

Journal d'apprentissage

Avancée



- 1 Appellation en anglais
- 2 Stratégies apparentées
- 3 Type de stratégie
- 4 Types de connaissances
- 5 Description
- 6 Conditions favorisant l'apprentissage
- 7 Niveau d'expertise des apprenants
- 8 Type de guidage
- 9 Type de regroupement des apprenants
- 10 Milieu d'intervention
- 11 Conseils pratiques
- 12 Ressources informationnelles utilisées dans la fiche
 - 12.1 Bibliographie
 - 12.2 Webographie
- 13 Ressources informationnelles disponibles pour rédiger et améliorer la fiche
 - 13.1 Bibliographie
 - 13.2 Webographie

Sommaire

Appellation en anglais

Learning journal / Reflective journal writing / Journal writing

Ces trois termes sont tirés des recherches de Schmidt, Maier, et Nückles (2012), Roelle, Krüger, Jansen et Berthold (2012) et Cazan (2012). Les trois recherches traitent du journal d'apprentissage.

Stratégies apparentées

Journal de bord

L'outil permet principalement de prendre des notes pour découvrir, comprendre et expliquer; témoigner, partager, ne pas oublier; faire savoir et rapporter. (TED6210, Contributors, 2014). Il se distingue du Journal d'Apprentissage par l'absence d'activateurs et une plus grande liberté dans le choix du sujet de la rédaction. A préciser que certains auteurs utilisent les termes de « journaux de bord d'apprentissage » qui est l'outil et support « privilégiés des chercheurs pour les investigations sur l'enseignement et l'apprentissage, elle est entrée, au début des années 1980, dans les pratiques de formation professionnelle » (Cadet, 2007). Pour cette auteure, le journal d'apprentissage reste difficile à appréhender et sa réalisation soulève encore un certain nombre de questions (Cadet, 2007). Selon elle, l'une des conceptions envisageables, considère la dénomination « journal d'apprentissage » comme une appellation

générique : « l'expression étant ici entendue dans le double sens d'appellation générale mais aussi d'appellation par le genre – qui catégorise à priori les documents produits dans *un genre*. Or le genre *journal d'apprentissage* n'apparaît pas comme un genre socialement identifié» (Cadet, 2007).

Blogue

Le blogue est une page web qui recueille les réflexions de son auteur et qui permet de répondre aux commentaires partagés par les lecteurs. Dans le contexte pédagogique, Campbell (2003, cité dans Soubrie, 2006) distingue les « tutor blog » et les « learner blog ». Dans ces derniers, les apprenants sont les auteurs. Selon Soubrie (2006), que l'apprenant soit l'auteur fait en sorte que « l'importance accordée à l'auteur est efficace pour amener les apprenants à prendre une part active à leur apprentissage ». Pour Bartlett-Bragg (2003), le blogue est un outil de support au service de la réflexion et de l'appropriation des connaissances.

Type de stratégie

Microstratégie

Types de connaissances

Cette stratégie vise les connaissances cognitives et métacognitives. Les connaissances cognitives englobent « l'ensemble des activités mentales (pensée, perception, action, volonté, mémorisation, rappel, apprentissage) impliquées dans la relation de l'être humain avec son environnement et qui lui permettent d'acquérir et de manipuler des connaissances (associations, rétroaction, traitement de l'information, résolution de problèmes, prise de décision, etc.) » (Cognition, 2015)

La métacognition consiste à avoir une activité mentale sur ses propres processus mentaux (énumérés ci-dessus), c'est-à-dire « penser sur ses propres pensées ». Il s'agit donc de réfléchir sur sa façon d'agir et d'apprendre, d'évaluer son efficacité, pour adopter une stratégie réparatrice et l'améliorer (Université de Lille).

Cette stratégie a été utilisée dans les divers milieux. Voici quelques exemples:

- Étudiants universitaires de première année en psychologie d'apprentissage (Cazan, 2012) et didactiques des langues (Cadet et Tellier, 2007)
- Étudiants du secondaire dans un cours de biologie (Schmidt, Maier, et Nückles, 2012)
- Un cours d'arithmétique de cinquième année au primaire (Roelle, Krüger, Jansen et Berthold, 2012)

Dans toutes ces expériences empiriques, le contenu du sujet à apprendre était d'abord livré par un enseignant en classe et le devoir à accomplir en dehors de la classe était un journal d'apprentissage.

Description

Les origines de cette microstratégie remontent au début des années 80 en milieu universitaire, dans le cadre de la recherche en didactique, plus spécifiquement, dans les cours d'apprentissage d'une langue seconde (Cadet, 2007). Plus précisément, les apprentis professeurs (futurs professeurs de langue française seconde langue) sont invités à redevenir élèves en apprenant une langue qui leur est totalement inconnue. À travers le journal d'apprentissage, ils rédigent leurs observations sur leurs apprentissages. Berchoud (2002) spécifie que « l'objectif de cette expérience, formalisée en un texte et guidée par des questions spécifiques, est que l'apprenti professeur se connaisse mieux,

comprende mieux les diverses stratégies d'apprentissage et aussi, l'échec, la crainte ainsi que les attitudes de blocage, d'agressivité ou de repli ». Depuis, cette pratique s'est répandue dans d'autres domaines académiques.

Pour Schmidt et al. (2012), lorsqu'un étudiant a peu d'intérêt pour apprendre une nouvelle matière, il ne fournira qu'un strict minimum d'effort. Les auteurs proposent donc la microstratégie de journal d'apprentissage pour encourager la réflexion chez l'apprenant, et ce, dans le but d'atteindre une meilleure performance académique par l'acquisition d'une profonde compréhension et rétention des nouvelles connaissances.

Willingham (2010) définit la réflexion comme étant un processus conscient chez l'apprenant dans lequel il lie les informations provenant de l'environnement (contenu partagé en classe : nouvelles connaissances secondaires) et de la mémoire à long terme (connaissances primaires et secondaires existantes) dans le but de se bâtir de nouvelles connaissances.

Pour Schneider et Stern (2010), réfléchir aux processus d'acquisition des connaissances (métacognition) améliore le renforcement mutuel des concepts et procédures (connaissances conceptuelles et procédurales).

Stratégie Cognitive d'Apprentissage

Le journal d'apprentissage consiste à rédiger la synthèse d'une expérience personnelle d'apprentissage dans le but de susciter une réflexion sur cette dernière et lui donner un sens. L'expression de cette réflexion se fait par l'entremise de la rédaction du journal d'apprentissage. Effectivement, Cazan (2012) explique que : *«By writing learning journals, students attempt to organize the previously presented information into a coherent whole and to integrate it into their prior knowledge»*. En somme, le journal d'apprentissage est une stratégie utile pour l'organisation de nouvelles connaissances en les intégrant aux connaissances existantes.

En effet, tel que spécifié par Moon (2006): *«Writing a journal enables learners to go back over material that they had learned and expand the ideas or the linkages between ideas in relation to the original learning, explore internal experience»*. On peut assimiler cela à la construction de nouveaux schémas de connaissances tel qu'expliqué dans la théorie de la science cognitive (Chanquoy, Tricot et Sweller, 2007). Pour Roelle et al. (2012), la rédaction d'un journal d'apprentissage encourage l'usage de la stratégie cognitive d'apprentissage chez l'apprenant. Cette dernière permet d'une part d'organiser les nouvelles connaissances pour leur donner un sens en identifiant les grandes lignes. D'une autre part, elle permet d'élaborer sur ses nouvelles connaissances en générant ses propres exemples.

Stratégie Métacognitive d'Apprentissage

Roelle et al. (2012) explique que l'emploi d'un journal d'apprentissage favorise l'utilisation chez l'apprenant d'une stratégie métacognitive d'apprentissage (suivre de près sa propre compréhension pour identifier ses lacunes et, en conséquence, planifier des activités pour les combler).

Stratégie d'Enseignement

Quant à l'enseignement, il s'agit d'employer des activateurs (questions ou indices) pour stimuler chez l'apprenant les processus cognitifs et métacognitifs qui mènent à la réflexion. Une fois rédigé, le journal d'apprentissage peut être révisé ou non par l'enseignant selon la méthode de suivi que ce dernier compte choisir.

Les médias

Toutes les études auxquelles je me réfère ici, aucune ne fait mention d'utilisation d'un média particulier. De par la nature de l'exercice (rédaction d'un journal), on peut spéculer que les apprenants ont utilisé un carnet de notes ou Microsoft Word. La recherche de Roelle et al. (2012) mentionne l'utilisation d'un carnet illustré pour les enfants et qui contient les activateurs. Cadet (2008) préconise l'utilisation d'un blogue (voir Le réseau d'apprentissage ci-dessous).

Conditions favorisant l'apprentissage

Les activateurs (The Prompts)

Puisqu'il s'agit de mettre en application des stratégies cognitives et métacognitives d'apprentissage, ceci implique une approche autoguidée/autorégulée par l'apprenant. Ainsi, pour exploiter pleinement le potentiel de l'activité de journal d'apprentissage, Roelle et al. (2012) souligne l'importance d'offrir un soutien pédagogique pour faire face aux lacunes potentielles des apprenants lors de l'emploi d'une stratégie autorégulée.

En effet, Flavell, Beach et Chinsky (1966) ont identifié des déficiences dans l'utilisation des stratégies d'apprentissages cognitives et métacognitives.

- **Les déficiences de production** : l'apprenant possède les habiletés cognitives pour efficacement utiliser la stratégie, mais ne le fait pas spontanément.
- **Les déficiences de médiation** : l'apprenant ne possède pas les habiletés cognitives nécessaires pour utiliser la stratégie.
- **Les déficiences d'utilisation** : l'apprenant possède les habiletés cognitives pour efficacement utiliser la stratégie par contre il n'en bénéficie pas au stade initial de son application. Ceci s'explique par le fait que la stratégie d'apprentissage est encore méconnue par l'apprenant et donc la capacité de la charge cognitive qu'elle accapare laisse peu de place pour l'apprentissage du nouveau contenu lui-même.

De ce fait, il est conseillé d'employer des activateurs pour guider l'apprenant dans son apprentissage. Les activateurs peuvent être des questions, des indices ou des exemples résolus (un problème résolu pour les cours d'arithmétique ou un exemple de journal d'apprentissage complété pour les cours sans solutions algorithmiques).

--

Le type d'activateurs

Hübner, Nückles et Renkl (2010) ont comparé l'utilisation des différents types d'activateurs avec l'emploi des journaux d'apprentissage en milieu universitaire, lycéen (âge moyen de 17.62) et collégial (âge moyen de 14.74). Les auteurs concluent que : *«the effectiveness of prompts designed to induce cognitive and metacognitive learning strategies seems to vary between learners of different ages.»* Il faut donc adapter les activateurs selon l'âge de l'apprenant puisque ce dernier a un impact sur le niveau de développement des capacités cognitives et métacognitives.

--

Les stratégies correctives

Pour Berthold, Nückles, & Renkl (2007), il est aussi important pour les apprenants de : *«ask themselves what they do not understand and what can be done to bridge this gap in understanding»*. Il est donc aussi recommandé d'inclure des questions qui mènent l'apprenant à élaborer des stratégies correctives sur le contenu qu'il maîtrise moins.

--

La motivation

Les auteurs Schmidt et al. (2012) spécifie que : *«One important motivational learning strategy a self-regulated learner should possess is the ability to explain to oneself why it is worthwhile to learn a particular topic and what the personal utility of a topic could be »*. De la sorte dans son récit individuel, l'apprenant est invité à partager ce qu'il perçoit comme étant intéressant et important pour lui (son incitation personnelle), pour ensuite communiquer comment la nouvelle information vient enrichir ses connaissances existantes et surtout, comment il peut l'appliquer dans le monde réel. La motivation joue donc un rôle primordial puisqu'elle est un des quatre facteurs susceptibles d'influencer le fonctionnement mnésique dans le processus d'apprentissage (Dubuc, n.d.).

--

La motivation à long terme

Cazan (2012) rapporte dans son étude que: *«The usage of metacognitive strategies is associated with better academic performances, only if the students participated at a given number of sessions (at least 4 sessions). These results confirm that learners need time to adopt strategies into their learning behavior »*. De la sorte, le succès de cette microstratégie n'est garanti que si les apprenants l'utilisent sur une longue période de temps jusqu'à ce qu'elle devienne une habitude.

--

Matériel extrinsèquement difficile

Cazan (2012) souligne aussi que la motivation peut aussi être influencée par un matériel extrinsèquement difficile, c'est-à-dire lorsque la présentation ou l'organisation du matériel par l'enseignement sont mal construites.

--

Le réseau d'apprentissage

Il existe un autre facteur qui influence la motivation. Étant donné que la rédaction d'un journal d'apprentissage est une activité individuelle, Cadet (2008) cautionne du danger de ce qu'elle appelle « l'enfermement des étudiants sur eux-mêmes ». En effet, selon l'auteur, le journal d'apprentissage est une activité qui peut isoler l'apprenant et ainsi réduire son intérêt pour elle. Elle préconise donc l'utilisation d'un réseau d'apprentissage. Essentiellement, il s'agit de convertir la version papier des écrits en version électronique employant le blogue et le forum. Cadet (2008) explique que « le blogue d'apprentissage permet d'instaurer une réflexion contrastive entre pairs sous forme de réseau. Il est relié au formateur chargé de guider les étudiants dans leurs analyses, de réagir aux propos spontanés des novices pour les faire avancer et de leur fournir un cadrage théorique à travers le forum ».

En effet, les recherches de Slavin (2010) sur l'apprentissage coopératif abondent dans le même sens. Les motivations à apprendre, à encourager et à aider les autres activent des comportements coopératifs qui induisent l'apprentissage et l'envie de réussir, ce qui renforce l'apprentissage et les performances des apprenants.

Niveau d'expertise des apprenants

Puisqu'il s'agit ici d'appliquer des stratégies cognitives et métacognitives d'apprentissage, il faut prendre en considération les habilités cognitives de l'apprenant. Deux facteurs influent ces dernières :

- **Les déficiences dans l'utilisation des stratégies d'apprentissages :**

Flavell et al. (1966), cité auparavant, présente les déficiences de production, de médiation et d'utilisation des stratégies d'apprentissage qui varient selon les expériences des apprenants.

- **L'âge :**

Les études de Hübner et al. (2010), décrites plus haut, mettent en évidence qu'un enfant de 9 ans et un jeune adulte de 21 ans ne possèdent pas les mêmes habiletés cognitives.

Ainsi, selon ces deux critères, le niveau d'expertise de l'apprenant est déterminé et une stratégie de guidage est choisie pour soutenir l'apprenant dans son apprentissage.

Type de guidage

Cette stratégie est autoguidée/autorégulée puisque, par le biais d'un exercice personnel de réflexion et de rédaction, l'apprenant fait la synthèse des connaissances nouvellement acquises. L'apprentissage autoguidé peut s'appliquer à tous les niveaux d'expertise d'apprenants. Le but de l'exercice de synthèse est de s'autoévaluer pour confirmer la compréhension et révéler ce qui manque à la compréhension.

Par contre, puisque les habiletés cognitives d'un apprenant à l'autre varient, ceci induit que la capacité de s'autoévaluer varie elle aussi d'une personne à l'autre. D'où le besoin d'adapter les stratégies de guidage. Pour ce faire, Roelle et al. (2012) proposent d'adapter le nombre d'activateurs et le type d'activateurs pour mieux guider l'apprenant. Par exemple, dans le cadre d'un cours de mathématiques au primaire (jeune âge), utiliser, comme activateur, un exemple de problème résolu suivi de questions (activateurs additionnels) qui accompagnent l'apprenant dans la réflexion. Ceci permettrait de surmonter les déficiences d'utilisation des stratégies d'apprentissage : *«the provision of solved example problems along with prompts right from the beginning of journal writing can effectively support fifth-grade students in overcoming deficits in the use of self-regulated learning strategies»* (Roelle et al., 2012).

Sur une note différente, Cadet (2008) suggère que si cette stratégie est employée sur des blogues et des forums, elle a le potentiel d'être une stratégie guidée et/ou soutenue par les pairs à travers le partage des idées et des opinions.

Type de regroupement des apprenants

La rédaction du journal d'apprentissage est une activité individuelle. Encore une fois, selon la proposition de Cadet (2008), si cette stratégie est employée sur des blogues et des forums, elle peut être faite en groupe pour encourager le partage des idées et des opinions.

Milieu d'intervention

Roelle, Krüger, Jansen et Berthold (2012) ont fait une étude empirique pour mesurer l'efficacité des activateurs dans le journal d'apprentissage au sein d'un cours d'arithmétique de cinquième année au primaire. Le résumé des recherches est comme suit : *«The provision of solved example problems in addition to prompts in the initial phase of journal writing also fostered the quality of metacognitive learning strategies. Learners who received prompts together with solved example problems acquired more conceptual knowledge in the initial phase than learners who solely received prompts. The delayed provision of solved example problems as additional guidance to the prompts in the second phase fostered the quality of metacognitive strategies in the learning journals that were written in the second phase.»*

»

Cazan (2012) a évalué le journal d'apprentissage auprès de 117 étudiants universitaires de première année et elle conclut que : *«The students in the experimental group kept a learning journal as follow-up course work for an introductory course in psychology of learning. The results showed that the prompts successfully activated cognitive and metacognitive strategies that resulted in superior learning outcomes.»*

McCrinkle et Christensen (1995) ont comparé dans une même classe universitaire (cours de biologie) un groupe d'étudiants qui devait rédiger un rapport et un autre groupe qui employait un journal d'apprentissage. L'étude a révélé que le second groupe a mieux réussi à l'examen de fin de session. Ces étudiants-là démontraient une meilleure compréhension intégrée des problèmes complexes. L'étude démontre donc l'importance de la réflexion qui porte l'apprenant à tirer un sens de son apprentissage et en évaluer la portée sur son monde réel (comment l'appliquer en pratique). Ces deux phénomènes (le sens et la portée) accroissent aussi la motivation chez l'apprenant ce qui favorise l'apprentissage autoguidé.

Rivière et Gueddar (2013, p.425) identifie l'usage d'un *journal d'itinérance* dans le cadre d'une démarche réflexive menée durant le cours ACA6400 Partage de sens et dialogue. La rédaction de ce journal d'apprentissage *met l'accent sur l'exploration de soi (valeurs, sources de sens, idéologie, réseaux, construction identitaire, parcours professionnel, etc.* Elle permet d'élaborer une réflexion personnelle et critique qui est partagée dans des cercles de dialogues. Elle s'alimente d'échanges en petits groupes, de discussions en classe et de la lecture de textes de différents auteurs. Boulanger (2013) fournit un exemple de journal d'itinérance, qu'elle désigne aussi comme une *enquête personnelle sur le sens.*

Conseils pratiques

La notion d'Influence contextuelle

Pour Cadet (2004), contrairement à d'autres genres de rapports écrits (une thèse de maîtrise ou un examen écrit), la rédaction et la structuration d'un journal d'apprentissage ne sont pas régies par des normes d'écritures stables, explicites et socialement partagées puisque le style d'écriture s'apparente plus à un journal personnel. Selon Bronckart (1996), l'apprenant rédige le document d'après son horizon de référence intertextuel. Il s'agit de « l'ensemble des textes auxquelles un individu a été exposé dans une culture donnée et/ou qu'il a pratiquée en contexte académique et/ou personnel et en fonction de la situation de production et de communication dans laquelle il se trouve ». Cadet (2004) explique le même principe comme suit : « Les étudiants puisent des modèles de rédaction dans des genres qu'ils connaissent culturellement et socialement ». Le choix du genre quant à lui, va dépendre du contexte dans lequel l'apprenant doit produire le journal. Les influences sont le lieu, le temps, l'individu qui rédige le journal, les consignes rédactionnelles et thématiques données par l'enseignant. En somme, l'enseignant doit s'attendre à diverses formes d'écritures.

--

Dans cette section vous trouverez les exemples d'activateurs utilisés par les différents auteurs dans leurs études empiriques respectives :

A. Schmidt, Maier, et Nückles (2012) :

Cognitive prompts (organization and elaboration)

- How can you structure and summarize the contents in a meaningful way?
- Which examples can you think of that illustrate, confirm, or conflict with the learning contents?

Metacognitive prompts (monitoring and planning of remedial strategies)

- Which main points have you understood yet, and which points do you need to elaborate?
- What possibilities do you have to overcome the comprehension problems?

Personal-utility prompt

- Why is the learning material personally relevant for you at present or in future out of school?

B. Cazan (2012) :*Cognitive prompts:*

- Present the main points of the lesson
- Give examples which illustrate, confirm or conflict with the learning contents.

Metacognitive prompts:

- Which main points have I understood well?
- Which main points haven't I understood yet?
- How can I explain my comprehension problem?

Prompts for planning of remedial strategies:

- Which passage of the lesson should I try to recapitulate?
- Which questions were not sufficiently clarified by the teacher?
- How can I overcome my comprehension problems?
- How many hours did I dedicate to the preparation of this topic?

C. Roelle, Krüger, Jansen et Berthold (2012) :*Cognitive Prompts Organisation*

(1) "Describe and explain the main contents of the last mathematics lesson. For this purpose, you can also compose a chart that highlights the main contents."

Elaboration

(2a) "Can you create links between the contents of the last mathematics lesson and your knowledge from everyday experience?"

(2b) "How could you apply what you have learned in your spare time? Create an example." (the learners could choose to which prompt they wanted to respond to)

(3) "Create your own task with a solution that reflects the contents of the last mathematics lesson. Describe your task in a way so that a classmate could work on it. The task should be difficult. However, you should be able to solve the task."

Metacognitive prompt - Monitoring

(4) "Which part of the last mathematics lesson have you not understood yet?"

Ressources informationnelles utilisées dans la fiche

Bibliographie

Bartlett-Bragg, A. (2003). *Blogging to learn*. Récupéré le 9 Mai 2015 du site : http://www.csus.edu/indiv/s/stonerm/blogging_to_learn.pdf

Berchoud, M. J. (2002). *Le « journal d'apprentissage » : Analyse et résultats d'une pratique de formation de futurs enseignants*. Récupéré le 9 Mai 2015 du site : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR039-11.pdf>

Berthold, K., Nückles M., and Renkl A. (2007). *Do learning protocols support learning strategies and outcomes? The role of cognitive and metacognitive prompts*. *Learning and Instruction*, vol. 17, no. 5, pp. 564–577.

Boulanger, M.-C. (2013) Le journal d'itinérance ou enquête personnelle sur le sens. Dans Gomez Gonzalez L. A. Léger D. éditeur; Bourgdage L. et Dionne H. (Éditeurs) *Sens et projet de vie : une démarche universitaire au mitan de la vie*. Québec : Presses de l'Université du Québec (pp.169-195).

Cadet, L. (2004). *Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement, le journal de bord d'apprentissage : analyse d'un objet-textuel complexe*. DNR, université Paris 3-Sorbonne nouvelle.

Cadet, L., Tellier, M. (2007). *Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage*. Les cahiers de Théodile, pp.67-80.

Cadet L. (2007). *La genèse des « journaux de bord d'apprentissage* Le français aujourd'hui 4/2007 (n° 159), p. 39-46. Récupéré le 9 Mai 2015 du site : www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-4-page-39.htm.

Cadet, L. (2008). *Le réseau d'apprentissage : une innovation pédagogique pour optimiser la formation initiale des enseignants de FLE/FLS*. COLLOQUE ACEDLE 2008 (17-19 janvier 2008). Recherches en didactique des langues – Le plurilinguisme en Alsace. Récupéré le 4 Avril 2015 du site : http://acedle.org/IMG/pdf/programme_colloque-acedle_2008.pdf

Cazan, A. M. (2012). *Enhancing self regulated learning by learning journals*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 413-417. Repéré à http://ac.els-cdn.com/S1877042812001620/1-s2.0-S1877042812001620-main.pdf?_tid=ef066be2-d62c-11e4-9ea1-00000aacb362&acdnat=1427645100_071504f41bf7335f9ca6d730c6a78847

Flavell J. H., Beach D. R., and Chinsky J. M. (1966). *Spontaneous verbal rehearsal in a memory task as a function of age*. *Child Development*, vol. 37, no. 2, pp. 283–299.

Hübner S., Nückles M., and Renkl A. (2010). *Writing learning journals: instructional support to overcome learning-strategy deficits*. *Learning and Instruction*, vol. 20, no. 1, pp. 18–29.

McCrinkle, A. R. et Christensen, C. A. (1995). *The impact of learning journals on metacognitive and cognitive processes and learning performance*. *Learning and Instruction*, vol. 5, no. 2, pp. 167–185.

Roelle, J., Krüger, S., Jansen, C., & Berthold, K. (2012). *The Use of Solved Example Problems for Fostering Strategies of Self-Regulated Learning in Journal Writing*. *Education Research International*, 2012. Repéré à <http://www.hindawi.com/journals/edri/2012/751625/>

Rivière, B. et Gueddar L. (2013) Le programme « Sens et projet de vie » chez les 50 ans et plus : démarche d'orientation. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy / Revue canadienne de counseling et de psychothérapie* 47(3) Pages 422–439.

Schmidt, K., Maier, J., & Nückles, M. (2012). *Writing about the Personal Utility of Learning Contents in a Learning Journal Improves Learning Motivation and Comprehension*. *Education Research International*, 2012. Repéré à <http://www.hindawi.com/journals/edri/2012/319463/>

Slavin, R. E. (2010). *Apprentissage coopératif : pourquoi ça marche?* In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *Comment apprend-on?*. La recherche au service de la pratique (pp. 171-189). Paris, France: Éditions OCDE

Soubrie, T. (2006). *Le Blog : retour en force de la « fonction auteur »* Premières journées communication et apprentissages instrumentées en réseau, Juillet 2006, Amiens, France, pp.292-309.

Webographie

Centres de ressources en langues CRL, Université de Lille. Récupéré du site Apprendre à Apprendre : Ça s'apprend!, section Stratégies Métacognitives : http://crl.univ-lille3.fr/apprendre/strategie_metacognitives.html

Cognition. (2015, mise à jour 18 Avril). Dans Wikipédia. Récupéré de <http://fr.wikipedia.org/wiki/Cognition>

Dubuc, B. (n.d.). *Mémoire et apprentissage*. Récupéré du site Le cerveau à tous les niveaux! : http://lecerveau.mcgill.ca/flash/a/a_07/a_07_p/a_07_p_tra/a_07_p_tra.html

Ressources informationnelles disponibles pour rédiger et améliorer la fiche

Ici figurent les références sélectionnées sur la stratégie dont traite la fiche et, éventuellement, des sujets plus généraux, mais liés de près à la thématique de la fiche. Si vous utilisez ces ressources pour rédiger votre contribution, vous devez les citer dans votre texte et, de plus, les déplacer dans la section " Ressources informationnelles utilisées". Vous pouvez aussi, comme tout autre contributeur au Wiki-TEDia, ajouter ici toutes les ressources informationnelles que vous connaissez, que vous avez trouvées sur le web ou en lisant d'autres écrits, même si vous ne les utilisez pas. **Cette section fait donc office de veille sur la thématique couverte par la fiche.**

Veillez à placer les ressources proposées dans la bonne section : soit dans la bibliographie (articles, livres, chapitres) ou dans la webographie (ressources électroniques diverses, cependant les articles des revues électroniques ou des chapitres publiés en ligne doivent être placés dans la bibliographie).

Bibliographie

Placez dans cette section les articles des revues (y compris les revues en ligne, les livres ou les chapitres de livres (y compris ceux qui sont disponibles en ligne). Indiquez l'hyperlien si possible. Citez vos ressources selon les normes APA. Pour ce faire, utilisez le guide suivant : Couture, M. (2013, mise à jour). Adaptation française des normes bibliographiques de l'APA. Récupéré du site <http://benhur.telug.quebec.ca/~mcouture/apa/Presentation.htm>

Campbell A.P. 2003. *Weblogs for use with ESL classes*. The Internet TESL Journal, Vol. IX, number 2, février 2003, <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>

Cazan, A. M. (2012). Enhancing self regulated learning by learning journals. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 413-417. Repéré à http://ac.els-cdn.com/S1877042812001620/1-s2.0-S1877042812001620-main.pdf?_tid=ef066be2-d62c-11e4-9ea1-00000aacb362&acdnat=1427645100_071504f41bf7335f9ca6d730c6a78847

Fabriz, S., Dignath-van Ewijk, C., Poarch, G., & Büttner, G. (2014). Fostering self-monitoring of university students by means of a standardized learning journal—a longitudinal study with process analyses. *European Journal of Psychology of Education*, 1-17.

Hübner, S., Nückles, M., & Renkl, A. (2010). Writing learning journals: Instructional support to overcome learning-strategy deficits. *Learning and Instruction, 20*(1), 18-29.

Nückles, M., Hübner, S., Dümer, S., & Renkl, A. (2010). Expertise reversal effects in writing-to-learn. *Instructional Science, 38*(3), 237-258.

Roelle, J., Krüger, S., Jansen, C., & Berthold, K. (2012). The Use of Solved Example Problems for Fostering Strategies of Self-Regulated Learning in Journal Writing. *Education Research International, 2012*. Repéré à <http://www.hindawi.com/journals/edri/2012/751625/>

Schmidt, K., Maier, J., & Nückles, M. (2012). Writing about the Personal Utility of Learning Contents in a Learning Journal Improves Learning Motivation and Comprehension. *Education Research International, 2012*. Repéré à <http://www.hindawi.com/journals/edri/2012/319463/>

Webographie

Dans cette section figurent des ressources informationnelles complémentaires disponibles sur le web. L'hyperlien doit être indiqué, de même que la date de consultation. Les ressources doivent être citées selon les normes APA. Pour cela, utilisez le guide du professeur Couture, notamment cette section du guide en ligne : Couture, M. (2013, mise à jour). Adaptation française des normes bibliographiques de l'APA. Récupéré du site <http://benhur.teluq.quebec.ca/~mcouture/apa/Presentation.htm> Cadet, L.(2007).Récupéré le 10 octobre, du site <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-4-page-39.htm#no28>