

Boulet, A., Savoie - Zajc, L. et Chevrier, J. (1996).
Les stratégies d'apprentissage à l'université.
(p. 15-27). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec

3

Les stratégies d'apprentissage

Ainsi que nous l'avons mentionné au chapitre précédent, ce troisième chapitre est consacré entièrement à la présentation d'une classification des stratégies d'apprentissage. Nous nous permettons de préciser encore une fois que cette classification, à l'instar de celle proposée par Saint-Pierre (1991), comprend quatre catégories, à savoir : les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives, les stratégies affectives et les stratégies de gestion des ressources. Selon le cas, chacune des quatre catégories de stratégies sera subdivisée en un certain nombre de catégories qui seront définies, décrites sommairement et illustrées par un ou des exemples. Cette classification est schématisée dans le tableau 1.

1. Les stratégies cognitives

Certaines stratégies d'apprentissage agissent directement sur les informations à apprendre ; selon Weinstein et Mayer (1986), il s'agit en fait de *pensées ou de comportements qui facilitent directement le processus d'encodage de l'information*. Selon Weinstein, Goetz et Alexander (1988), ces pensées et comportements constituent des plans d'action organisés, élaborés spécifiquement pour atteindre et réaliser un but ; ce sont les stratégies cognitives.

À l'instar de Saint-Pierre (1991), nous pensons qu'il y a six sous-catégories de stratégies cognitives. Ce sont : la répétition, l'élaboration, l'organisation, la discrimination, la généralisation et la compilation de connaissances. Tout comme Derry (1990), Weinstein et Mayer (1986), Dansereau (1985), McKeachie *et al.* (1988) et Jonassen (1988), nous croyons

Tableau 1
Classification des stratégies d'apprentissage

<p>A) Stratégies cognitives</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Stratégies de répétition 2. Stratégies d'élaboration 3. Stratégies d'organisation 4. Stratégies de généralisation 5. Stratégies de discrimination 6. Stratégies de compilation de connaissances <p>C) Stratégies affectives</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Stratégies pour établir et maintenir sa motivation 2. Stratégies pour maintenir sa concentration 3. Stratégies pour contrôler son anxiété 	<p>B) Stratégies métacognitives</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Stratégies de planification 2. Stratégies de contrôle 3. Stratégies de régulation <p>D) Stratégies de gestion des ressources</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Stratégies pour gérer son temps efficacement 2. Stratégies pour organiser les ressources matérielles et gérer son environnement d'étude et de travail 3. Stratégies pour identifier les ressources humaines et profiter de leur soutien
--	--

que de ces six sous-catégories, il y en a trois (répétition, élaboration et organisation) qui agissent directement dans l'acquisition de connaissances déclaratives, deux (discrimination et généralisation) qui agissent directement dans l'acquisition de connaissances conditionnelles et, finalement, une (compilation de connaissances) qui agit directement dans l'acquisition de connaissances procédurales.

Ainsi que le proposent Weinstein et Mayer (1986), nous pensons que l'acquisition de connaissances déclaratives peut se faire soit de façon machinale, soit de façon significative. L'apprenant peut donc avoir recours à des stratégies cognitives particulières de répétition, d'élaboration et d'organisation adaptées soit à l'acquisition machinale, soit à l'acquisition significative de connaissances déclaratives. La classification des stratégies cognitives présentée au tableau 2 tient donc compte à la fois de la nature (déclarative, conditionnelle, procédurale) des connaissances à faire acquérir et de la forme (machinale ou significative) de l'apprentissage visé lorsqu'il s'agit de l'acquisition de connaissances déclaratives.

Tableau 2
Les stratégies cognitives

A) APPRENTISSAGE DE CONNAISSANCES DÉCLARATIVES	
1. STRATÉGIES DE RÉPÉTITION	
1.1. apprentissage machinal	– la répétition
1.2. apprentissage significatif	
– la prise de notes sélectives	– l'encadrement
– le soulignement	– l'ombrage
2. STRATÉGIES D'ÉLABORATION	
2.1. apprentissage machinal	– les mnémotechniques
2.2. apprentissage significatif	
– les notes personnelles	– la formulation de questions
– la paraphrase	– l'identification d'implications
– le résumé	– les exemples
– les analogies	
3. LES STRATÉGIES D'ORGANISATION	
3.1. apprentissage machinal	
– les listes	– les classes
– les ensembles	– les groupes
3.2. apprentissage significatif	
– la table des matières/les plans d'action	
– les réseaux hiérarchiques	– les schémas
B) APPRENTISSAGE DE CONNAISSANCES CONDITIONNELLES	
1. STRATÉGIES DE GÉNÉRALISATION	
– identifier des exemples	
– inventer des exemples	– trouver des ressemblances
2. STRATÉGIES DE DISCRIMINATION	
– identifier des contre-exemples	
– inventer des contre-exemples	– trouver des différences
C) APPRENTISSAGE DE CONNAISSANCES PROCÉDURALES	
1. STRATÉGIES DE COMPILATION DE CONNAISSANCES	
– pratiquer en parties	– comparer sa performance
– pratiquer globalement	à un modèle

3 1.1. Apprentissage de connaissances déclaratives

Les stratégies de répétition

La répétition correspond au regroupement stratégique le plus commun pour faciliter l'encodage de nouvelles connaissances. Il y a deux catégories de stratégies de répétition.

D'abord, il y a celles utilisées pour réaliser des apprentissages de base de type machinal, tel l'apprentissage de chaînes verbales (listes de données arbitraires ou ensemble d'informations non reliées entre elles) qui ne peuvent être apprises que par la répétition simple et mécanique. L'apprentissage de l'alphabet, celui des tables de multiplication, des formules, des symboles, celui des listes de noms, de dates, de chiffres peuvent tous être considérés comme des apprentissages de chaînes verbales simples. Dans ce cas, la tactique d'apprentissage à privilégier est la simple répétition (mentale, à voix basse, à voix haute, écrite [copiage répétitif]).

Il y a aussi des stratégies de répétition qui sont utilisées pour réaliser des apprentissages complexes de type significatif, c'est-à-dire qui impliquent des connaissances qui vont bien au-delà de l'apprentissage superficiel de listes arbitraires d'information. Apprendre à situer rapidement et à réviser l'information importante dans un texte, dans un cours, dans une conférence exige l'utilisation de stratégies de répétition adaptées, tels la prise de notes sélectives, le soulignement, l'encadrement et l'ombrage ; ces tactiques d'apprentissage favorisent l'apprentissage significatif en incitant automatiquement l'apprenant qui les utilise à faire des liens avec d'autres éléments de connaissances.

Les stratégies d'élaboration

Les stratégies d'élaboration sont les stratégies utilisées par les apprenants pour imposer une signification (en établissant un lien entre les nouvelles et les anciennes connaissances) au matériel à apprendre, afin de le rendre plus compréhensible et de pouvoir ainsi mieux l'apprendre et mieux le retenir. Il y a également deux catégories de stratégies d'élaboration.

Dans une première catégorie, on retrouve les stratégies d'élaboration utilisées pour réaliser des apprentissages de base de type machinal ; ces stratégies d'apprentissage de type élaboration sont habituellement désignées sous le concept de mnémotechnies. Une mnémotechnie est donc une technique d'élaboration qui facilite l'apprentissage machinal en aidant l'apprenant à faire des liens entre le nouveau matériel à apprendre et des images visuelles ou des connaissances sémantiques. Parmi les mnémo-

techniques les plus connues et les plus utilisées, on peut mentionner, entre autres, la méthode des lieux, celle de l'association avec une image, la méthode du mot clé, la méthode de la rime et la celle de l'acronyme. Afin d'illustrer le fonctionnement général d'une mnémotechnie, imaginons que pour apprendre et retenir le nom des cinq Grands Lacs canadiens, un étudiant, suivant la suggestion de son professeur, fait le lien entre le mot anglais *homes* et le nom de chacun des Grands Lacs. Il rattache le nom de chacun d'eux à une des lettres du mot, qui devient ainsi la première lettre d'un des Grands Lacs ; le mot « homes » suggère alors la liste suivante : Huron, Ontario, Michigan, Erié, Supérieur.

Il y a ensuite des stratégies d'élaboration qui sont utilisées pour réaliser des apprentissages plus complexes de type significatif. L'élaboration est en fait le type de stratégie cognitive dont la pertinence par rapport à l'apprentissage significatif est la plus évidente. En effet, élaborer signifie relier le nouveau matériel à apprendre à d'autres matériels afin de lui donner un sens.

Parmi les stratégies d'élaboration les plus importantes pour favoriser un apprentissage significatif, il faut mentionner : prendre des notes personnelles, paraphraser, résumer, faire des analogies, formuler des questions, reconnaître des implications et inventer des exemples.

Les stratégies d'organisation

Les stratégies d'organisation sont les stratégies cognitives utilisées par les apprenants pour établir des liens entre les nouvelles connaissances afin de les rendre plus faciles à apprendre. En effet, un matériel bien organisé s'apprend et se retient mieux qu'un matériel mal organisé (Slavin, 1991). Les stratégies d'organisation correspondent aux stratégies qui structurent le matériel de façon à faire ressortir sa nature hiérarchique ou encore à accentuer les ressemblances et les différences parmi les composantes à apprendre. Il y a également deux catégories de stratégies d'organisation.

La première catégorie est utilisée pour favoriser l'apprentissage machinal de matériel de base. Dans ce cas, les tactiques d'apprentissage se ramènent à des activités assez simples qui consistent essentiellement à placer les nouvelles informations dans des listes ou dans des ensembles. Par exemple, pour m'aider à retenir une série de sept chiffres, je forme un numéro de téléphone fictif ou encore, pour m'aider à mémoriser le nom de mes étudiants, je regroupe ces derniers selon le sexe et l'âge.

La deuxième catégorie de stratégies d'organisation comprend des tactiques qui sont davantage orientées vers la facilitation de l'encodage significatif d'apprentissages plus complexes. Parmi les stratégies les plus

connues et les plus efficaces, il y a l'organisation en tables de matières ou en plans d'action, l'organisation en réseaux hiérarchiques et la production de schémas. Ces stratégies partagent toutes un élément commun : elles obligent l'apprenant à représenter le matériel à apprendre sous une forme squelettique. Par exemple, pour l'aider à comprendre le fonctionnement du système parlementaire d'un pays, l'élève bâtit un schéma illustrant les relations entre chacune des composantes.

1.2. Apprentissage de connaissances conditionnelles

La connaissance conditionnelle qui peut être associée à la reconnaissance de patrons correspond à l'habileté à reconnaître et à classer des patrons de stimuli. L'habileté à identifier de nouvelles incidences d'un concept (apprentissage d'un concept) est l'exemple type de connaissance associée à la reconnaissance d'un patron. Rappelons que la connaissance conditionnelle est cette connaissance stratégique si importante qui permet à l'apprenant de savoir quand et pourquoi il est approprié de se souvenir d'une connaissance déclarative et d'utiliser ou d'appliquer une connaissance procédurale. Ainsi qu'il a été mentionné par Gagné (1985), l'apprentissage de la reconnaissance de patrons se fait à travers un processus de généralisation et de discrimination.

Les stratégies de généralisation

Les stratégies de généralisation sont celles qui permettent à l'apprenant d'élargir le nombre de situations auxquelles un concept ou une procédure de reconnaissance de patrons s'appliquent ; dans ce cas un apprenant est capable de *donner des exemples* d'un concept.

Les stratégies de discrimination

Les stratégies de discrimination permettent à l'apprenant de reconnaître les situations pour lesquelles un concept ou une procédure de reconnaissance de patrons ne sont pas appropriés ou ne s'appliquent pas ; c'est le cas d'un apprenant qui est capable de *donner des contre-exemples*, c'est-à-dire des exemples de ce qu'un concept n'est pas malgré les apparences trompeuses.

1.3. Apprentissage de connaissances procédurales

Les stratégies de compilation de connaissances

Les procédures de reconnaissance de patrons, tel l'apprentissage de concepts, sont souvent utilisées comme activité préalable aux séquences d'actions qui suivent. En effet, selon Gagné (1985), l'apprenant ne classe pas des choses pour le simple plaisir intellectuel de classer. Il le fait parce que cet exercice l'aide à faire des prédictions et à produire des actions.

L'apprentissage de séquences d'actions est un processus lent caractérisé par de nombreuses erreurs. Selon Anderson (1982), les séquences d'actions sont apprises de la façon suivante : d'abord, l'apprenant se représente une séquence d'actions sous une forme déclarative (dans des phrases) ; ensuite, une représentation procédurale de la séquence d'actions se développe au fur et à mesure que l'apprenant essaie de produire la séquence d'actions (l'apprenant n'a plus besoin de se référer à la forme déclarative de la séquence d'actions pour pouvoir agir). Pour Anderson (1982) ce changement est reconnu comme étant « une compilation de connaissances ».

Cette compilation de connaissances est composée de deux sous-processus, la procéduralisation et la composition. La procéduralisation correspond au détachement progressif d'indices à nature déclarative, alors que la composition correspond à l'assemblage d'un ensemble de procédures en une seule et unique procédure.

Parmi les stratégies de compilation de connaissances les plus importantes pour favoriser l'apprentissage d'une connaissance procédurale, il faut mentionner la pratique en parties et la pratique globale, de même que la comparaison de la performance de l'apprenant avec celle d'un modèle.

2. Les stratégies métacognitives

Le terme « métacognition », introduit dans le vocabulaire de la psychologie par des pionniers de la recherche dans le domaine des stratégies d'apprentissage (Flavell, 1976, 1985), renvoie habituellement à la connaissance et à la conscience qu'ont les apprenants de leurs propres processus cognitifs aussi bien qu'à leurs habiletés pour contrôler ces processus cognitifs.

Essentiellement, il existe deux composantes de la métacognition : d'abord, les connaissances métacognitives de l'apprenant (la connaissance de sa cognition), puis la gestion de son activité mentale (de sa cognition).

3 2.1. Les connaissances métacognitives

La conscience métacognitive propre à chacun des apprenants agit sous l'influence d'un ensemble de variables associées à l'apprenant lui-même, aux tâches d'apprentissage et aux stratégies d'apprentissage (Brown, 1980 ; Chi, 1987 ; Flavell, 1985).

Les variables personnelles correspondent à l'ensemble des connaissances de soi, de même qu'à l'ensemble des connaissances des autres agents actifs dans le traitement de l'information. Flavell (1987) fait la distinction entre les connaissances intra-individuelles, c'est-à-dire les connaissances de ses propres forces et faiblesses (par exemple, je sais que je suis plus efficace lorsque j'étudie avec quelqu'un d'autre), de ses préférences (par exemple, lorsque j'assiste à un cours, je préfère prendre des notes), les connaissances interindividuelles, c'est-à-dire celles concernant les variations qui existent entre les différents apprenants et soi-même (par exemple, je sais que Denise est très à l'aise en sciences, alors que personnellement je suis plus à l'aise en français) et finalement les connaissances universelles, c'est-à-dire les connaissances que l'apprenant possède sur les phénomènes de la cognition humaine en général (par exemple, je sais que pour retenir un matériel qui n'a aucun sens, je dois constamment le répéter).

Les variables associées aux tâches d'apprentissage correspondent aux connaissances relatives à la nature même des informations qui doivent être traitées et de leurs effets sur la ou les façons dont elles devront être conséquemment traitées. Par exemple, je sais qu'apprendre le nom des capitales des principaux pays du monde est une tâche relativement machinale, donc une tâche difficile qui exigera beaucoup de répétitions.

Les variables associées aux stratégies correspondent aux connaissances que possède l'apprenant tout autant sur les moyens (stratégies) à utiliser pour traiter l'information que sur leur efficacité et leur applicabilité relatives. Donc, il s'agit de la connaissance du quoi, du comment, du quand et du pourquoi faire. Par exemple, l'apprenant sait que pour apprendre et comprendre, il vaut mieux essayer de trouver des exemples et des implications de l'information à traiter que de simplement la répéter maintes et maintes fois de façon purement machinale.

Il est bien évident que lorsqu'un apprenant s'engage dans des activités métacognitives, les variables associées aux apprenants, aux tâches et aux stratégies interagissent continuellement. Par exemple, l'apprenant considère le type et la longueur du matériel à apprendre, ensuite il examine les stratégies potentielles qu'il pourrait utiliser considérant le type et la longueur de la tâche. Enfin, il tient compte de ses propres capacités à utiliser efficacement l'une ou l'autre des stratégies possibles parmi celles qu'il a préalablement identifiées.

2.2. La gestion de son activité mentale (cognition)

La deuxième composante de la métacognition porte sur le contrôle et la régulation de son propre comportement cognitif par l'apprenant. C'est dans le cadre de cette deuxième composante de la métacognition que l'on retrouve de façon explicite les différentes catégories de stratégies métacognitives utilisées par l'apprenant. Selon Brown (1983), la gestion de son activité mentale par l'apprenant s'exerce au moyen de trois groupes stratégiques principaux : les stratégies de planification, les stratégies de contrôle et les stratégies de régulation. Le tableau 3 présente les stratégies métacognitives.

Tableau 3
Les stratégies métacognitives

-
1. LES STRATÉGIES DE PLANIFICATION
 - 1.1. Se fixer des buts
 - 1.2. Jauger le niveau de traitement d'information requis
 - 1.3. Estimer le nombre et le type de traitements d'informations nécessaires
 - 1.4. Prévoir les étapes à suivre
 - 1.5. Estimer ses chances de réussite
 - 1.6. Estimer le temps nécessaire et sa répartition
 2. LES STRATÉGIES DE CONTRÔLE
 - 2.1. Identifier le type d'activité cognitive activé (classification)
 - 2.2. Prendre conscience de ses progrès et résultats (vérification)
 - 2.3. Évaluer la qualité et l'efficacité de ses activités cognitives (évaluation)
 - 2.4. Anticiper les alternatives possibles de solution et les résultats escomptés (prédiction)
 3. LES STRATÉGIES DE RÉGULATION
 - 3.1. Réguler la capacité de traitement
 - 3.2. Réguler le matériel traité
 - 3.3. Réguler l'intensité du traitement
 - 3.4. Réguler la vitesse du traitement
-

Les stratégies de planification sont des stratégies qui permettent à l'apprenant de planifier et d'organiser la façon dont les informations à apprendre seront traitées. L'apprenant qui utilise ce groupement stratégique se fixe des buts à atteindre, jauge le niveau du traitement

d'information exigé par la tâche d'apprentissage, estime le nombre et le type de traitements d'information nécessaires pour exécuter la tâche d'apprentissage, prévoit les étapes à suivre, évalue ses chances de réussite, de même que le temps nécessaire et la façon de le répartir.

Les stratégies de contrôle sont des stratégies utilisées en cours d'apprentissage et qui permettent de faire le point sur les activités de traitement d'information réalisées. Pour Kluwe (1987), l'apprenant qui utilise ce groupement stratégique fait de la classification, c'est-à-dire qu'il identifie le type d'activité cognitive qu'il est en train de faire en se référant à ses connaissances métacognitives. Il est bien évident que plus le bagage de connaissances de l'apprenant concernant la cognition en général est complet, plus l'utilisation de cet ensemble stratégique sera pertinente et efficace. Dans ce même groupement stratégique, on trouve l'apprenant qui fait de la vérification, c'est-à-dire qui prend conscience de ses progrès et de ses résultats. Toujours dans le même ensemble stratégique, l'apprenant évalue la qualité et l'efficacité de la façon (stratégie) dont il réalise une activité cognitive en se basant sur des critères et des indices de qualité et d'efficacité. Finalement, une dernière activité de contrôle consiste pour l'apprenant à prévoir, c'est-à-dire à envisager les autres solutions possibles et les résultats escomptés.

Les stratégies de régulation sont celles utilisées par l'apprenant dans le déroulement logique des constats faits dans le cadre des activités stratégiques de contrôle. Bref, les stratégies de régulation représentent les suites logiques aux activités de contrôle. Elles impliquent la prise de décisions et la mise en forme de ces décisions.

Selon Kluwe (1987), l'apprenant qui utilise ce groupement stratégique réalise les quatre types d'activités de régulation suivantes : régulation de la capacité de traitement, régulation au sujet du matériel traité, régulation de l'intensité du traitement et régulation de la vitesse du traitement. La régulation de la capacité du traitement correspond à la fois à la quantité d'efforts à investir dans la tâche et à la répartition de l'effort total entre les diverses opérations associées à la tâche. La régulation au sujet du matériel traité concerne les décisions prises par la personne et selon le matériel utilisé. La régulation de l'intensité du traitement de l'information correspond au degré de persistance investi dans une tâche. Finalement, la régulation de la vitesse de traitement de l'information porte sur les décisions prises relativement au temps à investir dans une tâche en fonction du temps nécessaire pour la réaliser avec efficacité.

En terminant cette section consacrée à la métacognition et aux stratégies métacognitives, nous nous permettons de préciser que la notion générale de métacognition et celle, plus particulière, concernant ses différentes stratégies que nous avons présentées ici rejoignent la notion centrale de contrôle exécutif présente dans plusieurs autres points de vue exprimés au sujet de la métacognition (Hamachec, 1990).

3. Les stratégies affectives

Selon Saint-Pierre (1991), les stratégies affectives sont celles utilisées par l'apprenant pour contrôler ses sentiments ou ses émotions. Les stratégies affectives sont naturellement utilisées par l'apprenant comme des moyens de faciliter son apprentissage en créant un climat psychologique favorable.

Bien que, comme le suggèrent Weinstein et Mayer (1986), nous considérons que les stratégies affectives sont assez importantes et caractéristiques pour en faire une catégorie particulière de stratégies d'apprentissage, il est important de mentionner que, dans les écrits sur le sujet, on les retrouve tantôt dans une catégorie consacrée à la gestion des ressources (McKeachie *et al.*, 1988), tantôt dans une catégorie consacrée aux stratégies de soutien (Dansereau, 1985 ; Jonassen, 1988), tantôt dans une catégorie de stratégies dites centrales (Nisbet et Schucksmith, 1986).

Les comportements stratégiques affectifs qu'un apprenant peut adopter s'insèrent dans l'une ou l'autre des catégories de stratégies affectives présentées au tableau 4. Ces stratégies sont les suivantes : les stratégies qui favorisent la mise en place et le maintien de la motivation par l'établissement d'objectifs personnels de performance, par l'élaboration d'un système de récompenses, etc. ; les stratégies qui aident l'apprenant à maintenir sa concentration pendant le traitement des informations en éliminant les distractions possibles et en favorisant l'établissement d'un climat de travail sain ; les stratégies qui permettent à l'apprenant de contrôler son anxiété par la connaissance et l'utilisation des techniques de relaxation et de réduction du stress.

Tableau 4
Les stratégies affectives

-
1. LES STRATÉGIES POUR ÉTABLIR ET MAINTENIR SA MOTIVATION
 - 1.1. Établir des objectifs personnels de performance
 - 1.2. Mettre en place un système de récompenses
 2. LES STRATÉGIES POUR MAINTENIR SA CONCENTRATION
 - 2.1. Éliminer les distractions
 - 2.2. Créer un climat de travail et d'étude sain
 3. LES STRATÉGIES POUR CONTRÔLER SON ANXIÉTÉ
 - 3.1. Identifier et utiliser des techniques de relaxation
 - 3.2. Identifier et utiliser des techniques de réduction du stress
-

4. Les stratégies de gestion des ressources

La dernière catégorie de stratégies d'apprentissage que nous présentons ici, nommée stratégies de gestion des ressources, correspond de fait aux stratégies qui permettent à l'apprenant d'adapter son environnement ou encore de s'adapter à lui de sorte qu'il corresponde à ses besoins.

Parmi les comportements stratégiques de gestion des ressources qu'un apprenant peut exercer dans le cadre d'activités d'apprentissage, mentionnons ceux qui s'insèrent dans l'une ou l'autre des catégories de stratégies de gestion des ressources présentées au tableau 5. Ce sont : les stratégies qui permettent à l'apprenant de gérer son temps de façon efficace par l'établissement d'un horaire de travail, en se fixant des objectifs à atteindre à l'intérieur de certains délais et en établissant des plans de travail à court et à long terme ; les stratégies qui permettent à l'apprenant d'organiser et de gérer ses ressources matérielles et son environnement d'étude en l'aidant à connaître les ressources et le matériel disponibles et appropriés et en lui permettant d'en faire une gestion efficace, adaptée à ses besoins et au style d'apprentissage qui lui est propre ; les stratégies qui permettent à l'apprenant de profiter du soutien des ressources humaines disponibles en l'aidant à connaître ces ressources et à solliciter leur appui.

Tableau 5
Les stratégies de gestion des ressources

1. LES STRATÉGIES POUR GÉRER LES RESSOURCES TEMPORELLES

- 1.1. S'établir des horaires de travail et d'étude
- 1.2. Se fixer des objectifs à l'intérieur de certains délais
- 1.3. Établir des plans de travail et d'étude en tenant compte du temps

2. LES STRATÉGIES POUR ORGANISER ET GÉRER LES RESSOURCES MATÉRIELLES ET L'ENVIRONNEMENT D'ÉTUDE

- 2.1. Identifier les matériels et ressources disponibles et appropriés
- 2.2. Faire une gestion efficace et adaptée à ses besoins et à son propre style de ces matériels et ressources

3. LES STRATÉGIES POUR PROFITER DU SOUTIEN DES RESSOURCES HUMAINES DISPONIBLES

- 3.1. Identifier les ressources disponibles
 - 3.2. Solliciter l'aide et le soutien des ressources disponibles
-

En terminant cette section sur les stratégies de gestion, il est nécessaire de rappeler que, dans certaines typologies de stratégies d'apprentissage, on intègre les stratégies affectives dans la catégorie des stratégies de gestion des ressources (McKeachie *et al.*, 1988 ; Dansereau, 1985 ; Jonassen, 1988).