

Pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire-géographie et oubli chez les apprenants

[Teaching Practices of History-Geography Teachers and Forgetting the Learners]

Ati-Mola TCHASSAMA and Abouboukari BODI

Ecole Normale Supérieure (ENS) d'Atakpamé, Togo

Copyright © 2019 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the **Creative Commons Attribution License**, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT: The present work aims to relate teaching practices and forgetting in school activities. In fact, many learners are confronted with the phenomenon of forgetfulness that puts them in a situation of academic failure. We believe that forgetting in a learning situation depends on the teaching practices of the teachers. A survey was conducted among 15 History-Geography teachers and 150 of their students from the General Education Colleges of Kara commune. These were submitted to a classroom observation grid and a semi-directive interview guide. These results show that students retain their lessons better with teachers whose pedagogical practices are adapted.

KEYWORDS: Teaching practices, learning, memory, forgetting.

RÉSUMÉ: Le présent travail vise à mettre en relation les pratiques pédagogiques et l'oubli dans les apprentissages scolaires. En effet, plusieurs apprenants sont confrontés au phénomène d'oubli qui les met dans la situation d'échec scolaire. Nous pensons que l'oubli dépend des pratiques pédagogiques des enseignants. Une enquête a été menée auprès de 15 enseignants d'histoire-Géographie et 150 de leurs apprenants des Collèges d'Enseignement Général de la commune de Kara. Ceux-ci ont été soumis à une grille d'observation en classe et à un guide d'entretien semi-directif. Il ressort de ces résultats que les étudiants retiennent mieux leurs leçons avec des enseignants dont les pratiques pédagogiques sont adaptées.

MOTS-CLEFS: Pratiques pédagogiques, apprentissage, mémoire, oubli.

1 INTRODUCTION

On dit qu'il y a apprentissage lorsqu'un organisme, placé plusieurs fois dans une même situation, modifie sa conduite de façon systématique et relativement durable (Reuchlin, 1977). Cette définition implique qu'il y ait acquisition d'une réponse et maintien de celle-ci une fois qu'elle ait été intégrée au répertoire comportemental de l'organisme. Apprendre n'a de sens que lorsque ce qui est appris demeure effectivement chez l'apprenant en vue de sa réutilisation. Malheureusement, plusieurs apprenants oublient partiellement ou totalement ce qu'ils ont appris. Les psychopédagogues ont indexé plusieurs facteurs responsables de l'oubli en apprentissage. Il s'agit des facteurs individuels liés à la mémoire humaine et ceux qui relèvent des pratiques pédagogiques des enseignants en situation de classe. D'après Underwood (1957), au sens large, la mémoire peut être identifiée à tout phénomène biologique, psychologique ou social qui se conserve à travers le temps. Sur le plan biologique, le système immunitaire d'un organisme se souvient des propriétés d'une bactérie qui a dans le passé, agressé cet organisme, et conserve la parade lui permettant de défendre celui-ci en cas de nouvelle attaque de cette bactérie. Sur le plan social, la mémoire au sens large est l'ensemble des institutions qui conserve les acquis de cette société. Sur le plan psychologique, la mémoire, au sens Piagetien, est l'ensemble des schèmes acquis et conservés dans un système supportée par le cerveau. Nous approuvons que la mémoire humaine est un vaste domaine qui reste à explorer. C'est pourquoi le travail prend en compte la

mémoire sur le plan psychologique. Le but de la présente étude est d'étudier le lien entre les pratiques pédagogiques des enseignants et l'oubli des apprentissages scolaires chez les élèves.

2 PROBLÉMATIQUE

L'oubli en apprentissage, est l'incapacité d'un individu de se rappeler ce qu'il a appris. Il peut ne pas pouvoir le reconnaître, l'évoquer ou le reconstruire. C'est l'incapacité de notre cerveau à retenir l'information pour l'utiliser plus tard. En situation d'apprentissage, la consolidation des informations permet de les stocker durablement, de constituer des souvenirs des connaissances apprises réutilisables très longtemps après. La mémoire joue un rôle prégnant dans la qualité des apprentissages scolaires. D'après Claparède (1911), elle n'est pas un système unitaire, mais un système beaucoup plus complexe composé de plusieurs sous-systèmes qui peuvent être affectés et conditionner l'apprentissage des élèves. La mémoire est ainsi considérée aujourd'hui comme une fonction cognitive complexe et deux principales approches ont été proposées pour son étude (La Corte et al., 2012). Il s'agit de : l'approche fonctionnelle et l'approche structurale. Les théories fonctionnelles s'intéressent aux différents processus sous-jacents à la mémorisation de l'information. Ces théories, basées principalement sur des travaux de la psychologie cognitive et d'intelligence artificielle, prévoient qu'un seul système de mémoire est suffisant pour rendre compte des mécanismes mnésiques. L'approche structurale considère que la mémoire est composée de systèmes multiples dépendants des régions cérébrales différentes. Un système de mémoire est un dispositif de traitement naturel ou artificiel qui présente la caractéristique de pouvoir coder l'information extraite de son expérience avec l'environnement, de la stocker, puis de la récupérer et de l'utiliser dans les opérations qu'il effectue ou les actions qu'il mène sur le monde (Nicolas, 2000). Nous analysons le phénomène d'oubli suivant les deux approches en considérant la mémoire comme le cerveau dans sa globalité et les différentes aires qui la composent. Schacter et Tulving (1994) ont proposé une classification qui comprend cinq principaux systèmes de mémoire : la mémoire procédurale, le système de représentation perceptive, la mémoire sémantique, la mémoire épisodique et la mémoire à court terme.

La mémoire procédurale (également appelée mémoire non déclarative implicite) regroupe les connaissances qui sont actives au cours d'activités perceptivomotrices et cognitives (savoir-faire). Ce type de mémoire est non accessible à la conscience.

Le système de représentation perceptive est un système important pour l'identification des mots et des objets. Il renvoie à un ensemble de sous-systèmes traitant et représentant l'information relative à la forme et à la structure, mais non à la signification des mots ou des objets (Schacter & Tulving, 1994). Ce système est composé de trois sous-systèmes : le système de la forme visuelle des mots (capables de lire des mots, même irréguliers), le système de la description structurale des objets et le système de la forme auditive des mots (capacité à discriminer et à comprendre les phonèmes du langage parlé).

La mémoire sémantique : Elle est une mémoire déclarative explicite. Elle est impliquée dans le langage et dans la connaissance du monde en général, sans référence nécessaire aux conditions d'acquisition. Autrement dit, elle est considérée comme faisant référence au langage et les connaissances que nous possédons du monde qui nous entoure.

La mémoire épisodique est une mémoire déclarative explicite : Elle concerne des événements personnellement vécus, situés dans leur contexte spatio-temporel d'acquisition. La mémoire épisodique est un système qui reçoit et emmagasine l'information concernant les épisodes ou des événements temporellement datés, les événements de la vie, au même titre que les relations spatio-temporelles qui les unissent. Ce système est nécessaire à la récupération d'événements spécifiques. Les tâches de mémoires épisodiques recouvrent le souvenir d'événements s'étant déroulés plusieurs jours en arrière, d'objets vus quelques minutes auparavant, d'achats que l'on a faits la veille.

Cette étude s'intéresse au système de représentation perceptive et au fonctionnement de la mémoire épisodique, une mémoire déclarative explicite. Dans la situation d'apprentissage, il est impérieux qu'un apprenant puisse identifier les mots, les objets ou les informations intériorisées. Il s'agit d'un traitement des informations relatives à la forme et à la structure, mais non à la signification des mots ou des objets (Schacter & Tulving, 1994). La mémoire épisodique recouvre le souvenir d'événements dans leur contexte même s'ils s'étaient déroulés plusieurs jours avant. Ainsi, on peut avoir des apprenants qui apprennent mieux par une mémoire visuelle à travers des prises de notes, des schémas, des images, des films (cas des apprenants visuels) ou écouter en lisant (apprenants auditifs) ou bouger, manipuler, ressentir pour mémoriser, en se déplaçant dans sa chambre et en mimant, réaliser des expériences, apprendre par des maquettes, des jeux éducatifs (apprenants kinesthésiques). Cela ne peut être possible que sous l'interaction entre la mémoire à court terme et la mémoire à long terme. La mémoire à court terme est une mémoire de capacité limitée englobant l'analyse de l'information sensorielle au niveau des aires cérébrales spécifiques (visuelles, auditives, etc.) et sa reproduction immédiate pendant un temps de rémanence très bref, de l'ordre d'une à deux minutes. Cette duplication, sur le champ, des informations concerne un nombre restreint d'éléments qui définissent l'empan. Sa fonction est de permettre un stockage temporel et en même temps d'effectuer un certain nombre

de traitements. Elle est comparée à la mémoire instantanée ou sensorielle qui ne dure que quelques fractions de secondes et concerne toutes les informations perçues par nos sens (visuelles, auditives, cutanées, etc). Une partie de la mémoire à court terme correspond à la mémoire de travail qui permet de réaliser des manipulations cognitives sur des informations maintenues temporairement. C'est un système de mémoire transitoire impliquant simultanément les opérations de stockage et les opérations de traitement (garder présentes à l'esprit les informations nécessaires pour raisonner, comprendre une phrase ou la construire, calculer de tête). En ce qui concerne le stockage, les informations arrivent tout d'abord dans l'administrateur normal. Celui-ci sélectionne les informations, coordonne et contrôle les opérations de traitement des systèmes. Par le traitement, les informations passent de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme grâce à la mémoire de travail qui est de courte durée. L'information est simplement maintenue quelques secondes pour permettre la manipulation des données nécessaires à la réalisation de la tâche en cours. Le traitement qu'elle effectue consiste à maintenir l'information disponible le plus longtemps possible sous forme de révision mentale et permettre la liaison avec les informations de la mémoire à long terme. La mémoire à long terme (MLT) est définie comme un système à capacité indéfinie, théoriquement illimitée, dans lequel l'information est détenue de façon durable. La mémoire à long terme possède elle-même trois mémoires majeures : la mémoire épisodique, la mémoire sémantique, et la mémoire déclarative. Les deux premières sont deux sous-mémoires de la mémoire déclarative. La consolidation des informations permet de les stocker durablement, de constituer des souvenirs, des apprentissages réutilisables très longtemps après. Pour que les informations passent de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme par la mémoire de travail, il faut que l'encodage soit approfondi, ou que l'information soit répétée. Il faut aussi que le sujet montre une valeur affective à celle-ci. On peut comprendre pourquoi les apprenants ne mémorisent pas toutes les informations de la même manière. Nous nous intéressons au phénomène de l'oubli dans le processus de la mémorisation qui implique la mémoire à court terme et la mémoire à long terme en situation d'enseignement/apprentissage. Cela s'explique par le fait que l'oubli semble, lorsqu'il n'est pas le résultat de lésions neurologiques, être provoqué par le processus mental qui lie la mémoire à court terme et la mémoire à long terme et des interférences. Ainsi, d'après La Corte et al. (2012) et Gaonac'h et Golder (1995), pour qu'il ait une véritable mémorisation dans la mémoire à long terme, les étapes suivantes doivent être respectées.

L'encodage : il correspond au traitement de l'information pour en faire un véritable souvenir. Cela permet de donner un sens à l'information. Celle-ci est traitée en lui appliquant une date, un lieu de déroulement : c'est l'indexation. Elle peut aussi être combinée à d'autres : c'est l'association d'idées. Enfin elle peut aussi être associée avec divers indices comme la forme d'un objet, sa couleur : c'est l'indiciage. La stimulation sensorielle devient un courant électrique. Par exemple, votre bouche capte un goût par les papilles gustatives, ce qui stimule les nerfs en contact, qui envoient alors un courant électrique au cerveau puis à la mémoire.

Le stockage : il s'agit du rangement de l'information dans la zone appropriée du cerveau. Certains facteurs peuvent modifier cette conservation de l'information, notamment, plus la charge affective est importante plus le stockage sera durable. A l'inverse, des traitements médicamenteux peuvent altérer ce processus de stockage. Le temps de stockage reste illimité à moins de ne pas réutiliser ces informations régulièrement. Exemple : si l'on parle fréquemment anglais, on s'en souvient facilement, or si l'on ne le parle pas couramment, on l'oublie très facilement. Mais ce stockage obéit à des règles. Il y a un stockage de court terme constitué d'informations enregistrées récemment volontairement ou involontairement. Cette information peut se vider très vite pour laisser la place aux nouvelles informations qui arrivent. Ainsi un cours suivi le matin même laisse encore des souvenirs dans la mémoire de court terme le soir, mais dès le lendemain, les nouveaux cours vont prendre sa place dans la mémoire de court terme. Pour pouvoir la garder en mémoire, il faut qu'il y ait un premier apprentissage dans les heures qui suivent la séance du cours. Ce cours peut alors passer dans la mémoire de long terme. Le stockage de long terme a une capacité beaucoup plus importante. On peut y placer bien des souvenirs et connaissances à condition de bien les coder et les organiser pour pouvoir les retrouver.

La consolidation : Pour ne pas être oubliée, une information doit être consolidée. La consolidation d'un souvenir est en fait son passage de la mémoire à court terme vers la mémoire à long terme. Cette étape de la mémorisation est un processus continu et particulièrement lent.

La récupération : il s'agit de la récupération de l'information déjà stockée au moment où on en a besoin. Au moment où l'on se rappelle l'événement, les différents éléments constitutifs du souvenir en question sont comme réassemblés. Exemple : le trajet pour se rendre à la boulangerie nous revient lorsque l'on va acheter du pain. Il s'agit d'un rappel ou restitution qui permet d'accéder aux informations stockées.

Logiquement, si une phase du processus est mal réalisée, il y aura un problème de restitution, ce que l'on appelle un trou de mémoire. Les études du psychologue Ebbinghaus (1885) étaient basées sur la rétention d'informations diverses et variées. Il trouve que la capacité de rétention chez les apprenants varie entre 11% et 98%. Ces écarts sont expliqués par différents éléments, entre autres : le type de contenu à mémoriser, la pédagogie d'apprentissage des contenus, la méthodologie utilisée

pour la mémorisation et le nombre et forme des rappels après l'apprentissage des contenus. Un contenu structuré (contenu sur la fonction neuronale, par exemple) qu'un contenu déstructuré (syllabes sans signification), en faisant des tests courts, rapides et ludiques que de faire des séances longues de révision, en alternant les sujets plutôt que d'apprendre une seule matière en déléguant les « piqûres de rappel » (planification automatique des tests) à un outil informatique. Les travaux de recherche de Lombardo et Eichinger du Center for Creative Leadership font apparaître que le résultat d'une session de formation, d'une communication ou de la conduite du changement repose autant sur la pertinence, la pédagogie et la qualité du formateur et de son contenu que sur les actions, notamment d'accompagnement mises en place avec le management. Ainsi, la capacité de rétention des formés dépend de la pratique pédagogique du formateur si : environ 70% de l'apprentissage se fait à partir des expériences sur le lieu de travail, les tâches et la résolution de problèmes, 20% de l'apprentissage se fait à partir des commentaires et d'échanges avec les autres et 10% de l'apprentissage se fait à partir des cours et de la lecture. D'après Deldine et Demoulin (1994), des chercheurs se sont penchés sur les mécanismes ou modes opératoires du cerveau et ont découvert que nous disposons de deux processus distincts de pensée : l'un analytique et verbal sis dans l'hémisphère gauche du cerveau et l'autre intuitif et visuel situé dans la partie droite du cerveau. Une connexion, le corps calleux, permet à ces deux parties de communiquer. L'hémisphère droit est le siège de l'intuition. Il permet à l'apprenant de voir globalement les formes non les détails. Il produit les réactions spontanées, permet la perception spatiale, la compréhension non verbale et procède par association d'idées. Les connaissances sont consolidées par l'apprenant à travers des images, les impressions. Alors que quand l'hémisphère gauche est actif, l'individu est capable de recourir au langage, de calculer, de raisonner, d'analyser, de structurer, de planifier, de rechercher les causes ou les explications. Il n'y a pas que la spécialisation hémisphérique corticale ; le cerveau inclut le cerveau limbique situé sous le cortex, à la base de chaque hémisphère.

Le système limbique intervient pour ce qui concerne les relations interindividuelles, les émotions : peur, colère, plaisir, croyances, motivations, enregistrement des succès et des échecs. Le système limbique joue un rôle sélectif : parmi le flot continu d'informations qui atteignent le cerveau, il détecte celles qui sont intéressantes, qui peuvent créer un état agréable ou celles qui sont nouvelles. La communication système limbique-cortex est à sens unique. Les émotions nées au niveau limbique influencent les centres supérieurs, corticaux mais, inversement, ces émotions ne sont pas contrôlées par le cortex. Le système limbique accepte ou refuse l'information en fonction des conditions dans lesquelles elle est proposée. Or la motivation si importante en apprentissage n'est rien d'autre qu'une stimulation limbique qui stimule l'apprenant vers un apprentissage parce qu'il est perçu comme bon, désirable.

Les individus ont une dominance cérébrale (ou préférence cérébrale) mais il est possible de développer les compétences de l'hémisphère non dominant. Malgré cette dominance, les deux hémisphères sont utilisés en fonction de la situation rencontrée. Plus un individu est latéralisé, plus il recourt à l'hémisphère spécifique de la tâche à accomplir. Si un individu n'est que faiblement latéralisé, la tâche à accomplir risque davantage de se réaliser en recourant aux deux hémisphères. Il revient à l'enseignant utiliser toutes les spécialisations des quatre zones du cerveau pour un bon enseignement et un apprentissage efficaces. Il doit motiver l'élève en rendant son enseignement attractif par une situation-problème, ressortir le lien entre différentes notions ou chapitres au cours des activités d'apprentissage, énoncer les objectifs ou compétences liés à ces activités comme l'a recommandée Dewey (1947), par rapport à ces facteurs motivationnels. L'enseignant doit dépasser la pratique pédagogique traditionnelle qui recourt aux présentations et procédés sollicitant essentiellement l'hémisphère cortical gauche (messages uniquement verbaux, approche analytique, raisonnement...); taire tous les commentaires dévalorisants et destructeurs (moqueries, dévalorisation de l'élève faite en situation groupale) ; il faut prodiguer encouragements et montrer de la sollicitude.

Pour le cerveau limbique (ou émotionnel), une préférence « droite » tire la meilleure partie des relations entre les apprenants, de l'ambiance positive, de l'écoute active du maître et des élèves entre eux, du recours aux événements à l'actualité. Une préférence « gauche » est obtenue avec la mise en place de données faisant bien voir les étapes de l'apprentissage et ses utilisations ou applications, la création d'un climat de confiance notamment grâce à la méthode et à la compétence de l'enseignant qui tiennent compte de l'apprenant. Autrement dit, il s'agit des méthodes qui permettent à l'apprenant de s'épanouir dans son apprentissage et qui tiennent compte de l'affectivité de celui-ci au sens de Rousseau cité par Chalvin (1984) qui récuse l'autoritarisme et qui préconise qu'on laisse l'enfant s'épanouir et grandir naturellement en suscitant chez lui une curiosité. Cela ne peut être possible qu'en stimulant la partie droite du cerveau.

Pour l'hémisphère cortical droit, les activités individuelles, les situations vécues, les schémas, les plans, les images, les exemples concrets, les approches interdisciplinaires, les synthèses des cours sont les plus profitables pour l'apprenant. Dans ce sens, nous pouvons déduire que cette concrétisation des enseignements consiste à amener les élèves à manipuler, à poser des questions, à simuler (jeux de rôle, laboratoires, etc.), à expérimenter et projection vidéo. L'enseignant doit organiser régulièrement des travaux en petits groupes pour les recherches sur le terrain, à partir de la méthode d'observation suivant la démarche de Rabelais cité par Chalvin (1984) qui consiste : à partir de l'observation pour faire découvrir la connaissance par l'apprenant. L'observation fait émettre des hypothèses à partir desquelles les réponses sont déduites. D'où il faut la

concrétisation des enseignements. Rabelais ne récuse pas la répétition et la mémorisation qui ne peuvent être possibles que pour des connaissances utiles. Il s'agit des pratiques pédagogiques centrées sur l'apprenant qui sont recommandées pour développer toute partie du cerveau.

L'hémisphère cortical gauche (le plus sollicité par les méthodes traditionnelles) apprécie les discours, les discussions, les données quantifiées, le raisonnement, l'analyse des données. Dans ce cas, les pratiques pédagogiques centrées sur l'apprenant suggèrent que plus l'apprenant est actif et engagé dans le processus de l'apprentissage, mieux il apprend les connaissances et comportements car il a participé à leur élaboration. Pour amener les élèves à participer aux cours, l'enseignant peut interroger régulièrement le maximum d'élèves pendant le cours. Il s'agit de la méthode Maïeutique ou méthode Socratique (Chalvin, 1984).

Même si le cerveau est structuré en ces quatre zones qu'il faut prendre en compte dans le processus enseignement/apprentissage, les étapes de la mémorisation des connaissances, non seulement doivent être respectées mais aussi doivent impliquer la mémoire à court terme et la mémoire à long terme dont l'efficacité dépend de la condition d'apprentissage et de la nature de ce qu'on apprend. C'est le cas où un apprentissage passé perturbe un apprentissage ultérieur. Prenons un exemple d'Underwood (1957), dont les sujets oubliaient considérablement en l'espace de 24 heures une liste de syllabe sans significations. De nombreuses expériences ont permis d'établir que l'oubli dépend de certaines interférences lors des apprentissages. Il peut s'agir principalement de l'interférence proactive et l'interférence rétroactive. Underwood (1957) a expliqué l'interférence proactive à travers l'influence d'un apprentissage ultérieur sur le taux d'oubli des différents sujets. Il a conclu que un apprentissage passé perturbe un apprentissage ultérieur. Par exemple, il a trouvé que les sujets oubliaient considérablement en l'espace de 24 heures une liste de syllabe sans significations. L'interférence rétroactive est le cas typique où l'on demande à deux groupes d'apprendre une liste d'items, le premier groupe devra alors en apprendre une seconde avant de restituer la première alors que le second groupe se repose entre le moment de l'apprentissage et celui de la restitution : plus on apprend et plus on oublie (Underwood, 1957). Une autre théorie mise en avant par Ebbinghaus est celle selon laquelle l'oubli correspond à un effritement et à la perte d'éléments particuliers et non à un obscurcissement général. Une connaissance oubliée par un apprenant l'indispose et par conséquent cela lui créerait de stress. C'est pourquoi, les exercices, les révisions permettent de maîtriser les acquisitions et d'éviter l'oubli. L'enseignant doit faire des exercices avec les élèves à la fin d'un cours et recommander des exercices complémentaires à la maison. L'élève doit aussi de son côté faire des efforts pour réviser ses leçons et faire les exercices demandés avec l'aide des parents. Pour aider à apprendre à apprendre aux apprenants, Martinez trouve qu'il faut la préparation du corps et de l'esprit, le quotidien et l'autonomie.

Le corps : il faut une alimentation équilibrée et une bonne hydratation, un sommeil réparateur et des exercices physiques en dehors des séances de sport proprement dit (étirement ou de petits déplacements dans le salon ou dans la cour avant d'apprendre et en apprenant).

L'esprit : il faut être dans un environnement calme et serein. Il faut éviter des bruits, se concentrer et participer activement au travail surtout lorsque cela se fait en groupe. Chaque apprenant doit être positif et détendu en ayant visualisé et préparé cette journée. Ils doivent essayer de changer de lieu pour chaque matière à revoir. Ils doivent s'assurer d'avoir bien compris le cours avant de l'apprendre. C'est pourquoi ils devraient suivre très attentivement en cours afin de bien comprendre le chapitre ou la leçon. De plus, pour les élèves ayant une mémoire auditive, cela permet de mieux fixer les connaissances. Faire des associations d'idées afin de donner du sens aux contenus. Cela peut-être un lieu, un schéma, une histoire.

Le quotidien : Avoir l'habitude de prendre note en classe durant les séances de cours, réviser ses leçons après le cours dans un environnement favorable en évitant la surcharge. Les apprenants de garder le rythme scolaire qui sera aussi celui des épreuves en se levant tôt. Il est conseillé d'éviter de regarder la télévision avant de faire ses devoirs ou d'apprendre une leçon. En effet, les images ont un impact important, elles restent imprimées un moment dans la rétine et nuisent à la concentration.

L'autonomie : Avoir sa propre méthode d'apprentissage en faisant des résumés, prises de notes, des schémas, des images, des films (cas des apprenants visuels) ou écouter en lisant (apprenants auditifs) ou bouger, manipuler, ressentir pour mémoriser, en te déplaçant dans ta chambre et en mimant, réaliser des expériences, apprendre par des maquettes, des jeux éducatifs (apprenants kinesthésiques). On peut se déplacer au besoin. Les méthodes s'adaptent selon la matière. Une langue étrangère ne s'apprendra pas de la même manière que les sciences, les maths ou l'histoire. On peut s'autoévaluer sur feuille blanche, essayez de reproduire en carte mentale ce que vous avez appris en structurant les idées, surligner ou souligner les mots et notions importantes du cours. A ces conditions, s'ajoute la technique qui permet de résumer 80 % du contenu en 20 % de connaissances à apprendre, de conceptualiser et colorier les notes prises. Cette méthode peut s'appliquer le soir, lors de la relecture du cours. Elle permet de dégager les éléments les plus importants du cours et aide à travailler la capacité de synthèse. Pour cela, ils doivent être créatifs en utilisant leur imagination.

3 SYNTHÈSE

De tout ce qui précède, nous pouvons dire que les pratiques pédagogiques des enseignants peuvent ou non contribuer à combattre l'oubli chez les apprenants en situation d'enseignement/apprentissage de l'histoire. L'enseignement de l'histoire permet aux élèves de comprendre le monde social et politique dans lequel ils vivent en leur donnant le vocabulaire nécessaire pour nommer les réalités. Il permet aussi de mieux leur apprendre à exercer leur esprit critique et de les faire réfléchir sur des faits essentiels, porteurs de sens, en évitant l'encyclopédisme. Ce qui légitime pleinement la place faite au récit dans l'enseignement de l'histoire. En réalité l'enseignement de l'histoire nécessite une forte mémorisation des faits sans les dénaturer lors de leurs restitutions. Au Canada, par exemple, la citoyenneté constitue implicitement l'un des buts de l'enseignement de l'histoire afin de faire des élèves de bons citoyens. L'histoire, instrument de culture, l'héritage des morts qui ne meurt pas parce qu'il survit dans les faits, doit être à la base de notre éducation nationale. (Conseil de la Faculté des arts, 1937). L'enseignement de l'histoire au Canada anglais et au Québec bénéficie de plus en plus des résultats de la recherche universitaire sur des domaines suivants : la façon dont les nouvelles technologies peuvent être utilisées le plus efficacement possible pour enseigner l'histoire (par exemple les jeux vidéo, les environnements virtuels, utilisation des revues scientifiques ou des magazines), la façon dont on peut enseigner à l'aide de sources primaires, la façon dont l'identité ethnique des élèves influence leurs critères pour déterminer ce qui est important dans l'histoire (Clark, 2014). Ce qui contribue à susciter l'intérêt des élèves pour les thématiques historiques. Au Togo, cela n'est pas le cas. Nous avons une discipline spécialement pour la citoyenneté. L'enseignement de l'histoire au secondaire est vétuste. Ce que critiquent les enseignants de ladite discipline. Ses buts tels que formulés dans les instructions officielles sont : « répondre à la curiosité des élèves à l'égard du monde qui l'entoure, développer en eux le sentiment de solidarité avec les générations passées présentes et à venir, leur apprendre à se situer dans un monde en évolution, à mieux comprendre les problèmes qui s'y posent » (Adamah, 2011 p.2). Ce programme est élaboré et se veut un enseignement concret basé sur une pédagogie active qui doit déboucher sur des résumés succincts pour chaque leçon à apprendre pour les apprenants. On comprend que l'intérêt pour le cours d'histoire peut varier en fonction de ses buts dans différents pays. Ainsi, l'enseignement de l'histoire, basé la pédagogie moderne assise sur la psychologie de l'enfant, repose aujourd'hui moins sur la simple transmission. Dans ces conditions, l'oubli des apprentissages de l'histoire chez les élèves est inféodé par les pratiques pédagogiques des enseignants. On peut distinguer les étudiants qui retiennent mieux leurs leçons avec des enseignants dont les pratiques pédagogiques sont centrées sur les apprenants. Il s'agit des pratiques qui prennent en compte la stimulation de tous les types de mémoires impliquées dans l'apprentissage. Autrement dit, il s'agit d'apprendre à apprendre aux élèves. Mais ces pratiques pédagogiques seules ne suffisent pas si l'apprenant ne s'efforce pas par les exercices, les répétitions et des méthodes personnelles d'apprentissage. Ainsi, l'oubli des apprentissages crée des stress au niveau des élèves qui ne s'organisent pas pour s'exercer et répéter leurs leçons. Le présent travail a pour objectifs de mettre en exergue les éléments susceptibles d'améliorer l'apprentissage d'histoire chez les élèves et de fournir aux éducateurs des stratégies permettant d'améliorer la qualité de leurs pratiques pédagogiques. La démarche suivante décrite dans la partie méthode permet d'explicitier ces hypothèses déduites.

4 MÉTHODE

La période scientifique commence avec le psychologue allemand Ebbinghaus (1850-1909), qui publie en 1885 la première étude expérimentale de la mémoire et qui établit la première courbe de l'oubli au sujet d'une liste de syllabes sans significations à mémoriser. Cette mémorisation est évaluée selon le nombre d'essais nécessaires pour apprendre une seconde fois la liste et ceci après différents intervalles. Ceux qui l'ont succédé sont allés dans le même sens en adoptant la méthode expérimentale. Nous pensons que l'oubli en situation d'apprentissage dépend des pratiques pédagogiques des enseignants. Ainsi, nous avons voulu observer cette situation et analyser son impact sur la qualité d'apprentissage des élèves. Une enquête a été menée auprès de 15 enseignants d'histoire-Géographie et 150 de leurs apprenants de la classe de la troisième, choisis au hasard, des Collèges d'enseignement général de la commune de Kara. Ceux-ci ont été soumis à une grille d'observation en classe et à deux guides d'entretien semi-directif, un pour enseignants et l'autre destiné aux élèves. Cela a permis d'obtenir les résultats suivants qui ont été traités qualitativement.

5 RÉSULTATS

Il ressort de ces résultats que tous les élèves interrogés sont exposés à l'oubli puisqu'ils expliquent qu'il leur arrive souvent d'oublier de leurs leçons d'histoire. D'après ceux-ci, ils comprennent le cours en classe. Ils apprennent régulièrement leurs leçons individuellement ou avec l'aide d'un camarade ou d'un parent. Ils suivent quelques cours de répétition avec certains de leurs enseignants. Seuls quinze élèves ont des répétiteurs de mathématiques et physique-chimie à la maison. Personne n'a de répétiteur en histoire à domicile. Lorsque nous avons cherché à connaître comment ces élèves apprennent leurs leçons, ceux-

ci déclarent qu'ils apprennent régulièrement. « *Ils lisent et retiennent* » précisent-ils. Pourtant, leurs performances scolaires, à travers le tableau suivant, ne sont bonnes.

Tableau 1. Répartition des élèves en fonction de leurs performances scolaires

PS	Effectif	%
R	25	20
E	115	80
Total	150	100

Source : Résultats de l'enquête documentaire

L'analyse des scores des élèves enquêtés montre qu'il y a 20% de réussites contre 80% d'échecs. Les résultats ci-après présentent les élèves selon qu'ils ont un intérêt ou non pour le cours d'histoire qu'ils reçoivent.

Tableau 2. Répartition des élèves selon qu'ils éprouvent un intérêt ou non pour les cours d'histoire

Effectifs et pourcentages de réponse des élèves						
Variable	Oui		Non		Total	
Intérêt pour les cours d'histoire	9	6%	141	94%	150	100%

Source : Résultats de l'enquête

Ce tableau montre que les élèves sont nombreux à ne pas avoir d'intérêt (94%) pour le cours d'histoire. Dans l'apprentissage, il existe un lien entre l'intérêt que les apprenants ont des cours qu'ils reçoivent et leurs performances scolaires. Le tableau suivant nous l'indique.

Tableau 3. Répartition des élèves en fonction de l'intérêt qu'ils ont des cours et leurs performances scolaires

Effectifs et pourcentages de réponse des élèves						
Variable	Cours intéressants		Cours non intéressants		Total	
Réussite	6	20%	19	80%	25	100%
Echecs	3	10%	122	90%	125	100%
Total	9	30%	15	70%	24	100%

$X^2_{cal}=90,12 > X^2_{lu}=7,03$ ddl=1 ; TS au seuil .01 et C=0,58

Les données de ce tableau montrent que le groupe d'élèves qui aiment les cours d'histoire réussissent mieux que ceux qui ne l'aiment pas. On constate par le test de khi deux (X^2) que le x^2 calculé ($x^2_{cal}=90,12$) est supérieur au x^2 lu ($x^2_{lu}=7,03$) au ddl=1. Ce qui montre qu'il existe une différence significative au seuil $\alpha=.01$ entre l'intérêt que les élèves ont des cours d'histoire et leur réussite. Le coefficient de contingence indique une différence significative entre ces deux variables.

Pour expliquer ces difficultés scolaires des élèves, nous avons analysé les pratiques pédagogiques des enseignants. Le tableau suivant nous renseigne à sujet.

Tableau 4. Répartition des enseignants selon leurs techniques d'enseignement

Effectifs et pourcentages des réponses			
Techniques d'enseignement	Oui	Non	Totaux
Il amorce une leçon à partir d'une situation – problème en rapport avec la réalité ou au monde professionnel	3 20 %	12 80%	15 100%
L'enseignant énonce les compétences aux élèves	4 26,7%	11 73,3%	15 100%

Source : Résultats de l'enquête

Les données que présente ce tableau récapitulent la démarche pédagogique adoptée par les enseignants de cette étude. Ainsi, au début d'une fréquence d'enseignement, 20% contre 80% des enseignants amorcent leur leçon à partir d'une situation-problème en rapport avec la réalité ou au monde professionnel. Vingt-six virgule sept pour cent (26,7%) des enseignants énoncent correctement les compétences de leur cours aux élèves. A travers notre grille d'observation des pratiques

pédagogiques, il ressort que tous les enseignants enquêtés ne demandent des travaux de recherche à leurs élèves. Ils ne font pas des sorties pédagogiques ni inviter un spécialiste pour un témoignage historique. Ils n'utilisent pas les magazines ou revues ni les TIC pour illustrer leurs enseignements. La communication est plus orientée de l'enseignant vers les élèves. Les enseignants n'évaluent pas fréquemment leurs élèves à cause de leurs effectifs très importants.

6 DISCUSSION

L'objectif de cette étude est d'étudier le lien entre les pratiques pédagogiques des enseignants d'histoire et l'oubli chez les élèves. Il ressort de ces résultats que tous les élèves interrogés sont exposés à l'oubli puisqu'ils expliquent qu'il leur arrive souvent d'oublier de leurs leçons d'histoire. D'après ceux-ci, ils apprennent régulièrement leurs leçons. Pourtant, les performances scolaires de la majorité d'entre eux ne sont bonnes. Cette attitude des élèves qui laisse comprendre qu'ils apprennent régulièrement alors qu'ils ne sont pas performants s'expliquerait par le fait que ceux-ci ont développé un mécanisme de défense, la rationalisation qui consiste en une « *justification logique, mais artificielle, qui camoufle à l'insu de celui qui l'utilise, les vrais motifs (irrationnels et inconscients) de certains de ces conduites ou de ces opinions.* » (Ionescu, Jacquet & Lhote, 1997, p.4). Lautrey (1980, p.83) parle de la désirabilité sociale qui est : « *La tendance à adopter devant les autres les comportements supposés conformes à leur attente* ». Lorsque nous avons cherché à connaître comment ces élèves apprennent leurs leçons, ceux-ci déclarent qu'« *Ils lisent et retiennent* ». Cela donne l'impression que tous ont la même méthode d'apprentissage. Or d'après Martinez, chaque apprenant doit avoir l'autonomie. Autrement dit, chacun doit avoir sa propre méthode d'apprentissage. Ainsi on devrait avoir des apprenants visuels, auditifs et kinesthésiques. Ils ne procèdent non plus par une reproduction d'une carte mentale de ce qui est appris. Ils n'explicitent pas la logique de leur imagination dans leur apprentissage de la discipline histoire. Les mauvaises performances scolaires de la majorité des élèves peuvent s'expliquer par le fait qu'ils accumulent les leçons sans apprendre au jour le jour parce qu'ils ne sont pas évalués fréquemment (chapitre par chapitre). Cela provoquerait l'interférence rétroactive. Il s'agit du cas où l'on demande à deux groupes d'apprendre une liste d'items, le premier groupe devra alors en apprendre une seconde avant de restituer la première. Plus on apprend et plus on oublie (Underwood, 1957). Leur mémoire épisodique n'est pas exercée efficacement puisque c'est telle qui recouvre les souvenir d'événements dans leur contexte même s'ils s'étaient déroulés plusieurs jours avant (Schacter & Tulving, 1994).

L'analyse de la démarche pédagogique adoptée par les enseignants de cette étude montre qu'ils peu nombreux à amorcer leur leçon à partir d'une situation-problème en rapport avec la réalité ou au monde professionnel au début d'une fréquence d'enseignement. Ils sont aussi peu à énoncer correctement les compétences de leur cours aux élèves. C'est ce qui peut expliquer le fait les élèves sont nombreux à ne pas avoir d'intérêt (94%) pour le cours d'histoire. Cela est attesté par le coefficient de contingence indique une différence significative au seuil $\alpha = .01$ entre l'intérêt que les élèves ont du cours d'histoire et leur réussite. Deldine et Demoulin (1994) s'étaient penchés sur les modes opératoires du cerveau et ont découvert que le système limbique intervient dans la motivation ou enregistrement des succès et des échecs. En situation de communication pédagogique, le système limbique des apprenants joue un rôle sélectif : il accepte ou refuse le message en fonction des conditions dans lesquelles elle est proposée. L'enseignement attractif par l'énoncé d'une situation-problème, ressortir le lien entre différentes notions ou chapitres au cours des activités d'apprentissage, énoncer les objectifs ou compétences liés à ces activités comme l'a recommandée Dewey (1947) permettent de stimuler le système limbique des apprenants vers un apprentissage parce qu'il est perçu comme bon, désirable. C'est pourquoi l'a recommandée Dewey (1947), par rapport à ces facteurs motivationnels que l'enseignant dépasse la pratique pédagogique traditionnelle qui recourt aux présentations et procédés sollicitant essentiellement l'hémisphère cortical gauche (messages uniquement verbaux, approche analytique, raisonnement, etc).

A travers notre grille d'observation des pratiques pédagogiques, il ressort que tous les enseignants enquêtés ne demandent des travaux de recherche à leurs élèves. Ils ne font pas des sorties pédagogiques ni inviter un spécialiste pour un témoignage historique. Ils n'utilisent pas les magazines ou revues ni les TIC pour illustrer leurs enseignements. La communication est plus orientée de l'enseignant vers les élèves. Ce qui explique l'oubli chez les élèves enquêtés. Cela va dans le même sens que le psychologue Ebbinghaus (1885) trouve que la capacité de rétention chez les apprenants s'explique par différents éléments, entre autres : le type de contenu à mémoriser, la pédagogie d'apprentissage des contenus, la méthodologie utilisée pour la mémorisation et le nombre et forme des rappels après l'apprentissage des contenus. L'enseignement de l'histoire, en réalité devrait permettre aux élèves de comprendre le monde social et politique dans lequel ils vivent en leur donnant le vocabulaire nécessaire pour nommer les réalités en évitant l'encyclopédisme. Au Canada, par exemple, la citoyenneté constitue implicitement l'un des buts de l'enseignement de l'histoire afin de faire des élèves de bons citoyens. Ce qui nécessite une forte mémorisation de ces faits sans les dénaturer lors de leurs restitutions. (Clark & LeVasseur, 2015). Cela n'est le cas au Togo. Les travaux de recherche de Lombardo et Eichinger du Center for Creative Leadership confirment que la capacité de rétention des formés dépend de la pratique pédagogique du formateur si : environ 70% de l'apprentissage se fait à partir des expériences sur le lieu de travail, les tâches et la résolution de problèmes, 20% de l'apprentissage se fait à partir des commentaires et

d'échanges avec les autres et 10% de l'apprentissage se fait à partir des cours et de la lecture. C'est pourquoi Deldine et Demoulin (1994), ayant découvert deux processus distincts de pensée : l'un analytique et verbal sis dans l'hémisphère gauche du cerveau et l'autre intuitif et visuel situé dans la partie droite du cerveau, ils ont énoncé les stratégies adaptées pour stimuler chacune de ces zones hémisphériques. Pour éviter d'être trop verbal en stimulant que l'hémisphère gauche, ils préconisent qu'il faut aussi stimuler l'hémisphère cortical droit. Cette stimulation n'est possible que par les situations vécues, les schémas, les plans, les images, les exemples concrets, les pistes nouvelles, les approches interdisciplinaires, les synthèses des cours. Dans ce sens, nous pouvons déduire que cette concrétisation des enseignements consiste à amener les élèves à manipuler en posant des questions, à simuler (jeux de rôle, laboratoires, projection vidéo, etc.) et à faire des sorties pédagogiques ou inviter un spécialiste. Ces stratégies pourraient impacter la mémoire épisodique qui recouvre le souvenir d'événements dans leur contexte même s'ils s'étaient déroulés plusieurs jours avant (Schacter & Tulving, 1994). L'enseignant doit organiser régulièrement des travaux en petits groupes pour les recherches sur le terrain, à partir de la méthode d'observation suivant la démarche de Rabelais cité par Chalvin (1984) qui consiste : à partir de l'observation pour faire découvrir la connaissance par l'apprenant. L'observation fait émettre des hypothèses à partir desquelles les réponses sont déduites. D'après Fraïsse, Piaget, et Reuchlin (1970), dans les théories associationnistes, lorsque deux idées, deux faits sont associés dans leur présentation ou leur apparition, tout rappel ultérieur d'une des deux situations, ou d'un des deux faits ou d'une des deux idées évoquera l'autre. En pédagogie, cela revient à associer une série de mots à une série d'images. Cela montre que la connexion entre deux situations, faits, idées grandit en fonction du nombre de répétition associant S et R (association de l'image et du mot correspondant). La répétition des associations n'assure pas seule l'apprentissage. En réalité, elle ne favorise l'apprentissage que par l'intermédiaire de ses propres conséquences, c'est-à-dire, grâce à l'enregistrement d'un succès, d'un échec ou d'un renforcement positif ou négatif (Reuchlin, 1977). Ainsi, si l'apprentissage de l'histoire peut être facilité par l'association répétée d'une série de récits ou faits à une série d'images, des schémas, des plans de cours, des flèches, visites de terrains, enquêtes auprès des personnes ressources. L'apprentissage est renforcé par la récompense ou les appréciations du maître qui peut organiser les élèves en petits groupes à cet effet. Il faciliterait le stockage des connaissances apprises chez les élèves. Parce que ce stockage, d'après Darne le stockage de court terme mobilise le mémoire à court terme constitué des informations enregistrées récemment volontairement ou involontairement. Ces informations peuvent se vider très vite pour laisser la place aux nouvelles informations. Ainsi, les nouveaux cours vont prendre leur place dans la mémoire de court terme. Pour pouvoir la garder en mémoire, il faut qu'il y ait un premier apprentissage dans les heures qui suivent la séance du cours. Ce cours peut alors passer dans la mémoire de long terme pour un stockage de long terme à une capacité beaucoup plus importante. On peut y placer bien des souvenirs et connaissances à condition de bien les coder et les organiser pour pouvoir les retrouver : la consolidation et la récupération des informations stockées. Malheureusement, on apprend pas les élèves à apprendre par ces stratégies qui sont également celles de Martinez qui ajoute qu'on peut résumer 80% de connaissances en 20% et qu'on peut également utiliser les cartes mentales. Ceux-ci ne connaissent que la méthode traditionnelle d'apprentissage qui consiste à lire en mémorisant, une méthode héritée de l'enseignement religieux. Cela est confirmé par la manière d'apprendre des élèves qui disent qu'ils lisent et retiennent. Leurs enseignants ne stimulent pas toutes mémoires impliquées dans l'apprentissage. Ils font de leurs élèves des apprenants auditifs. Ce qui est en déphasage avec la prise en compte différentielle des apprenants.

Les enseignants affirment qu'ils utilisent la méthode active en amenant les élèves à participer aux cours, l'enseignant peut interroger régulièrement le maximum d'élèves pendant le cours. Il s'agit de la méthode Maïeutique ou méthode Socratique (Chalvin, 1984). La Maïeutique est une conception ancienne de la pédagogie de découverte qui part de l'observation d'un fait, d'une situation-problème en rapport avec la réalité ou au monde professionnel et d'une recherche préalable faite par les élèves (Toresse, 1978).

7 CONCLUSION

La mémoire joue manifestement un grand rôle dans notre vie psychique (Nicolas, 2000). C'est pourquoi pour Bergson (1896), si nous n'avions pas de mémoire capable de retenir ce que nous vivons, nous ne pourrions même pas avoir de conscience. Cette étude nous prouve qu'en situation d'enseignement/apprentissage, il est indispensable de prendre en compte toutes les zones du cerveau. Cela s'explique par le fait que des résultats de ce travail que les élèves quel que soit leur dominance cérébrale ou le type de mémoire privilégiée, ils sont soumis à la même méthode d'apprentissage : écouter l'enseignant, lire ses leçons et retenir. Ils n'ont pas été initiés à une variété de méthodes, apprendre à apprendre qui faciliterait leur apprentissage de l'histoire. La mémoire est aussi un frein possible, car pour vivre au présent il ne faut pas rester prisonnier du passé ; d'où l'importance de l'oubli qui sélectionne ce qui est utile à l'action, à la vie. C'est ainsi que chaque apprenant a besoin d'oublier ses stress pour mieux réussir ses apprentissages. C'est pourquoi pour Martinez, il faut éviter de regarder la télévision avant de faire ses devoirs ou d'apprendre une leçon. En effet, les images ont un impact important, elles restent imprimées un moment dans la rétine et nuisent à la concentration. Cet aspect n'a pas été exploré malgré que les apprenants s'intéressent aux feuilletons multiples sur les différentes chaînes de la télévision. Sur le plan psychologique qui intéresse Piaget, la mémoire

peut être assimilée à l'ensemble des schèmes acquis dans la psychogenèse et conservés au sein du système psychologique qui constitue l'individualité psychologique. Il apparaît que la mémoire psychologique au sens large dépend elle-même en partie de la forme particulière de mémoire biologique. Difficile à explorer la mémoire biologique, notre étude n'a pas pris en compte cet aspect. Une étude interdisciplinaire serait nécessaire dans ce cas afin d'établir un lien entre la mémoire biologique et le phénomène d'oubli en apprentissage scolaire.

RÉFÉRENCES

- [1] Adamah, J. K., Programmes d'études de l'Enseignement secondaire premier cycle : Histoire et Géographie, classes : sixième, cinquième, quatrième et troisième, Togo, 2011.
- [2] Bergson, H., Matière et mémoire. Paris: Alcan, 1896.
- [3] Chalvin D., Encyclopédie des pédagogies de formation T1. Histoire et principales approches. Paris, ESF, 1984.
- [4] Claparède E., Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1917.
- [5] Deldine, R., & Demoulin, R., Introduction à la psychopédagogie. Bruxelles : De Boeck. Université, 1994.
- [6] Dewey, J., L'école et l'Enfant. Neuchâtel : Delachaux et Nestlé, 1947.
- [7] Ebbinghaus, H., Uber das gadächtnis. Leipzig: Duncker und Humbolt English translation, Dover Press, New York, 1885.
- [8] Ehrhard, J., Toraille, R., & Villars, G., Psychopédagogie pratique, l'Education scolaire et ses problèmes. Paris : Librairie, 1982.
- [9] Fraise, P., Piaget, J., & Reuchlin, M., Traité de la Psychologie expérimentale. Histoire et Méthode. Paris : PUF, 1970.
- [10] Gaonac'h, D., & Golder, C., Profession Enseignant. Manuel de psychologie pour l'enseignement. Paris : Hachette, 1995.
- [11] Ionesco, S. Jacquet, M., & Lhote, C., Définition des vingt neuf mécanismes de défense d'après les mécanismes de défenses, théorie et technique. Paris : Nathan, 1997.
- [12] La Corte, V., Dalla Barba, G., Lemaréchal, J., Garnero, L., & George, N. Behavioural and magnetoencephalographic evidence for the interaction between semantic and episodic memory in healthy elderly subjects. *Brain Topogr.*, Epub ahead of print, 2012.
- [13] Lautrey, J. Classe sociale, milieu familial, intelligence. Paris: PUF, 1980.
- [14] Mucchielli R., L'analyse de contenu des documents, des communications, Paris, ESF, 1984.
- [15] Nicolas, S., La mémoire humaine: Une perspective fonctionnaliste : L'Harmattan, 2000.
- [16] Reuchlin, M., Psychologie, Paris, PUF, 1977.
- [17] Schacter, D. L., & Tulving, E., What are the memory systems of 1994? In D. L. Schacter & E. Tulving (Eds.), *Memory systems 1994*. Cambridge, Ma: The MIT Press, 1994.
- [18] Schacter, D. L., & Tulving, E., *Memory systems*, Cambridge, Ma: MIT Press, 1994.
- [19] Squire, L., & Cohen, N. Human memory and amnesia. In G. Lynch, J.L. McGaugh & N.M. Weiberger (Eds.), *Neurobiology of learning and memory*. New York: Guilford Press, 1984.
- [20] Toresse, B., La nouvelle pédagogie du français (méthodes, techniques et procédés). Paris : O.C.D.L. 6^e édition, 1978.
- [21] Clark, P. et LeVasseur, L. Deux points de vue sur l'enseignement de l'histoire au Canada. *Revue International d'Education de Sèvres*, 69 pp.123-134, 2015, Centre international d'études pédagogiques. <http://journals.openedition.org/ries/4445>.
- [22] Clark, P., « History Education Research in Canada: A Late Bloomer », dans *Researching History Education: International Perspectives and Disciplinary Traditions*, sous la direction de M. Köster, H. Thünemann et M. Zülsdorf-Kersting, Schwalbach/Ts : Wochenschau Verlag, p. 81-103, 2014.
- [23] LeVasseur, L., « Les déplacements de la critique et son incidence sur la culture scolaire au Québec. L'exemple du cours d'Histoire et éducation à la citoyenneté », *Education et société*, no 34, 2, pp.103-119, 2014.
- [24] Conseil de la Faculté des arts : Notes du Comité permanent sur l'enseignement secondaire, Université de Montréal, 1937.
- [25] Underwood, B. J., False recognition produced by implicit verbal responses. *Journal of Experimental Psychology*, 70, pp.122-129, 1965.
- [26] Comment apprendre son cours rapidement sans fournir d'effort ? <https://www.reussirenlicence.com/>.
- [27] Comment bien apprendre ses leçons et les retenir lors du contrôle ? <https://www.gralon.net/.../>
- [28] Comment bien apprendre son cours ? <https://www.youtube.com/watch?v=b5mexO2DW6s>.