

A medieval-style world map with a central river. The map is divided into three horizontal sections by the river. The top section shows a landscape with a boat and a figure in a blue robe and red hat. The middle section shows a landscape with a figure in a red robe and blue hat. The bottom section shows a landscape with a figure in a red robe and blue hat. The map is surrounded by a blue border with gold stars. The title 'L'HISTOIRE-MONDE' is written in large white letters at the top. Below it are three lines of text in French, German, and Italian. At the bottom right, there is a red box with white text containing the journal title and issue information.

L'HISTOIRE-MONDE

UNE HISTOIRE CONNECTÉE
EINE GESCHICHTE DER VERSTRICKUNGEN
STORIE DI CONNESSIONI

DIDACTICA HISTORICA 2/2016

REVUE SUISSE POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE
SCHWEIZERISCHE ZEITSCHRIFT FÜR GESCHICHTSUNTERRICHT
RIVISTA SVIZZERA PER L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA

Didactica Historica

Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire
Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht
Rivista svizzera per l'insegnamento della storia

L'Histoire-Monde

**une histoire connectée
eine Geschichte der Verstrickungen
storie di connessioni**

N° 2/2016

Revue annuelle publiée par le Groupe d'étude de didactique de l'histoire
de la Suisse romande et italienne (GDH) et par la Deutschschweizerische
Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD)

Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2016
Case postale 5
2002 Neuchâtel
Suisse

www.aphil.com

Abonnement ou commande de numéros individuels : commande@aphil.ch

Didactica Historica 1/2015 ss. succède au Cartable de Clio 1/2001-13/2013

ISSN 2297-7465

Responsables éditoriaux

Groupe d'étude de didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GDH) – Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD).

GDH: groupe.didactique.histoire@gmail.com

<http://didactique-histoire.net/gdh/>

DGGD: info@dggd.ch

<http://www.dggd.ch>

Pour les Éditions Alphil : Inès Marques

Comité de rédaction

Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg, directeur de rédaction; **Nadine Fink**, HEP Vaud; **Markus Furrer**, PH Luzern; **Nicolas Guillaume-Gentil**, HEP BEJUNE Neuchâtel; **Prisca Lehmann**, Gymnase d'Yverdon-les-Bains; **Nathalie Masungi-Baur**, HEP Vaud; **Michel Nicod**, EPS Roche-Combe Nyon; **Béatrice Rogéré Pignolet**, Université de Fribourg – HEP Valais; **Béatrice Ziegler**, PH FHNW, Aarau.

Comité international de lecture

Gianfranco Bandini, Université de Florence; **Mathieu Bouhon**, Université de Louvain-la-Neuve; **Vincent Boutonnet**, Université du Québec en Outaouais; **Félix Bouvier**, Université du Québec à Trois-Rivières; **Luigi Cajani**, Università di Roma "La Sapienza"; **Vincent Capdepuy**, Lycée Ambroise Vollard, Saint-Pierre (La Réunion) – É.H.GO Géographie-Cités, Paris; **Dora Cavourra**, Université nationale et capodistrienne d'Athènes; **Stéphanie Demers**, Université du Québec en Outaouais; **Chantal Déry**, Université du Québec en Outaouais; **Sylvain Doussot**, Université de Nantes; **Marc-André Ethier**, Université de Montréal; **Neus Gonzalez**, Universitat Autònoma de Barcelona; **Katja Gorbahn**, Aarhus University; **Jean-Louis Jadoulle**, Université de Liège; **Lyonel Kaufmann**, HEP Vaud; **Felicitas Macgilchrist**, Georg-Eckert-Institut Braunschweig; **Johannes Meyer-Hamme**, Universität Paderborn; **Patrick Minder**, Université de Fribourg; **Julia Poyet**, Université du Québec à Montréal; **Nicole Tutiaux-Guillon**, Université de Lille; **Rafael Valls Montés**, Université de Valence – Espagne; **Anne Vézier**, Université de Nantes.

Les articles dont une version longue est disponible en ligne ont été expertisés en double aveugle par le comité international de lecture.

Image de couverture

La Terre répartie entre les trois fils de Noé

Enluminure attribuée à Simon Marmion Dans la *Fleur des Histoires* de Jean Mansel. Vers 1459-1463.

© Bibliothèque royale Albert I^{er}, Bruxelles, Manuscrit 9231, f. 281 v^o.

La miniature inaugure un traité consacré aux provinces du monde. La Terre, inscrite au sein des éléments, est de forme traditionnelle, chacune de ses parties traitée comme un paysage imaginaire mais de type européen. On distingue l'Arche au sommet du mont Ararat, au-dessus de Sem. Les points cardinaux sont indiqués avec l'Orient, le Midi, l'Occident et le Septentrion, selon les conventions utilisées jusqu'au XVIII^e siècle et donc l'Est (l'Orient) au sommet de la représentation. Au premier plan les fils de Noé, entre lesquels la Terre a été partagée, participent à une même scène ordonnée autour de l'arche. L'arrière-plan découvre un paysage de rochers, de prairies, de bois et de villes réelles ou imaginaires sous des cieus peuplés de nuages effilochés.

<http://expositions.bnf.fr/ciel/grand/t1-19.htm> (consulté le 4 février 2016)

Didactica Historica est soutenu par l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSHS) via l'affiliation de la Coordination nationale des didactiques de l'histoire (CODHIS/GDH – DGGD) à la Société suisse d'histoire (SSH)



Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften
Académie suisse des sciences humaines et sociales
Accademia svizzera di scienze umane e sociali
Academia svizra da ciencias humanas e sociais
Swiss Academy of Humanities and Social Sciences



En partenariat avec:

wbz cps

Centre suisse de formation continue des professeurs de l'enseignement secondaire

Table des matières

Éditorial / Editorial / Editoriale

Tenir la gageure ! / Die Herausforderung annehmen! / La sfida continua!.....9

L'Histoire-Monde : une histoire connectée

Introduction 13

Christian Grataloup, Université Paris Diderot – Sciences Po Paris

Pourquoi l'histoire du Monde est-elle simultanément sa géographie ? 15

Bouda Etemad, Université de Lausanne

La révolution industrielle à l'épreuve de l'histoire connectée 23

Jean-Baptiste Fressoz, Centre Alexandre Koyré, EHESS-CNRS-MNHN

L'Anthropocène : quand l'histoire humaine rencontre l'histoire de la Terre 29

Vincent Capdepuy, La Réunion

Enseigner l'histoire globale..... 37

Luigi Cajani, Sapienza Università di Roma

Fra Europa e Oriente nel Seicento: il viaggio di Pietro della Valle..... 43

Bernhard C. Schär, ETH Zürich

Global und intersektional. Prolegomena zu einer noch neueren Geschichte der Schweiz..... 49

Philipp Marti, PH FHNW

«Afrika und Asien werden verteilt!» 55

Alexandre Fontaine, Université de Genève et ENS-Ulm Paris

Transferts culturels et pédagogie : reconnecter l'histoire de nos systèmes éducatifs à leurs racines métissées..... 63

Didactique de l'histoire

Catherine Souplet, Université Charles de Gaulle – Lille 3

Visite scolaire dans un mémorial : d'un fait historique mis en exposition à des contenus d'apprentissages..... 71

Philippe de Carlos, Université de Cergy-Pontoise

Les représentations sociales des élèves de cycle 3 sur les objets des hommes et des femmes de Cro-Magnon 77

Sandra Chiasson Desjardins, Félix Bouvier, Pascale Couture,
Université du Québec à Trois-Rivières

L'appropriation des concepts de pouvoir, de hiérarchie sociale et de territoire en histoire et éducation à la citoyenneté chez des élèves du premier cycle du secondaire au Québec..... 87

Vincent Boutonnet, Université du Québec en Outaouais
Marie-Hélène Brunet, Université de Montréal

Usages du manuel d'histoire au secondaire par des enseignants et des élèves du Québec..... 93

Carmen Richard, Universität Zürich

Für eine neue Ideologieggeschichte? Ein Beitrag zur Erforschung der Schweizer Geschichtskultur..... 101

Peter Gautschi, PH Luzern

Historisches Lernen und Politische Bildung mit dem neuen Lehrplan 21 auf der Sekundarstufe I..... 107

Pratiques enseignantes

Nicolas Guillaume-Gentil, HEP BEJUNE et ESTER-CIFOM, La Chaux-de-Fonds

Un cas pratique d'interdisciplinarité en histoire – géographie – éducation à la citoyenneté : les luttes pour la liberté au xx^e siècle..... 117

Prisca Lehmann, Julien Wicki, Gymnase d'Yverdon

Quand la politique s'affiche..... 123

Actualité de l'histoire

François Audigier, Université de Genève

Enseigner l'histoire : débats et controverses..... 133

Entretien avec Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
Nathalie Masungi-Baur, HEP Vaud Lausanne

1816 : le Père Girard rédige un rapport instituant le jury d'enfants et l'abolition des châtiments corporels..... 139

Ressources pour l'enseignement

Claude Zurcher, responsable éditorial de notrehistoire.ch

notrehistoire.ch
la plateforme de partage d'archives audiovisuelles de Suisse romande..... 149

Paul Vandepitte, Université de Gand	
La Grande Guerre : civilisation et barbarie	153
Emmanuelle Marendaz Colle, Université de Lausanne	
«Kalendaro», un atelier qui plonge les élèves dans le xx^e siècle en remontant le fil des générations	163

Comptes rendus

Alessandro Frigeri, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana	
Walter Panciera, Andrea Zannini, <i>Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti</i>	171
Michel Nicod, EPS Roche-Combe Nyon	
Jean-Louis Jadouille, <i>Faire apprendre l'histoire : pratiques et fondements d'une didactique de l'enquête en classe secondaire</i>	173
Pierre Jaquet, Gymnase de Nyon	
Patrick Boucheron, <i>Ce que peut l'histoire. Leçon inaugurale au Collège de France – 17 décembre 2015</i>	175
Michel Nicod, EPS Roche-Combe Nyon	
Timothy Brook, <i>La Carte perdue de John Selden</i>	177
Nora Zimmermann, PH Luzern	
Christian Mathis, « Irgendwie ist doch da mal jemand geköpft worden ». <i>Didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution und der historischen Kategorie Wandel</i>	179
Markus Furrer, PH Luzern	
André Holenstein, <i>Mitten in Europa. Verflechtung und Abgrenzung in der Schweizer Geschichte</i>	181
Béatrice Ziegler, PH FHNW, Aarau und Universität Zürich	
Thomas Maissen, <i>Schweizer Heldengeschichten – und was dahinter steckt</i>	183

Tenir la gageure !

Didactica Historica 2/2016 débute par le dossier du cours de formation continue du WBZ-CPS que le GDH a organisé en 2015. Huit articles proposent un tour d'horizon de l'histoire connectée, qui prône l'élargissement et la variation des cadres spatiaux pour considérer les phénomènes historiques.

D'autres articles et une série de comptes rendus complètent le numéro conformément à notre politique éditoriale : des textes en trois langues et des contributions issues des pratiques ou proposant des ressources pour l'enseignement. La rubrique

« Didactique de l'histoire » se prolonge en ligne avec des articles longs soumis à l'expertise du Comité international de lecture.

Didactica Historica a d'emblée rencontré un écho très favorable. Nous remercions nos lecteurs et nos abonnés pour leur confiance. Nous sommes redevables aux auteurs qui nous ont confié leurs contributions, aux Éditions Alphil et leur remarquable travail, aux soutiens du WBZ-CPS, de la Société suisse d'histoire et de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales.

Die Herausforderung annehmen!

Didactica Historica 2/2016 beginnt mit einem Dossier, dessen thematischer Gegenstand auch Inhalt des Weiterbildungskurses 2015 des GDH war. Die Globalgeschichte und die verschiedenen Zugänge zu ihr werden in acht Beiträgen aus unterschiedlichen geographischen Räumen zu unterschiedlichen historischen Fragen im Hinblick auf das Thema beleuchtet.

Andere Beiträge und eine Serie von Besprechungen in drei Sprachen ergänzen die Inhalte des Heftes. Gemäss der Politik der Zeitschrift finden sich Praxisberichte sowie Materialien für den Unterricht. Die Rubrik « Geschichtsdidaktik »

setzt sich online mit peer-reviewten Beiträgen längerer Zuschnittees fort.

Didactica Historica hat ein sehr positives Echo ausgelöst. Wir danken unseren Leserinnen und Lesern für ihr Vertrauen. Den Autorinnen und Autoren sind wir dankbar dafür, dass sie uns ihre Texte anvertraut haben, dem Verlag Alphil für die ausserordentliche Arbeit, die seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter leisten, und der WBZ-CPS, der Schweizerischen Gesellschaft für Geschichte und der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften SAGW für den ideellen, administrativen und finanziellen Support.

La sfida continua!

Didactica Historica 2-2016 si apre con il dossier del corso di formazione continua del WBZ-CPS organizzato dal GDH nel 2015. Otto articoli presentano una panoramica della storia globale proponendo lo studio di fenomeni storici attraverso l'espansione e la variabilità degli spazi.

Conformemente alla linea editoriale della rivista, articoli e recensioni redatti nelle tre lingue nazionali completano questo numero proponendo delle risorse per l'insegnamento della storia. La rubrica « Didattica della storia » è inoltre approfondita online con degli articoli lunghi valutati da un Comitato internazionale di lettura.

Didactica Historica ha incontrato un'ottima ricezione e ringraziamo i nostri lettori abbonati per la loro fiducia. Siamo inoltre grati agli autori che ci hanno fornito i loro contributi, all'editore Alphil per l'impeccabile collaborazione, al WBZ-CPS,

alla Società svizzera di storia e all'Accademia svizzera delle scienze umane e sociali per il loro sostegno.

**Le comité de rédaction / Die Redaktion /
Il comitato di redazione**

Les représentations sociales des élèves de cycle 3 sur les objets des hommes et des femmes de Cro-Magnon

Abstract

This interdisciplinary work sets out the theory of didactic transposition and the intermediate model of the appropriation of history. The analysis concerns an analysis of elementary school students' representations of the objects of Cro-Magnon men and women with regard to the historical social knowledge and the knowledge to be taught. We observe that the pupils' knowledge of common sense is more socially represented than socially built. The distance between the scientific knowledge and the knowledge to be taught is such that it is possible to speak about an epistemological breakthrough.

Introduction

La préhistoire est empreinte d'un fort imaginaire et le terrain d'exercice de nombreux stéréotypes et de fantasmes, passés et présents, non fondés scientifiquement. Notre recherche se propose d'analyser l'influence des représentations sociales (RS) historiques¹ et socioculturelles² sur la construction des significations attribuées aux objets de l'homme et de la femme de Cro-Magnon (Homo sapiens).

Nous commencerons par une présentation de notre cadre conceptuel, emprunté à la théorie des représentations sociales (TRS) en psychologie sociale (MOSCOVICI, 1976³) et au modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire en didactique (LAUTIER, 1997⁴; CARIOU, 2012⁵). Nous établirons ensuite un bref état des lieux du sujet d'étude à partir du savoir social historique puis du savoir à enseigner (les manuels scolaires). Enfin, nous présenterons, à la lumière de ces éclairages, les résultats d'une recherche empirique basée sur une analyse de la RS des objets des hommes et des femmes de Cro-Magnon effectuée auprès de 315 élèves de cycle 3, âgés entre 8 et 11 ans.

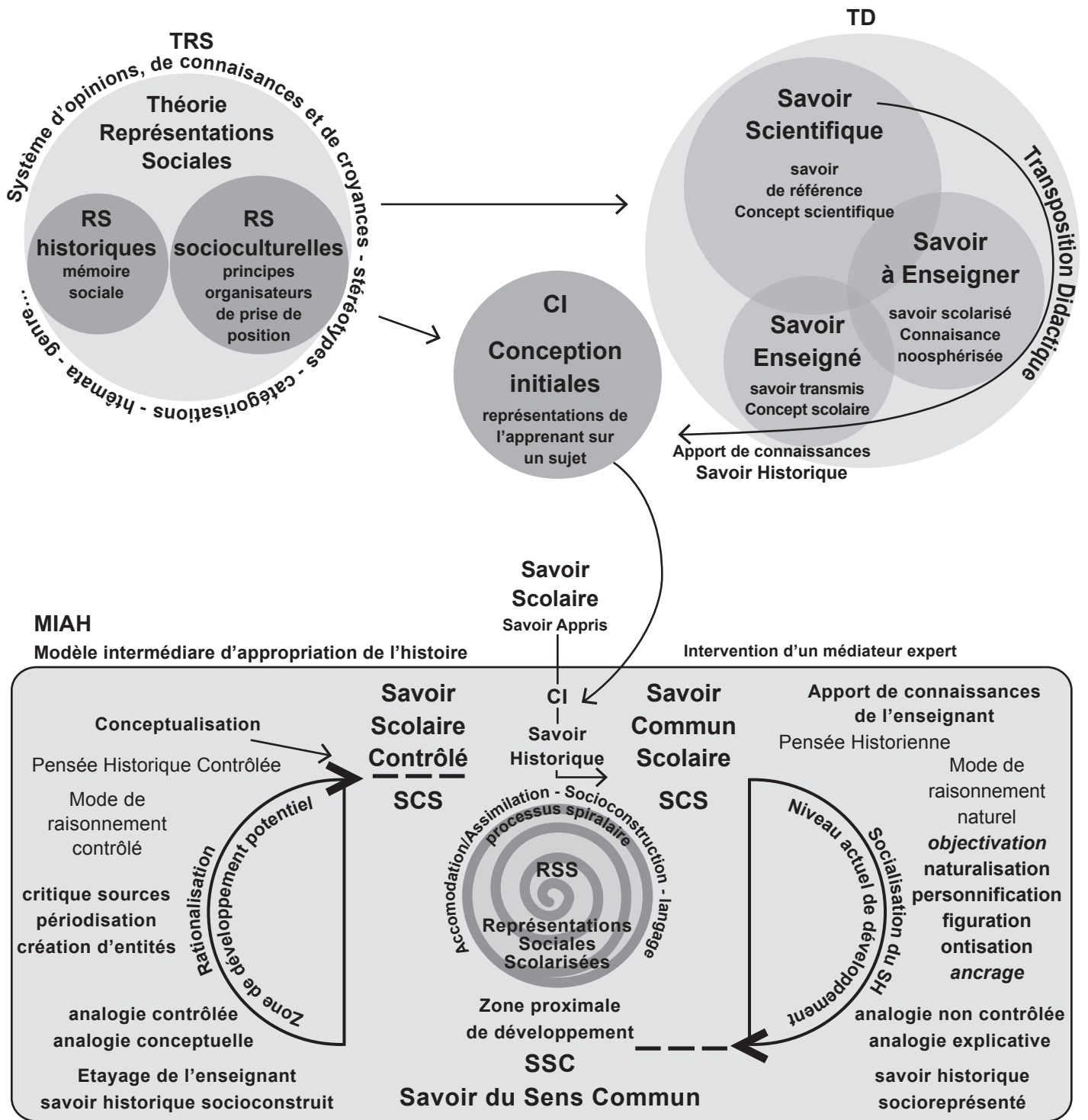
¹ Issues du passé, transmises et acquises par l'intermédiaire de la société.

² Ancrages psychologiques, sociologiques, psychosociologiques en référence au modèle sociodynamique de Doise, inspiré par la notion d'*habitus* de Bourdieu.

³ MOSCOVICI Serge, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1976.

⁴ LAUTIER Nicole, *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 1997.

⁵ CARIOU Didier, *Écrire l'histoire scolaire: quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*, Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2012.



TRS (Moscovici), TD (Chevallard), MIAH (Lautier, Cariou)

Cadre théorique

Le modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire est tout indiqué pour servir de cadre à notre travail parce qu'il permet la combinaison des approches de la psychologie sociale et de la didactique (Graphique 1).

Les élèves ont des représentations initiales⁶ qui s'élaborent à partir de RS⁷ historiques, mais aussi à partir de représentations socioculturelles : les premières sont des représentations issues du passé, transmises au cours du temps et acquises socialement et les secondes, le produit d'ancrages psychologiques, sociologiques et psychosociologiques (DOISE, 1973⁸ et 1992⁹). Les représentations initiales vont être confrontées au savoir historique scolaire qui va faire l'objet d'un processus d'objectivation puis d'ancrage. L'objectivation permet à l'élève d'appréhender les concepts et les connaissances du savoir scolaire proposé en les reliant aux représentations dont il dispose (processus de naturalisation¹⁰, personnification¹¹, figuration¹² et ontisation¹³). Cette appropriation par le raisonnement naturel ne permet pas à l'élève d'atteindre une conceptualisation : la rencontre entre les représentations initiales et le savoir historique produit alors un savoir historique de sens commun socioreprésenté puisque la nouvelle

représentation vient s'enraciner en s'incorporant à son système de valeurs. Ce système de valeurs dépend de l'insertion socioculturelle de l'élève. Le travail de l'enseignant consiste donc à transformer le savoir historique socioreprésenté de l'élève pour en faire un savoir historique socioconstruit, c'est-à-dire dans une démarche socioconstructiviste. Cette opération s'effectue grâce au contrôle du raisonnement « naturel » par l'intermédiaire de la méthode scientifique de l'Histoire en favorisant chez l'élève la construction d'une pensée historique contrôlée.

Problématique et hypothèses

La problématique de notre travail porte sur le rapport entre le savoir historique¹⁴ scolaire tel qu'il est prescrit (curriculum formel), les représentations sociales historiques et la réception du savoir enseigné chez les élèves au regard de leur position socioculturelle.

Nous avons émis l'hypothèse principale que la représentation que se font les élèves des objets des hommes et des femmes de Cro-Magnon¹⁵ est particulièrement unifiée, sous l'influence des RS historiques et socioculturelles, malgré l'intervention de l'enseignement. Dès lors, le savoir scolaire serait un savoir scolaire socioreprésenté plutôt qu'un savoir scolaire socioconstruit essentiellement constitué de RS scolarisées. Les manuels scolaires favoriseraient la pensée sociale au détriment d'une pensée historique contrôlée (DE CARLOS, 2015). En conformité avec la TRS, nous nous attendons dans nos analyses à trois résultats : une redistribution des éléments périphériques de la représentation et un noyau inchangé, mais polarisé de façon inverse puisque la RS serait soumise à l'effet de champ défini par l'activation d'un thème¹⁶ bipolaire

⁶ Nous appelons « représentations initiales », les conceptions qui n'ont pas encore été confrontées à un apport de connaissances scolaires.

⁷ Une représentation sociale est un « objet » partagé entre un « moi » (l'égo) et « les autres » (l'alter). C'est un univers d'opinions partagées par un groupe, élaboré par le biais des communications (interpersonnelles, télévision, BD, littérature, presse, Internet, etc.). Elle est le reflet des expériences individuelles et des pratiques sociales des individus. La représentation permet de comprendre et d'agir sur le monde.

⁸ DOISE Willem, « Rencontres et représentations intergroupes », *Archives de Psychologie*, vol. XLI, n° 164, 1973, p. 303-320.

⁹ DOISE Willem, « L'ancrage dans les études sur les représentations sociales », *Bulletin de psychologie*, 45, n° 405, 1992, p. 189-195.

¹⁰ Déconstruction-reconstruction du nouveau savoir en l'associant à un savoir déjà présent auquel il emprunte les propriétés (ex. : Vizir/Conseiller).

¹¹ C'est l'incarnation dans un personnage de certaines connaissances (ex. : Louis XIV/monarchie absolue).

¹² L'image se substitue au concept et la pensée devient figurative (ex. : Louis XIV/Roi Soleil).

¹³ « Les relations logiques du domaine scientifique sont transformées en relations matérielles entre choses. [...] Le concept de syncrétisme en un « échange de coutumes » » (CARIOU, 2012, p. 102).

¹⁴ Les connaissances sur la matière enseignée.

¹⁵ Le terme de Cro-Magnon est entendu comme synonyme d'Homo sapiens et notre expérience de terrain a montré qu'il était utilisé en classe en tant que tel. Un questionnaire de contrôle a permis de s'en assurer. Il semble que, dans l'esprit des élèves, Cro-Magnon soit plus tangible qu'Homo sapiens.

¹⁶ Un thème est une « préconception d'origine immémoriale », souvent bipolaire et organisée en systèmes oppositions (ex. : masculin/féminin, liberté/oppression).

moscovicien : Masculin/Féminin (H1); une RS conditionnée par les stéréotypes des rôles des sexes (H2); des variations dues au niveau de connaissances entre CE2, CM1 et CM2.

Le savoir social historique et le savoir savant

Dans le cadre d'une thèse de doctorat (DE CARLOS, 2015), nous avons analysé plusieurs études récentes sur les représentations de la préhistoire ainsi que le contenu de treize manuels scolaires¹⁷ de cycle 3 utilisés entre 1996 et 2014. Nous présentons une synthèse qui concerne uniquement les objets préhistoriques de façon à éclairer notre propos.

Le savoir social historique

Les représentations de l'homme préhistorique prennent leurs racines dans les préoccupations de l'Encyclopédie au xvii^e siècle, pour atteindre un développement maximal au xix^e siècle. Elles sont construites autour de l'idée d'évolution, matérialisée par les transformations anatomiques des fossiles humains, mais aussi par les avancées de la technique (*Vénus et Caïn*, 2003¹⁸) : les outils préhistoriques sont utilisés pour illustrer un discours de progrès et légitimer les avancées de la civilisation industrielle européenne. L'Exposition universelle de 1867 en est la manifestation, avec la présentation des premières collections d'objets préhistoriques par Boucher de Perthes et Gabriel de Mortillet. L'imagerie du xix^e siècle perdure au xx^e siècle et donne une place importante aux objets guerriers (GOULETQUER, 1986¹⁹; STOCZKOWSKI, 1990²⁰; SEMONSUT, 2009²¹;

¹⁷ Belin, 2010 et 2013; Hatier, 2002, 2009, 2011 et 2014; Magnard 2004 et 2010; Hachette 1996, 2004, 2007, 2010, 2013.

¹⁸ *Vénus et Caïn: Figures de la Préhistoire, 1830–1930*, Catalogue d'exposition, Musée d'Aquitaine, Bordeaux, France, 2003.

¹⁹ GOULETQUER Pierre, « La perception du passé préhistorique chez l'enfant de dix à douze ans », *Les Nouvelles de l'Archéologie*, n° 25, automne, 1986, p. 18-31.

²⁰ STOCZKOWSKI Wiktor, « La préhistoire dans les manuels scolaires ou notre mythe des origines », *L'Homme, Revue française d'anthropologie*, n° 116, 1990, p. 111-135.

²¹ SEMONSUT Pascal, *La représentation de la Préhistoire en France dans la seconde moitié du xx^e siècle (1940-2000)*, Thèse de doctorat, Université Paris-Sorbonne, 2009.

BRUSA, 2010²²) : la hache²³ est considérée comme l'arme principale alors qu'elle est inexistante au Paléolithique supérieur. La lance²⁴ est l'arme la plus mentionnée, surtout à partir des années 1970, tandis que la massue²⁵ (inexistante archéologiquement) reste un objet favori de la littérature.

La proposition scolaire : le savoir à enseigner

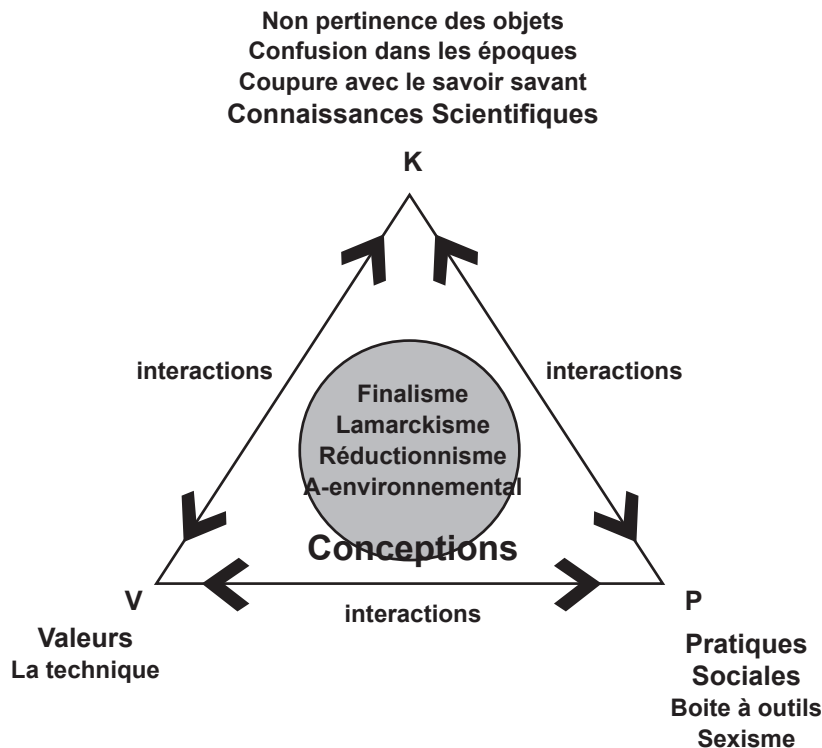
Les objets constituent quantitativement et qualitativement un thème très important dans la partie du manuel consacrée au Paléolithique (inférieur, moyen et supérieur) : 28 % du contenu en moyenne, avec des pics qui peuvent aller jusqu'à 50 % du contenu. Ils apparaissent dans des chapitres spécifiques tout en se retrouvant pour certains répartis dans les illustrations d'autres chapitres. Ils constituent un thème particulièrement invasif, notamment à travers les armes et les outils, au détriment d'autres objets, comme les instruments de musique ou la parure. Nous avons noté la présence de plusieurs objets anachroniques en l'état des connaissances actuelles ou non attestées archéologiquement, comme l'arc (HATIER, 2002, 2006 et 2009) et la hache (BELIN, 2013), ou d'explications erronées : les cinq représentations du feu par percussion (HATIER, 2002 et 2006; HACHETTE, 2007; BELIN 2013) sont fausses. Les dessins ne sont pas accompagnés d'explications (BELIN; HACHETTE) qui, lorsqu'elles existent (HATIER), sont inexactes : « *Ils ont sans doute découvert comment produire une étincelle en frottant deux pierres* » (HATIER, 2002, p. 26 et 2006, p. 13). D'une édition à une autre, sur plus de dix ans, la plupart des éditeurs reprennent les mêmes images et ne diversifient pas leur proposition, cantonnant la préhistoire à quelques objets stéréotypés : le propulseur (HATIER, 2002, p. 21; HATIER,

²² BRUSA Antonio, « David et l'Homme de Neandertal. Les stéréotypes savants sur la Préhistoire », *Le Cartable de Clio*, n° 10, p. 103-112, 2010.

²³ « L'envahisseur », *Le Cartable de Clio*, n° 10, p. 103-112, 2010; « L'homme fossile » de BOITARD Pierre, *Magasin Universel*, 1838.

²⁴ « Une famille à l'âge du renne » de BAYARD Émile, *L'Homme primitif*, Hachette, 1873.

²⁵ « L'homme de Neandertal » de KUPKA Frantisek, *The Illustrated London News*, 1909.



Le modèle KVP appliqué au thème des objets préhistoriques dans les manuels scolaires de cycle 3

2009, p. 20 ; HATIER, 2011, p. 8 ; HATIER, 2014, p. 5), le harpon et le biface. Le propulseur est masculin et le harpon féminin (HATIER, 2002, 2006 et 2009) dans les images qui représentent des scènes de vie ainsi que dans les lignées humaines (HATIER, 2014). En dehors des outils et des armes, la lampe et la flûte sont rarement considérées comme des exemples d'objets, mais plutôt utilisées pour agrémenter une illustration. La prépondérance donnée à certaines armes et à certains outils ne permet pas d'imaginer la richesse technique du Paléolithique supérieur. Du point de vue chronologique, les outils sont proposés sous la forme d'une frise (HACHETTE, 2010, p. 28) sur le modèle de la file indienne pour l'évolution humaine (BELIN, 2010 et 2013). Parfois, la frise est située sous celle de la lignée humaine (HACHETTE, 2013, p. 8) et une question du manuel incite à faire un rapprochement entre les deux alors que par ailleurs l'un des outils ne correspond pas au Paléolithique supérieur, mais au Néolithique. Les frises sont orientées (flèches) vers la droite et datées : chronologie et chronosopie sont totalement imbriquées.

À partir du modèle KVP²⁶ (Graphique 2), les représentations qui font obstacle à l'émergence des connaissances sont :

Une conception linéaire finaliste et simplificatrice : le manuel est une description d'objets qui s'inscrit souvent dans une vision linéaire et progressiste des traces matérielles, dans la lignée du XIX^e siècle. Le progrès technique renvoie à la vision linéaire de l'évolution humaine à laquelle il est intimement associé par de nombreux auteurs. Ceci ne peut que renforcer chez les élèves l'élaboration d'une représentation téléologique.

Une conception évolutionniste simpliste : le progrès est dû à une transformation et une amélioration successive. Il s'agit d'une transmission des techniques acquises (Lamarckisme) à travers une vision généalogique des outils.

²⁶ CLÉMENT Pierre, « Conceptions, représentations sociales et modèle KVP », *Skholé*, Université de Provence, IUFM, n° 16, 2010, p. 55-70.

Une conception a-environnementale : les types de matériaux et leurs provenances ne sont pas traités, ce qui ne permet pas d'aborder l'interaction entre l'homme et son biotope alors que c'est un axe important de recherche en archéologie.

Une conception réductionniste : réduction des objets à deux catégories principales (outils et armes) et à quelques exemples types dans ces catégories : propulseur, harpon, pointe, racloir. Les objets liés à d'autres thèmes et autres que lithiques sont quasiment inexistantes. Le choix des objets ne correspond pas à des fossiles directeurs²⁷ et ils sont considérés chronologiquement, en dehors de toute dimension culturelle²⁸.

Le savoir à enseigner privilégie sans conteste une valorisation de la technique²⁹ articulée autour des activités de subsistance (le propulseur pour chasser, le racloir pour nettoyer les peaux). Cela ne fait que renforcer l'idée selon laquelle les préhistoriques devaient lutter pour survivre. La proposition faite par les manuels demeure incomplète, ce qui favorise la représentation d'un Cro-Magnon limité techniquement jusqu'à l'avènement du Néolithique présenté comme un progrès. Sur le versant des pratiques sociales, tout semble montrer que les auteurs ont une vision « boîte à outils » puisque les objets sont uniquement présentés à travers leurs fonctions utilitaires. Cette vision est aussi sexiste dans le sens où, dans les illustrations des manuels, les objets domestiques sont toujours manipulés par les femmes et les objets qui tuent par les hommes (COHEN, 2003³⁰).

Au final, les manuels scolaires proposent une vision imprécise, parfois erronée, linéaire et souvent très stéréotypée des objets préhistoriques au point que la distance ou la déformation entre l'objet de savoir

et l'objet d'enseignement est telle qu'il est possible de parler de rupture épistémologique (ARSAC *et al.*, 1989³¹).

Les résultats de l'étude empirique

Population

Nous avons interrogé 315 élèves dont 135 CE2, 95 CM1 et 85 CM2. Ils proviennent de treize classes issues de sept écoles élémentaires parisiennes différentes des 11^e, 12^e et 4^e arrondissements. La population comprend 49,52 % de garçons (N=156) et 50,47 % de filles (N=159). Les passations ont eu lieu en fin d'année scolaire 2012-2013.

Méthode

Nous avons choisi d'utiliser une méthode d'analyse issue de la psychologie sociale. L'application d'un questionnaire à grande échelle et sur différents niveaux scolaires permet d'asseoir non seulement le croisement des variables « niveau scolaire » et « sexe », mais aussi la validité des résultats. Elle offre la possibilité de contrôler la variable modératrice « enseignement » sur la variable indépendante « programme scolaire »³² et de déterminer s'il existe un « effet enseignement » en comparant les résultats des CE2 et des CM1-CM2.

Le recueil de la RS des objets de l'homme puis de la femme de Cro-Magnon a été conduit à l'aide d'un questionnaire de caractérisation (Graphique 3).

Le procédé consiste, à partir de neuf items (propulseur, lampe, harpon, pinceau, flûte, grattoir, bois-feu³³, aiguille, collier) à faire réaliser par l'enquêté, pour chaque objet de représentation étudié, un travail de classement et de hiérarchisation. La méthode des choix successifs par blocs consiste à choisir parmi une liste les trois items

²⁷ Le fossile directeur est un concept majeur en préhistoire. C'est un objet typique, dont les caractéristiques permettent une identification rapide (par analogie) et l'établissement d'une datation.

²⁸ Les paléolithiciens parlent de « technocomplexes » (ensembles de groupes ayant des productions techniques apparentées).

²⁹ Une technique simplifiée à l'extrême qui ignore les concepts de « chaîne opératoire », de « typologie » ou de « tradition technique ».

³⁰ COHEN Claudine, *La femme des origines. Images de la femme dans la préhistoire occidentale*, Paris : Belin-Herscher, 2003.

³¹ ARSAC Gilbert, DEVELAY Michel, TIBERGHEN Andrée, « La transposition didactique en mathématiques, en physique, en biologie », Villeurbanne : IREM et LIRDIS Université Lyon I, 1989.





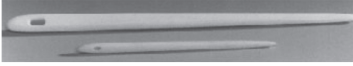



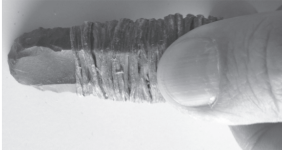
³² En partant du postulat que le programme est suivi ou qu'il sert de référence.

³³ La fabrication du feu par frottement.

Questionnaire de caractérisation Objets FEMME de Cro-Magnon/Homo sapiens

1) Tu dois regarder attentivement cette liste de 12 objets.

La femme de Cro-Magnon/Homo Sapiens :

1	Harpon (pour la pêche)		6	Collier (pour mettre sur soi)	
2	Pinceau (pour la peinture)		7	Flûte (pour faire de la musique)	
3	Aiguille (pour coudre)		8	Propulseur et sagaie (pour la chasse)	
4	Deux morceaux de bois (pour faire le feu)		9	Lampe (pour éclairer)	
5	Grattoir (outil en silex pour gratter)				

1) Quelles sont selon toi les 3 photos qui correspondent le plus aux objets que la **femme** de Cro-Magnon utilise.

→ Mets dans chaque case le numéro qui correspond à l'objet que tu choisis

→ Raye dans la liste les 3 photos que tu as choisies

--	--	--

2) Parmi les 6 photos que tu n'as pas choisies (non rayées), quels sont selon toi les 3 objets que la **femme** de Cro-Magnon utilise le moins.

→ Mets dans chaque case le numéro qui correspond à la photo que tu choisis.

--	--	--

Exemple de questionnaire de caractérisation avec « les objets de la femme de Cro-Magnon »

qui caractérisent le mieux l'objet étudié et les trois qui caractérisent le moins cet objet. Grâce à cette technique, on peut mettre en évidence des sous-groupes s'il en existe et repérer les éléments potentiellement centraux, car fortement connexes. Les passations ont eu lieu en fin d'année scolaire 2012-2013, soit quelques mois après le cours de préhistoire pour les CE2³⁴.

Traitement des données

Pour une question de place, nous ne pouvons pas présenter les résultats détaillés des différentes analyses, c'est pourquoi nous les avons fusionnés au sein de deux graphiques de synthèse (Graphiques 4 et 5) que nous produisons. Ils regroupent l'ensemble des résultats issus des techniques d'analyse que nous avons mises en œuvre dans le cadre d'une triangulation méthodologique (APOSTOLIDIS, 2003³⁵).

L'analyse de similitudes (ADS)³⁶ fait partie de l'analyse structurale (ABRIC, 1993³⁷), qui s'intéresse à l'organisation et à la hiérarchie sociocognitive des éléments en les distinguant selon leurs rôles, fonctions et importances³⁸. L'ADS met en relief les relations fortes entre éléments sur des critères de proximité et de distance (FLAMENT, 1986³⁹) à travers des graphes, appelés « arbre maximum ». Ces arbres sont composés de relations qui relient deux à deux les éléments d'un système afin

de mettre en évidence la proximité ou l'antagonisme de ces éléments⁴⁰.

Toutefois, cette technique ne permet pas de contrôler la centralité des éléments mis en avant. En effet, les éléments centraux correspondent parfois au sommet de l'arbre maximum de similitudes, mais ce n'est pas toujours le cas, c'est pourquoi il est indispensable d'adjoindre à cette approche des analyses complémentaires, comme celles des courbes de fréquences (VERGÈS, 2001⁴¹) qui permettent de classer chaque item sur une échelle de trois degrés (caractéristique, non choisi et non-caractéristique) et de réaliser à partir de cette échelle une courbe caractéristique⁴² de la position dudit élément dans l'organisation structurale de la représentation (théorie des graphes)⁴³. Nous avons aussi procédé à la construction de dendrogrammes complémentaires de l'ADS⁴⁴ basés sur la méthode de Ward (classification hiérarchique agglomérative) et à des analyses factorielles des correspondances à partir des analyses de similitudes (LO MONACO, 2008⁴⁵).

Résultats

Dans les graphiques de synthèse, chaque item est relié à un autre (analyses de similitudes). Les variables impliquées (le sexe et le niveau scolaire) sont indiquées sur le trait de liaison. Lorsque toutes les variables sont présentes, c'est qu'il s'agit d'une représentation consensuelle. Nous avons aussi précisé pour chaque item la variable « niveau scolaire »

³⁴ La préhistoire est étudiée en CE2. Nos questionnaires ont donc porté sur des élèves dont la mémoire de la préhistoire est censée s'estomper au fil du temps, surtout en CM1 et CM2.

³⁵ APOSTOLIDIS Thémis, « Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques », in ABRIC Jean-Claude (éd.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, ERES « Hors collection », 2003, p. 13-35.

³⁶ Nous avons réalisé deux arbres généraux, puis cinq en fonction de nos variables (garçon/filles; CE2/CM1/CM2) pour l'homme puis pour la femme de Cro-Magnon.

³⁷ ABRIC Jean-Claude, « Central System, Peripheral System : Their Functions and Roles », *Dynamics of Social Representation*, Papers on Social Representations, 2(2), 1993, p. 75-78.

³⁸ Cette approche distingue les éléments centraux (stables, cohérents, rigides, qui génèrent le sens de la RS, l'organisent et la stabilisent) et les éléments périphériques (souples, supportant la contradiction, permettant la concrétisation et la personnalisation) de la RS.

³⁹ FLAMENT Claude, « L'analyse de similitude : une technique pour les recherches sur les représentations sociales », in DOISE Willem, PALMONARI Augusto (éd.), *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1986, p. 139-156.

⁴⁰ Toutes nos matrices de similitudes ont été créées à partir de « macros » Excel fournies par le Laboratoire de Psychologie Sociale EA849 d'Aix-Marseille.

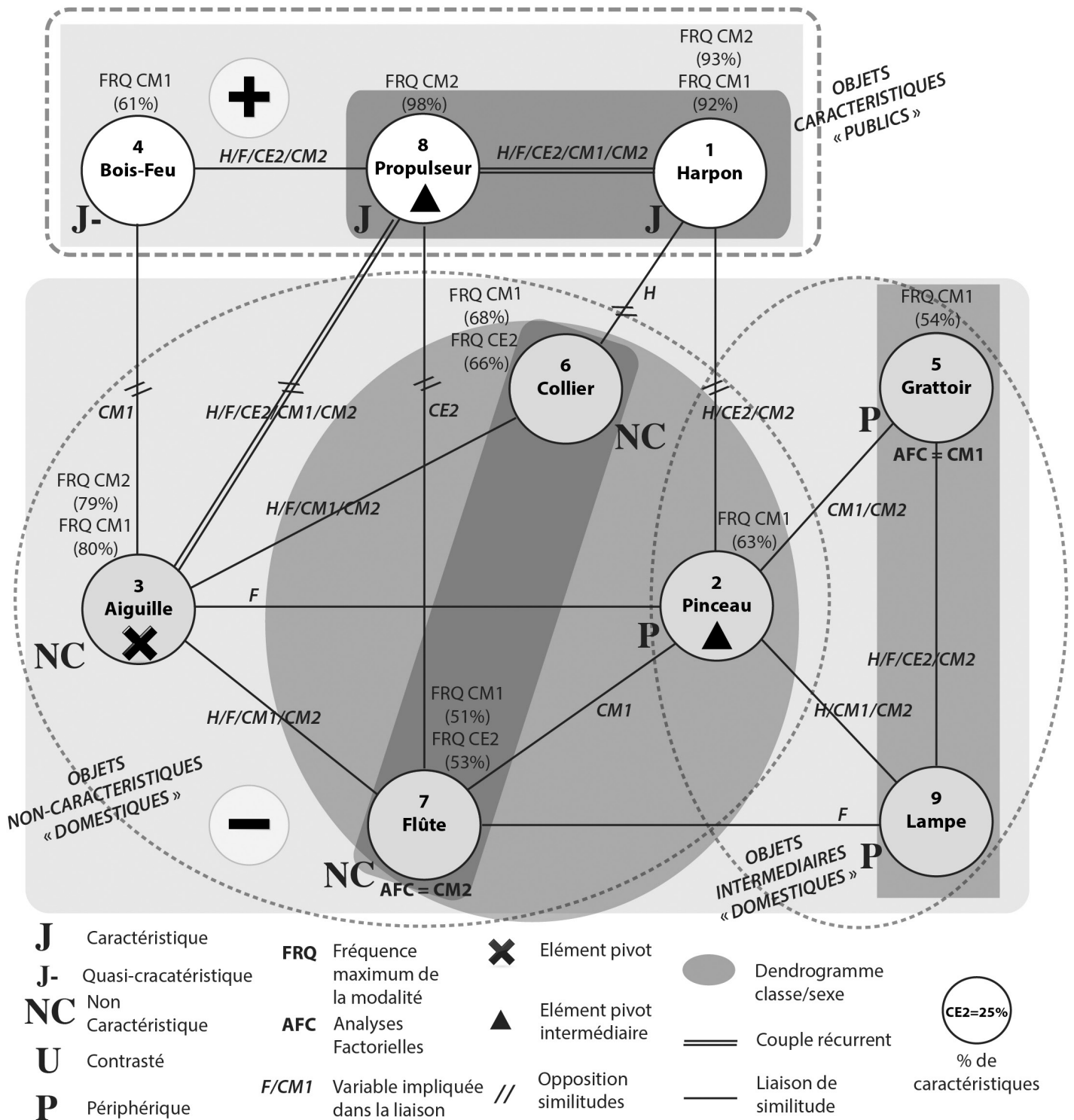
⁴¹ VERGÈS Pierre, « L'analyse des représentations sociales par questionnaires », *Revue française de sociologie*, 42(3), 2001, p. 537-561.

⁴² Une courbe en J a de fortes probabilités d'appartenir à la zone du noyau. La courbe en \cap (« cloche ») indique que les éléments ont une relation périphérique avec l'objet de représentation et la courbe en \cup (« u ») signifie l'appartenance à une zone contrastée avec éventuellement l'existence de sous-groupes.

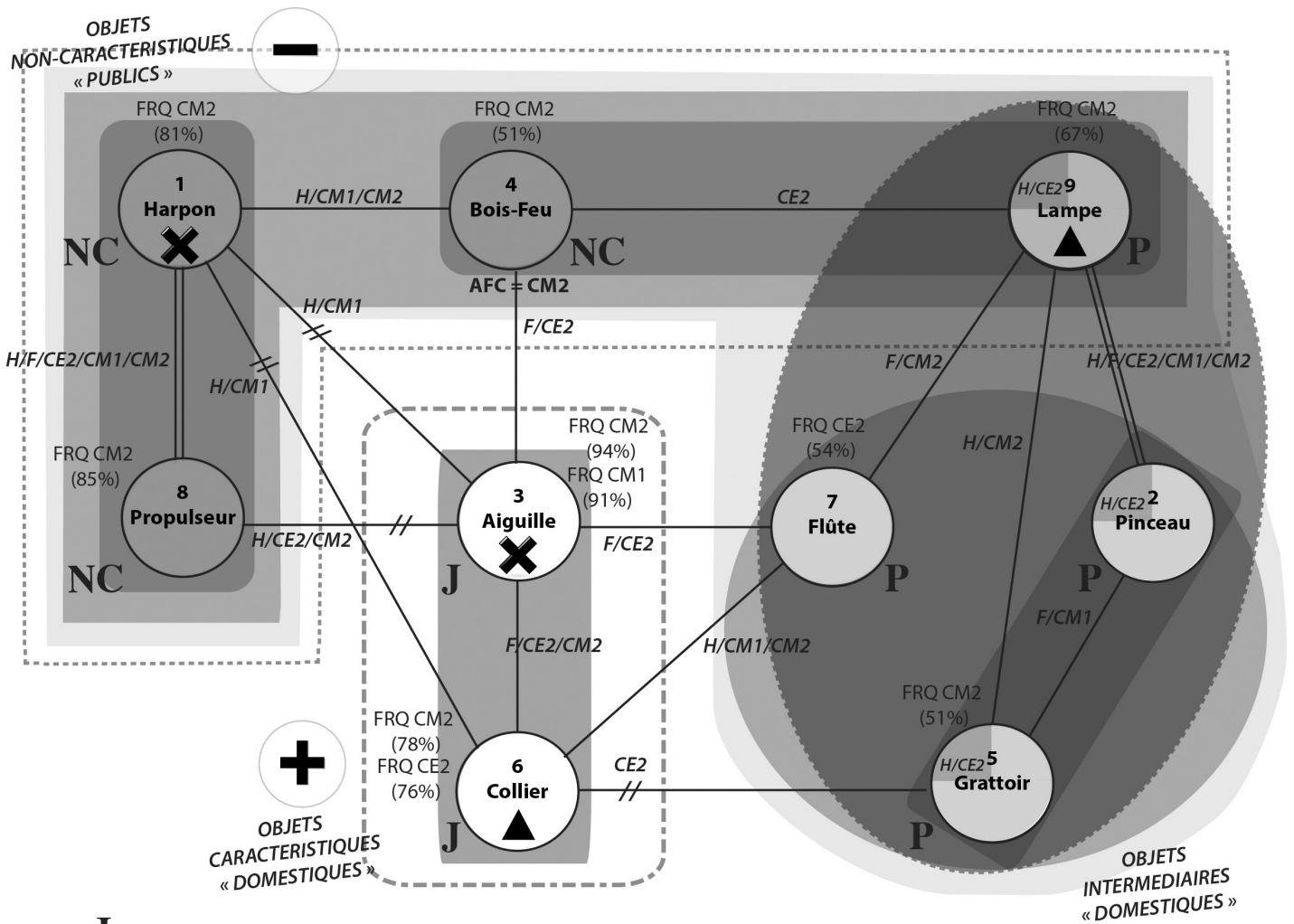
⁴³ Théorie définie par Koenig en 1925 et introduite en France par Berge en 1970.

⁴⁴ L'indice de distance utilisé par l'analyse de similitudes est une fonction inverse (correction de -1) de la distance euclidienne utilisée par la méthode de Ward qui aboutit à un indice qui varie dans l'intervalle [-1;1].

⁴⁵ LO MONACO Grégory, *Les représentations sociales du vin. Étude du rôle de quelques facteurs intervenant dans la construction sociale de la réalité*, Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille I, 2008.



Synthèse graphique des objets de l'homme de Cro-Magnon (analyses de similitudes, AFC, courbes de fréquences, dendrogrammes)



- | | | | | | | | |
|-----------|-----------------------|--------------|------------------------------------|-----------|-----------------------------|--|----------------------------------|
| J | Caractéristique | FRQ | Fréquence maximum de la modalité | X | Élément pivot | | Dendrogramme classe/sexe |
| J- | Quasi-caractéristique | AFC | Analyses Factorielles | ▲ | Élément pivot intermédiaire | | Couple récurrent |
| NC | Non Caractéristique | F/CM1 | Variable impliquée dans la liaison | // | Opposition similitudes | | Liaison de similitude |
| U | Contrasté | | | | | | CE2=25%
% de caractéristiques |
| P | Périphérique | | | | | | |

Synthèse graphique des objets de la femme de Cro-Magnon (analyses de similitudes, AFC, courbes de fréquences, dendrogrammes)

associée au choix le plus important (courbes de fréquences). Enfin, les ensembles grisés correspondent aux résultats des dendrogrammes (classification hiérarchique).

L'analyse structurale

L'ensemble des analyses a mis en évidence l'existence d'un modèle tripartite avec centrage sexué en miroir (relation de disjonction) dans le sens où il existe une inversion des items caractéristiques et non-caractéristiques selon le sexe de Cro-Magnon (Graphiques 4 et 5). La représentation de l'homme s'articule autour de trois objets caractéristiques. Le reste est considéré comme non-caractéristique et par extension comme féminin, ce qui se confirme dans le graphique 4.

La triangulation des analyses laisse penser que dans chacune des deux représentations, il existe des items principaux: les couples propulseur-harpon chez l'homme et aiguille-collier chez la femme, qui génèrent le sens de la RS, l'organisent et la stabilisent. Un élément principal adjoint, le bois-feu pour l'homme et la flûte pour la femme, s'ajoute à ce noyau central potentiel. Le couple masculin, propulseur-harpon, entretient une relation consensuelle dans la représentation de l'homme comme de la femme (ce qui n'est pas le cas pour le couple féminin). Il s'oppose aussi chez l'homme de façon unanime à l'aiguille, l'élément principal féminin. Comme le stipule le modèle théorique, la périphérie est l'expression des particularités. Chez l'homme, le pinceau occupe une place importante en termes de connexions davantage tournées vers l'ensemble des objets non-caractéristiques (association) que vers l'ensemble des éléments caractéristiques (opposition), tandis que chez la femme, il existe une relation très forte entre le pinceau et la lampe. Nous retrouvons le triangle périphérique lampe-pinceau-grattoir dans les deux représentations. Les objets caractéristiques masculins appartiennent à la sphère « publique » au sens où ils servent à réaliser des actions qui se situent à l'extérieur du campement. Le propulseur et le harpon renvoient à la chasse et à la pêche, c'est-à-dire des activités actives typiquement masculines alors que les

objets caractéristiques féminins font référence au domaine « domestique » : des activités essentiellement réalisées en intérieur, au sein du foyer. Ces résultats sont confortés par plusieurs études qui stipulent que les femmes sont davantage désignées pour leur rôle familial, tandis que les hommes sont plus représentés dans des rôles professionnels variés (DAFFLON-NOVELLE, 2006⁴⁶).

Les principes générateurs de prise de position

Les analyses ont mis en évidence deux principes organisateurs: le niveau scolaire et le sexe des élèves. Nous avons observé une opposition statistiquement significative sur l'axe horizontal CE2/CM1 (objets de l'homme) et CE2/CM2 (objets de la femme)⁴⁷ avec des préférences pour certains objets selon le niveau (H2). C'est aussi le cas du caractère non-caractéristique des éléments du triangle périphérique féminin (lampe, pinceau, grattoir) typique des garçons et des CE2.

La variable « sexe » reste toutefois le principe qui influence le plus significativement les représentations sociales des élèves. Il existe une différence non seulement selon le sexe du Cro-Magnon, mais aussi en fonction du sexe des élèves interrogés: dans les arbres de similitudes, les garçons ont pris systématiquement les objets des hommes comme référence pour structurer leur représentation alors que les filles se sont basées sur les objets féminins (H3).

Il s'agit d'un phénomène d'« ancrage psychosocial » (DOISE, 1992⁴⁸) qui organise les représentations en fonction des positions sociales que les élèves occupent vis-à-vis des autres, en termes de domination ou de subordination, en l'occurrence par rapport au genre (en tant que principe générateur de prise de position). De ce point de vue, la notion de représentation intergroupe (RIG) introduite

⁴⁶ DAFFLON-NOVELLE Anne, *Filles-garçons. Socialisation différenciée?* Presses universitaires de Grenoble, 2006.

⁴⁷ Pour les CM2, le grattoir et le pinceau sont associés à la femme alors qu'ils ne sont pas considérés caractéristiques par les CE2 qui choisissent la flûte.

⁴⁸ DOISE Willem, « L'ancrage dans les études... », p. 3.

Classement par ordre d'importance dans l'analyse								
Éléments principaux des représentations					Éléments périphériques des représentations			
Propulseur	Harpon	Bois-feu	Aiguille	Collier	Flûte	Pinceau	Lampe	Grattoir
Classement par ordre d'importance dans les manuels								
Harpon (16)	Propulseur (10)	Lampe (8)	Bois-feu (6)	Flûte (5)	Aiguille (5)	Parure (1)	Racloir (4)	

par Doise (1973⁴⁹) et Deschamps (1973⁵⁰) nous semble particulièrement adaptée pour la compréhension de nos résultats. À travers les objets des hommes et des femmes de Cro-Magnon, il semble que nous assistions à un phénomène d'homogénéisation du groupe masculin (objets limités et identiques) et d'hétérogénéisation du groupe féminin (objets nombreux et variés) (LORENZI-CIOLDI, DEAUX et DAFFLON, 1998⁵¹). D'après Doise (1973⁵²) les RIG ont des fonctions de compréhension et d'explication de l'environnement social qui ont à voir avec le phénomène d'attribution causale: les élèves disposent d'éléments explicatifs qui leur permettent d'attribuer des causes à des « objets » et donc de prendre une position en fonction de leur appartenance à l'endogroupe ou l'exogroupe (selon le sexe).

Les représentations des élèves au regard du savoir savant et du savoir à enseigner

Une comparaison entre les objets caractéristiques trouvés dans les représentations de l'homme de Cro-Magnon et ceux qui sont le plus présents quantitativement dans les manuels scolaires (Tableau 1) montre qu'à l'exception du propulseur et du harpon, il n'existe aucune concordance.

Si la comparaison quantitative permet de justifier la position prédominante du propulseur et du harpon au regard d'une influence éventuelle du manuel scolaire sur les élèves, elle n'offre pas d'explication concernant celle de l'aiguille ou du collier qui sont des éléments centraux dans les représentations: la première est secondaire dans les manuels et le second inexistant. Il en est de même pour l'attribution des objets à un sexe particulier: dans les manuels, le harpon est féminin tandis que le bois-feu, la flûte et la lampe sont des objets « asexués » ce qui n'est pas le cas des représentations.

En l'absence d'information sur l'utilisation du manuel scolaire par les élèves interrogés, en classe ou chez eux, et de la documentation fournie par les enseignants, il est difficile de dire dans quelle mesure les élèves ont pu être influencés par le savoir scolaire et en particulier les manuels. On constate toutefois que la répartition des objets en fonction du sexe du préhistorique tel qu'elle a été relevée dans nos analyses empiriques ne correspond que de façon marginale au savoir à enseigner. La correspondance quantitative avec le propulseur et le harpon est sans doute due au fait que le savoir proposé dans les manuels est lui aussi en partie le reflet des RS des auteurs/éditeurs (vision linéaire, stéréotypée et sexiste). Les représentations des élèves seraient donc plutôt le produit de stéréotypes sociaux (hypothèse principale) et l'explication des attributions serait à rechercher du côté des facteurs socioculturels plus que de l'influence du savoir à enseigner, voire du savoir enseigné.

⁴⁹ DOISE Willem, « Rencontres et représentations... », p. 3.

⁵⁰ DESCHAMPS Jean-Claude « L'attribution, la catégorisation sociale et les représentations intergroupes », *Bulletin de Psychologie*, 1973, p. 13-14; p. 710-721.

⁵¹ LORENZI-CIOLDI Fabio, DEAUX Kay, DAFFLON Anne, « Group status and perceptions of homogeneity », in STROEBE Wolfgang, Hewstone Miles (ed.), *European Review of Social Psychology*, vol. 9, England: Psychology Press/Taylor & Francis, 1998, p. 31-75.

⁵² DOISE Willem, « Rencontres et représentations... », p. 3.

Conclusion

L'analyse des représentations sociales des élèves sur un objet de savoir en préhistoire n'a jamais été explorée du point de vue de la psychologie sociale. L'utilisation d'une méthodologie issue des sciences expérimentales hypothético-déductives nous semble constituer une approche novatrice dans un secteur de recherche où une démarche de compréhension et une méthode argumentative sont plus usuelles. L'importance de l'outillage scientifique déployé peut sembler imposante, mais la triangulation des méthodes d'analyse a permis la mise au jour de la structuration des représentations et le repérage des principes organisateurs des variations observées dans le champ représentationnel, ce que n'aurait pas permis un simple questionnaire. Cet outillage offre une assise construite à partir d'un corpus important de données utilisables dans le cadre d'une didactique de la préhistoire et démontre qu'il ne suffit pas de mettre en place des méthodes ou des outils adéquats sans prendre en considération ce qui se joue au niveau psychosocial.

Les résultats dévoilent la part significative des représentations sociales dans la construction de l'objet de savoir par les élèves et indiquent que le savoir scolaire est bel et bien avant tout un savoir de sens commun scolarisé, socioreprésenté plutôt que socioconstruit. Le savoir à enseigner lui-même laisse le champ libre à un processus qui ne favorise pas le développement d'une pensée historique contrôlée, dans l'hypothèse d'une utilisation en classe que semble minimiser une enquête d'Audigier et de Tutiaux-Guillon (2014⁵³). Finalement, les résultats questionnent le processus de transposition didactique externe et interne (CHEVALLARD, 1985⁵⁴). Comme tout objet d'enseignement, le

savoir préhistorique savant subit un processus de « désyncrétisation » et de « décontextualisation ». Or, selon Paun (2006, p. 4⁵⁵), le but de la transposition didactique est :

« L'élaboration d'un curriculum de type didactique qui puisse rendre accessible la science sans pour autant la sacrifier. »

L'opération de simplification du modèle scientifique de référence doit donc garder toute sa capacité à porter le sens du modèle original, capable de lui conférer une portée épistémologique. Cela est d'autant plus crucial que la préhistoire est particulièrement liée aux données du savoir savant archéologique. Comme l'indique Lefevre (2012⁵⁶), un double processus de savantisation et d'essentialisation intervient, mais l'enseignant, pour de multiples raisons, n'a souvent pas le temps de faire le travail de savantisation. Quant à l'essentialisation, elle se réduit souvent à un choix documentaire qui n'actualise pas le potentiel épistémologique des savoirs à enseigner. Le dysfonctionnement de ces deux processus a pour corollaire l'existence d'un modèle d'enseignement peu problématisé, générateur d'activités de « basse tension », qui laisse place aux représentations sociales historiques et socioculturelles.

Il serait très utile de compléter ce travail par une étude ciblée sur quelques classes en prenant en compte l'utilisation des manuels et des supports documentaires, ainsi que le discours de l'enseignant. Dans une perspective plus ambitieuse, peut-être serait-il adéquat non seulement de réviser les manuels scolaires, mais aussi d'envisager une didactique spécifique à la préhistoire au sein d'une épistémologie de l'archéologie en relation avec une épistémologie de l'histoire.

⁵³ AUDIGIER François, TUTIAUX-GUILLON Nicole, *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, Lyon : INRP, 2004.

⁵⁴ CHEVALLARD Yves, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La pensée sauvage, 1985.

⁵⁵ PAUN Emil, « Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire », *Carrefours de l'éducation*, 2(22), 2006, p. 3-13.

⁵⁶ LEFEUVRE Loïs, « Travail épistémologique du professeur et transposition des savoirs », in GRUSON Brigitte, FOREST Dominique, LOQUET Monique (dir.), *Jeux de savoir. Étude de l'action conjointe en didactique*, Rennes : PUR, 2012, p. 335-352.

L'auteur

Archéologue de formation et licencié en histoire-géographie, **Philippe de Carlos** s'investit depuis plus de vingt ans dans les questions d'éducation et de médiation du patrimoine archéologique et historique (de la préhistoire au Moyen Âge). Il s'intéresse à la mise en œuvre d'une didactique de la préhistoire dans le cadre d'une épistémologie de l'archéologie (applicable à l'Antiquité et au Moyen Âge) qui articulerait la théorie des représentations sociales et le modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire.

Laboratoire EMA EA4507, Université de Cergy

<http://u-cergy.academia.edu/pdeCarlos>

pdecarlos@orange.fr

Résumé

Ce travail interdisciplinaire articule la théorie de la transposition didactique et le modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire. L'étude porte sur une analyse des représentations des élèves de cycle 3 sur les objets des hommes et des femmes de Cro-Magnon au regard du savoir social historique et du savoir à enseigner. Nous observons que le savoir de sens commun des élèves est davantage socioreprésenté que socioconstruit. La distance entre le savoir scientifique de référence et le savoir prescrit est telle qu'il est possible de parler de rupture épistémologique.

La mondialisation du XXI^e siècle et ses interrogations, la transformation des rapports de force entre les puissances qu'elle entraîne, ouvrent sur une Histoire-Monde dite désormais « connectée ». Par ces nouvelles approches, les historiens brisent les récits rivés sur les espaces nationaux, prennent le contre-pied de leur renouveau et approchent l'altérité des mondes. Le dossier « L'Histoire-Monde : une histoire connectée » du présent numéro de *Didactica Historica* traite des questions propres à ce nouveau champ de recherche et de leurs incidences sur l'enseignement de l'histoire.