Le savoir à l'épreuve des représentations sociales : l'exemple de Cro-Magnon chez des élèves de primaire

Philippe de Carlos, Lionel Dany, Grégory Lo Monaco, Béatrice Mabilon-Bonfils

▶ **To cite this version:**

Philippe de Carlos, Lionel Dany, Grégory Lo Monaco, Béatrice Mabilon-Bonfils. Le savoir à l'épreuve des représentations sociales : l'exemple de Cro-Magnon chez des élèves de primaire. Les Dossiers des sciences de l'éducation, 2017. hal-01648421

HAL Id: hal-01648421
https://amu.hal.science/hal-01648421

Submitted on 26 Nov 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Titre :

Le savoir à l'épreuve des représentations sociales : l'exemple de Cro-Magnon chez des élèves de primaire

Auteurs :

Auteur principal et contact :

- de Carlos Philippe, doctorant, Laboratoire EMA (EA 4507), Université de Cergy-Pontoise; pdecarlos@orange.fr

Auteurs secondaires :

- Dany Lionel, Professeur des Universités, Aix-Marseille Université, LPS EA 849, 13621, Aix-en-Provence, France et Service d'Oncologie Médicale, CHU de la Timone, Marseille ; lionel.dany@univ-amu.fr
- Lo Monaco Grégory, Maître de conférences, Aix-Marseille Université, LPS EA 849, 13621, Aix-en-Provence, France ; lomonaco.g@gmail.com
- Mabilon-Bonfils Béatrice, Professeure de sociologie, Laboratoire EMA (EA 4507), Université de Cergy-Pontoise; beatrice.mabilon-bonfils@wanadoo.fr

Catégorie de l'article : article à dimension empirique

Total caractères espaces non compris :

- Résumé : 569
- Texte (à partir de l'introduction) : 44762

Résumé

Dans cet article, nous nous intéressons à la représentation de l'homme de « Cro-Magnon » en articulant des éclairages propres à la didactique de l'histoire et à la psychologie sociale. Nous examinons son caractère social, sa structuration et sa signification. A partir d'un recueil de données effectué par « associations libres » auprès d'élèves de 8-11 ans, nous envisageons la présence de représentations historiques et socioculturelles leur permanence ainsi que leur influence dans le processus d'élaboration du savoir à enseigner et de construction-apprentissage ce qui pourrait expliquer en partie la nature « sociorepresentée » du savoir de sens commun scolaire.

MOTS CLES : didactique, représentations sociales, Cro-Magnon, préhistoire, enfants

Introduction

Notre recherche se propose d'analyser le savoir de sens commun des élèves au sein d'une pensée sociale qui se manifeste dans le cadre de la construction sociale du passé et qui permet de saisir l'influence du passé (représentations sociales historiques[1] et socioculturelles[2]) sur la construction des significations attribuées à un objet du présent (Cro-Magnon).

Nous ferons dans un premier temps une présentation de notre cadre conceptuel emprunté à la théorie des représentations sociales (TRS) en psychologie sociale et au modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire en didactique de l'histoire. Nous établirons aussi un bref état des lieux de l'objet d'étude à partir des savoirs à enseigner (programmes et manuels scolaires) et des représentations sociales historiques.

Dans un deuxième temps, nous présentons, à la lumière de ces éclairages, les résultats d'une recherche empirique basée sur une analyse de la représentation sociale (RS) de Cro-Magnon effectuée auprès de 319 enfants âgés entre 8 et11 ans.

1 Aspects théoriques

1.1 Le cadre théorique : représentations sociales et savoir scolaire de sens commun

Notre travail se situe au croisement de la psychologie sociale (TRS, Moscovici, 1976) et de la didactique de l'histoire. Nous avons choisi de nous insérer dans le modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire (Lautier, 1997 ; Cariou, 2007, 2012), car ce modèle prend déjà en compte la TRS à travers les processus d'objectivation et d'ancrage tout en s'articulant en tant que mode d'appropriation du savoir scientifique avec la dialectique des concepts scientifiques et des concepts quotidiens de Vygotski (1934). Dans le modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire, le savoir historique est transformé par le biais de « savoirs d'origines » (Cariou, 2006, p.4), dont les RS, en un savoir du sens commun[3]. Le processus s'opère à travers des mécanismes proches de ceux décrits par la TRS (objectivation par naturalisation, personnification, figuration et ontisation, puis ancrage). On retrouve bien dans le processus décrit par Cariou ceux à l'œuvre dans la formation des RS proposées par Moscovici à travers les processus d'objectivation (processus qui vise à réduire, schématiser et résumer l'information, à rendre « l'étrange », familier) et d'ancrage (processus qui vise l'incorporation dans le social, l'ancrage dans un réseau de signification « déjà-là », dans des valeurs sociales préexistantes). Le savoir du sens commun est à son tour transformé et mis à

[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] Le « savoir du sens commun » produit de la transformation, de la socialisation (par le biais des RS) du savoir scientifique en un savoir à la portée du profane.

distance par le biais de procédés d'historisation c'est-à-dire une procédure de rationalisation du savoir du sens commun[4]. L'intégration du concept historique (le savoir scientifique en histoire) est achevée à partir du moment où il existe une correspondance entre le concept et le mot qui le désigne, c'est-à-dire une énonciation claire de ce concept. L'ensemble est dialectique : du savoir/concept scientifique vers le savoir du sens commun/concept quotidien et vice-versa.

Les élèves ont des conceptions qui s'élaborent à partir des RS historiques, transmises au cours du temps et donc acquises socialement (Moscovici, 1976), mais aussi à partir des représentations socioculturelles, car les processus d'objectivation et d'ancrage dépendent de principes organisateurs qui eux-mêmes sont le reflet des positions sociales des individus (Doise, 1985). Nous les appelons *conceptions initiales* s'il s'agit de représentations qui n'ont pas encore été confrontées à un apport de connaissances scolaires comme c'est le cas, pour la préhistoire, des élèves qui entrent en CE2. Lorsque la connaissance « arrive » chez l'élève, c'est une connaissance qui n'est plus le savoir scientifique. Ce savoir a subi les différents processus de transposition qui en font un savoir altéré. C'est d'abord un *savoir scolarisé* dans les programmes et les manuels, eux-mêmes support d'erreurs et d'influences sociales. Il est ensuite transmis sous la forme d'un *savoir historique scolaire*, lui-même influencé par la subjectivité de l'enseignant. La rencontre entre les conceptions initiales et le savoir historique produit un *savoir commun scolaire* et avec lui des RS *scolarisées*. L'élève va objectiver et ancrer les connaissances en fonction des RS historiques et socioculturelles qu'il possède. A ce stade, si comme l'affirment de nombreux auteurs la norme n'est pas la mise en œuvre d'un processus de rationalisation (Delapacle & Niclo, 2005, p.21) alors un simple apport de connaissances ne permet pas la transformation de la pensée historienne de l'élève, qui fonctionne sur le mode du raisonnement naturel, vers une pensée historienne scolaire, fondée sur une pensée historique contrôlée. Des activités de « basse tension » issues d'un enseignement peu ou pas problématisé, faussement spiralaire et pas réellement socioconstruit ne permettent pas la construction d'un savoir historique, mais simplement l'élaboration d'un savoir que nous appelons *socioreprésenté (*par opposition au *savoir historique socioconstruit)* c'est-à-dire sous l'influence de la pensée sociale et en particulier des RS historiques et socioculturelles.

C'est ainsi que nous avons estimé que les représentations des élèves que nous avons interrogés correspondent au « savoir commun scolaire ». Il s'agit de représentations déjà réorganisées à la suite d'un processus d'enseignement : ce sont des RS scolarisées. Nous avons considéré le savoir de sens commun scolaire en tant que représentation sociale et l'avons étudié en tant que tel.

1.2 La préhistoire : le savoir à enseigner

Chervel (1988) propose de considérer les disciplines scolaires comme étant des produits autonomes de l'école avec leurs objectifs, leurs méthodes, leurs contenus. S'il est vrai que les disciplines scolaires sont le résultat d'une « fabrique » (De Cock, 2009) et que le résultat peut parfois exister pour lui-même hors de toute référence savante comme la grammaire, les choses ne sont pas aussi tranchées. Il existe selon nous une graduation selon les matières qui va du plus indépendant au moins indépendant, de la grammaire à la préhistoire. Au sein de l'histoire, la préhistoire possède un statut particulier qui fait qu'elle dépend d'une autre discipline : l'archéologie. De même qu'il existe une épistémologie de l'histoire, il existe aussi une épistémologie de l'archéologie, située au croisement entre sciences exactes et sciences humaines. Parler d'autonomie disciplinaire pour la préhistoire n'est pas envisageable, car les savoirs qui la construisent sont totalement tributaires du savoir savant auquel elles doivent se conformer à cause de la nature même des données de l'ordre de la culture matérielle. Cela n'empêche en rien que des objectifs didactiques propres à son objet

[4] C'est le contrôle de ce raisonnement de sens commun qui permet d'arriver à une conceptualisation, une pensée historienne scolaire proche de la pensée historique de l'historien.

soient développés pour répondre aux finalités[5] de l'enseignement de l'histoire, mais cela autorise une analyse comparative entre le savoir scientifique et le savoir à enseigner présent dans les programmes et les manuels scolaires.

1.2.1 Les programmes scolaires

Les programmes d'histoire de l'école primaire pour le cycle des approfondissements (dit cycle 3) ont fait l'objet de plusieurs révisions en 1995, 2002 et 2008[6]. La DGESCO[7], à travers le site « Eduscol » propose une lecture du programme et notamment de la préhistoire dans l'ordre suivant :

- « Les premières traces de vie humaine » (2002 et 2008) : elles commencent officiellement avec l'homme de Tautavel ce qui circonscrit le début de la préhistoire à la France alors que cette période est par essence universelle et que c'est une dimension non francocentrée qui justement devrait être valorisée dans le cadre d'une histoire humaniste. Cette vision ne contribue-t-elle pas, en faisant de Tautavel un Français, à compléter la filiation historique en initiant la lignée des grands personnages nationaux et donc à conforter le fameux « roman national » ? Quant à l'évolution humaine, elle n'est pas officiellement au programme.
- « La maîtrise du fer et les débuts de l'agriculture » (2002 et 2008) : pourquoi le fer et pas l'âge des métaux ? Pourquoi l'agriculture est-elle mentionnée après le fer alors qu'elle est antérieure ? Quant au fer, il appartient à la Protohistoire et trouverait de ce fait plutôt sa place dans l'Antiquité.
- « L'apparition de l'art » (2002 et 2008) : elle devrait précéder « la maîtrise du fer et les débuts de l'agriculture ».
- Des repères (1995, 2002 et 2008) : « l'homme de Tautavel (500 000 ans), Lascaux (17 000 ans) », ce qui reste assez pauvre quantitativement et qualitativement.
- Du vocabulaire officiel (2002 et 2008) : « archéologie, paléolithique, néolithique, art, nomadisme et sédentarisation ». Il s'agit des notions minimums à aborder avec les élèves et que l'on devrait retrouver dans nos évocations au même titre que les repères.

Globalement l'objectif est, sans que cela soit formulé explicitement, de traiter trois ensembles thématiques : les périodes du paléolithique et du néolithique, l'évolution humaine à partir de Tautavel et la question des traces et de la science qui fonde la préhistoire : l'archéologie. Le parti pris est d'arrêter la préhistoire avec l'invention de l'écriture. Comme tout objet d'enseignement, le savoir préhistorique savant subit un processus de « désyncrétisation » et de « décontextualisation ». Or 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 » (Paun, 2006, p.4). 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. C'est le propos du paragraphe qui suit au sujet du savoir (pré)-historique[8] scolaire sur la préhistoire présenté dans les manuels scolaires de CE2/cycle 3.

1.2.2 Les manuels scolaires

Nous avons opéré une analyse des contenus de préhistoire présents dans 13 manuels scolaires[9] entre 1996 et 2014 en mobilisant le modèle KVP de Clément (2006), qui s'inscrit dans celui de la

[5] A condition qu'elles soient clairement définies.

[6] JO du 2 mars 1995 ; BO hors-série n°1 du 14/02/2002 ; BO hors-série n°1 du 19 juin 2008.

[7] Direction Générale de l'Enseignement SCOlaire (Ministère de l'Education nationale).

[8] Il s'agit des connaissances sur la matière enseignée.

[9] Belin, 2010 (ISBN 978-2-7011-5427-5) et 2013 (ISBN 978-2-7011-6554-7) ; Hatier, 2002 (ISBN 2-218-73750-7), 2009 (ISBN 2-218-93527-5), 2011 (ISBN 978-2-218-92073-8) et 2014 (ISBN 978-2-218-97325-3); Magnard 2004 (ISBN 978-2-210-52102-5) et 2010 (ISBN 978-2-210-52107-0) ; Hachette 1996 (ISBN 2-01-115947-4), 2004 (ISBN

transposition didactique de Chevallard (1985). Nous présentons les conclusions de cette analyse de façon à éclairer le propos de cet article. Nous nous sommes intéressés non seulement au rapport entre le « savoir savant » et le « savoir à enseigner », mais aussi aux auteurs/éditeurs et aux conceptions qu'ils laissent transpirer à travers leur « fabrique » du manuel scolaire. L'analyse des contenus textuels et iconographiques a porté sur l'évolution humaine, le temps et la chronologie, le climat, la faune, les objets, les attitudes et les actions des préhistoriques, l'art, l'archéologie et l'histoire (ce sont des contenus liés au chapitre de la préhistoire dans les manuels), les marqueurs chronologiques scientifiques (une découverte comme Lucy) ou médiatiques (un film comme « L'Odyssée de l'espèce ») et le genre. L'analyse thématique et iconographique des manuels scolaires qu'enseignants et élèves utilisent en classe a révélé que ces supports sont largement porteurs d'influences. Ils sont eux-mêmes le résultat d'une pensée sociale. Le processus de transposition didactique externe est très largement impacté par les valeurs c'est-à-dire les RS des auteurs. Nous avons mis en évidence que les manuels étaient empreints d'un évolutionnisme aux arrières gouts de finalisme, d'anthropocentrisme, de darwinisme social, de lamarckisme, d'européocentrisme, réductionniste et teinté de sexisme.

Tous ces obstacles épistémologiques se manifestent par l'intermédiaire de conceptions diverses : un temps linéaire, orienté, compacté et synthétique, une évolution humaine par transformation progressive (du singe à l'homme) et continue, une technique qui suit le chemin de l'évolution vers le progrès (chronologie lithique), la nécessité pour l'homme de survivre dans un monde difficile grâce à la maîtrise de l'environnement (l'Homme contre la nature) par la technique (armes et outils), une faune considérée comme une ressource (chasse) et un climat comme un problème (froid), un humain qui vit dans un monde dénaturalisé (aucune flore, quasi-absence du climat), des actions et des attitudes humaines très largement stéréotypées socioculturellement du point de vue du rôle des sexes avec en filigrane la domination de l'homme sur la femme, un art patrimonial déjà-là.

Du point de vue des connaissances, on constate l'absence de références épistémologiques (l'évolution, le temps), l'absence de connaissances (le climat) fondées scientifiquement (les actions et les attitudes) ou actualisées (l'évolution) ou problématisées (tous les thèmes) ou de fondements didactiques (les objets, l'art), des erreurs (l'évolution, les objets, les images), des contenus essentiellement descriptifs et techniques (les objets, l'art), un réductionnisme (les objets, l'art, la faune) et des savoirs fortement socialisés (les actions, les attitudes, les images). Les visuels sont le reflet synthétique de ces représentations.

Nos analyses ont montré que les RS historiques et socioculturelles imprègnent très fortement le contenu du savoir à enseigner. Il existe une différence importante entre le savoir savant et le savoir à enseigner au point qu'il est possible de parler de rupture épistémologique.

1.3 Les représentations sociales historiques de la préhistoire

La préhistoire en tant que telle est inventée dans la seconde moitié du XIXe siècle. C'est l'époque des découvertes (Cro-Magnon en 1868) qui bouleversent et remettent en cause la conception que les Hommes ont de leur passé (vision biblique), et qui suscitent des interrogations et des controverses. Des années 1850 aux années 1910, c'est en Europe l'engouement pour cette nouvelle discipline et le foisonnement médiatique. Comme la préhistoire et les fossiles sont difficiles à concevoir, car les données sont lacunaires et la « science préhistorique » en cours de constitution, différents artistes comme Du Cleuziou, Figuier, Bayard ou Delahaye (« Vénus et Caïn », 2003) représentent au fil de leur perception le monde de la préhistoire. Et cette perception est nécessairement le reflet de leur époque. En est-il ainsi des scènes d'enlèvement à travers les sculptures de Frémiet (1887) qui

978-2-01-116381-3), 2007 (ISBN 978-2-01-117370-06), 2010 (ISBN 978-2-01-1175497-6), 2013 (978-2-01-117667-7).

montre un gorille enlevant une femme (Ève)[10]. Les sculpteurs du XIXe siècle figurent alors l'homme préhistorique en lui donnant soit des caractères simiesques qui le renvoient à son animalité soit des caractères résolument modernes qui le renvoient à son humanité. L'homme préhistorique est barbare (« La poursuite des chevaux sur le bloc de Solutré » d'Emile Bayard (1873). Il est aussi violent et amené à lutter pour sa survie et à se battre contre des animaux féroces. C'est ce qu'exprime la gravure « L'homme vainqueur de l'ours des cavernes » dans la « Création de l'homme » de Du Cleuziou (1887). Darwin a publié « L'Origine des espèces » en 1859 et en 1870 la grande majorité des préhistoriens sont convertis aux thèses évolutionnistes, dont la sélection naturelle et la lutte pour l'existence. Les préhistoriques se battent pour survivre et les meilleurs sont ceux qui disposent des outils : la maîtrise technique est une preuve d'évolution. Dans l'Europe industrielle soumise à une lutte des classes, la violence est légitimée et sert à justifier à travers le détournement de la théorie évolutionniste la domination de classes sur d'autres, ou de civilisations sur d'autres par la colonisation. C'est le discours libéral du progrès. Au XIXe siècle, les outils préhistoriques sont intégrés dans ce discours et servent à légitimer scientifiquement l'intelligence humaine de l'Europe industrielle[11]. La science et le préhistorien du XIXe siècle sont bels et bien conditionnés par leur culture et les théories ne sont pas tout à fait le reflet de la réalité : se sont des reconstructions intellectuelles mixtes entre raison et RS comme la démontré Marie-Pierre Quessada dans le cadre de son travail de thèse (Quessada, 2008) sur les obstacles épistémologiques et les représentations liées à la question de l'évolution humaine.

Depuis cette époque, l'image des préhistoriques reste prisonnière des contextes qu'elle traverse au cours du temps et donc des arrières plans culturels et idéologiques : l'analyse réalisée par Wiktor Stoczkowski (1990) sur la relation entre préhistoire et mythe à travers l'analyse de manuels scolaires français et soviétiques des années 70 et 80 montre que la vision de la préhistoire proposée aux élèves, est étrangement identique dans les deux pays, mais aussi similaire à la vision naturaliste des origines de l'Homme qui existait dans la seconde moitié du XVIII^{e} siècle et du début du XIX^{e} : une nature hostile, des conditions de vie difficiles et des fonctions de la culture primitive essentiellement tournées vers la survie. Les manuels scolaires des années 70 et 80, qu'ils soient français ou soviétiques, seraient le reflet de la vision philosophique du mythe des origines.

Une étude plus récente de Semonsut (2009) témoigne du rôle différencié des médias (littérature, BD, télévision, cinéma) et de l'impact de certains événements particuliers avec une relation de quasi-cause à effet entre une représentation de la préhistoire et une situation historique qu'elle soit politique, économique, écologique ou encore scientifique. Selon Semonsut (2009), l'arrivée par exemple de l'archéologie dans les manuels scolaires coïnciderait avec le début des classes à PAC[12] initiée par Jack Lang de même que l'image de l'ours (des cavernes) disparaitrait à partir des années 60, époque qui coïncide avec sa protection officielle (1962) et l'apparition à la télé de « Nounours ». Le travail de Semonsut fait ressortir le « francocentrisme » lié à Tautavel, une vision simpliste et linéaire de la lignée humaine, la caractère exclusivement masculin des préhistoriques, un climat incertain, des animaux vus à la fois comme ressources et ennemis, des conditions de vie difficiles et brutales que le Néolithique va résoudre providentiellement, un brassage chronologique et des objets guerriers.

Au sein de la préhistoire, « Cro-Magnon » est particulièrement intéressant, car ce prédécesseur occupe à la fois une place incontournable et centrale que ce soit du point de vue de l'enseignant que de l'apprenant. En effet, tout gravite autour de cet ancêtre qu'il s'agisse d'habitat, d'art, de techniques, d'environnement ou de croyances : la préhistoire n'est pas concevable sans cette incarnation dont nous sommes tous les descendants. La RS de « Cro-Magnon » est ainsi le résultat

[10] Ce qui inspirera dans les années 30 les réalisateurs de King Kong.

[11] L'exposition universelle de 1867 expose les premiers outils préhistoriques reconnus comme tels.

[12] Classes à Projet Artistique et Culturel.

et le moment de notre histoire passée et en devenir. Elle s'ancre dans un imaginaire collectif qui prend ses racines au XIXe siècle.

La représentation de la préhistoire et de l'homme préhistorique s'inscrit donc totalement dans une historicité. Elle a une histoire et elle est retransmise. Il s'agit bien d'un phénomène social évolutif constitué d'événements « impliquant » (Rouquette & Guimelli, 1994) ponctuels, le fait ou le temps court, qui interagissent avec l'objet social, l'infléchisse et le transforment avec des effets variables dans le temps, la tendance ou la « longue durée » (Braudel, 1958). En témoigne, plus près de nous, l'influence régulière d'Yves Coppens sur l'Éducation nationale depuis sa découverte de Lucy en 1974, en passant par sa théorie de l'East Side Story dans les années 80 et plus récemment, de 2002 à 2007, à travers une trilogie télévisuelle.

2 Contribution empirique : les représentations sociales de Cro-Magnon chez des enfants

2.1 Population, méthode, hypothèses

2.1.1 Population

Au total, 319 élèves ont été sollicités dans le cadre de cette étude. Ils proviennent de 13 classes issues de 7 écoles élémentaires parisiennes différentes des 11^{e}, 12^{e} et 4^{e} arrondissements. La population est répartie de façon égale entre 49,2% de garçons (N=157) et 50,8% de filles (N=162). Les élèves sont répartis sur trois classes d'âge qui correspondent aux niveaux scolaires de cycle 3 : CE2 (N=137 soit 42,9% ; âge : 8-9 ans), CM1 (N=95 soit 29,8% ; âge : 9-10 ans) et CM2 (N=87 soit 27,3% ; âge : 10-11 ans). L'enquête a fait l'objet d'une validation préalable de la part des inspections de circonscription de l'Education Nationale des arrondissements concernés. L'anonymat des élèves étant garanti, nous avons pu contacter les écoles élémentaires et être reçus par les enseignants volontaires. Tous les élèves de CE2 que nous avons interrogés ont eu un cours sur la chronologie puis sur la préhistoire entre septembre 2012 et janvier 2013. Les passations des questionnaires ont eu lieu en fin d'année scolaire 2012-2013.

2.1.2 Méthode

Le recueil de la RS de « Cro-Magnon » a été conduit à l'aide d'une tâche d'associations libres (Dany, Urdapilleta & Lo Monaco, 2015). Cette méthode consiste à demander à une personne de produire, à partir d'un terme inducteur (l'objet de la représentation étudié, ici « Cro-Magnon »), les mots ou expressions qui lui viennent spontanément à l'esprit. L'association libre permet d'accéder aux dimensions latentes qui structurent l'univers sémantique de l'objet étudié (Abric, 2003). Nous avons mis en place une procédure d'évocation avec association restreinte continuée : plusieurs induits (jusqu'à 24 maximum) avec contrainte de production (ne répondre qu'avec des adjectifs, des verbes ou des noms). Les participants devaient ensuite hiérarchiser leurs évocations de la plus importante à la moins importante pour caractériser « Cro-Magnon ». Nous avons retenu la technique importance-fréquence afin de recueillir un contenu qui n'est pas seulement le résultat d'une récupération mnésique (disponibilité cognitive), mais bien celui d'une attribution de sens et d'une réflexivité (Dany *et al.*, 2015). De manière à standardiser les productions au sein des groupes interrogés et à en faciliter le traitement, nous avons fixé *a posteriori* le nombre des réponses retenues à 4 ce qui correspond à la moyenne des mots produits par élève.

2.1.3 Traitement des données

Le traitement des données repose sur l'approche structurale des RS (Abric, 1976, 1987), qui s'intéresse à l'organisation et à la hiérarchie sociocognitive des éléments en les distinguant selon

leurs rôles, fonctions et importances. Cette approche distingue les éléments centraux (stables, cohérents, rigides, qui génère le sens de la RS, l'organise et la stabilise) et les éléments périphériques (souples, supportant la contradiction, permettant la concrétisation et la personnalisation) de la RS (Abric, 1993). Les analyses, réalisées avec le logiciel Evoc2000[13]. (Vergès, 1992), se sont déroulées en deux temps. Dans un premier temps, nous avons analysé les évocations « brutes » produites par les élèves après lemmatisation puis, dans un deuxième temps, nous avons opéré une catégorisation de ces évocations (Moliner et *al.,* 2002, p.141-146). La fonction statistique « Aidecat » d'Evoc2000 a permis d'identifier les mots qui apparaissent ensemble (cooccurrence) et ceux qui apparaissent systématiquement avant un autre (préférence). Nous avons ensuite utilisé le test d'indépendance du chi^2 pour étudier l'impact des variables « sexe » et « classe » : il permet de se prononcer sur le lien entre deux variables qualitatives et de déterminer si elles ont une relation statistique entre elles[14]. Enfin, nous avons effectué une analyse de similitude (Flament, 1986) sur les données d'évocations « brutes » ce qui a permis d'obtenir un graphe, appelé arbre maximum, dont les éléments sont reliés deux à deux dans une relation de proximité ou d'antagonisme (Moliner et *Al.,* 2002, p.146-160.

2.1.4 Hypothèses

Nous partons du postulat que les « savoirs de l'histoire scolaire seraient simplifiés à l'extrême, emplis de sens commun et parfois même en contradiction avec les avancées récentes de la recherche *(pré)*[15]historique » (Cariou, 2014, p.10). Ce faisant, le savoir scolaire serait un savoir scolaire *socioreprésenté* plutôt qu'un savoir scolaire *socioconstruit* essentiellement constitué de RS scolarisées. Nous émettons l'hypothèse que la représentation des élèves sur la préhistoire est particulièrement unifiée, sous l'influence des RS historiques (société) et socioculturelles (influence du sexe et de la classe), malgré l'intervention de l'enseignement. Les programmes et surtout les manuels eux-mêmes empreints de RS favoriseraient la pensée sociale au détriment d'une pensée historique contrôlée.

2.2 Résultats

2.2.1 Analyse importance/fréquence des évocations brutes pour Cro-Magnon

Les élèves ont produit 957 évocations, dont 283 types (un item dont la fréquence brute est égale à 1) pour importance-fréquence. Pour différencier les éléments entre eux, nous avons choisi un rang moyen d'importance[16] de 2,30, une fréquence minimale de 5 et une fréquence moyenne de 14[17].
Le croisement entre la fréquence et l'importance des évocations a permis de déterminer 4 zones de la représentation sous la forme d'un tableau (Tableau 1) : la case 1 contient les éléments potentiellement centraux de la RS (éléments très fréquents et très importants), la case 2 comprend des éléments importants et peu fréquents, la case 3 constitue la zone des éléments contrastés et la case 4 contient des éléments rares et peu importants.
Dans le corpus des évocations des élèves, les mots les plus fréquents et considérés comme les plus importants sont : « Homme », « Préhistoire », « Sapiens », « Homme-préhistorique, « Evolution » et

[13] Manuel Evoc 2005, version 06/2006 (P.Vergès).

[14] Nous avons retenus 3 seuils significatifs : $p < 0,05$ (5% de se tromper), $p < 0,01$ et $p < 0,001$. Plus p (p-value) est petit, plus la variation est significative.

[15] Entre parenthèse : inséré par nous.

[16] Critère utilisé : le rang moyen proposé par le programme Evoc2000 (Manuel Evoc 2005, Vergès).

[17] Critère utilisé : le saut qualitatif à travers l'observation de la distribution des fréquences.

« Singe ». Ce sont les éléments potentiellement les plus structurants de la représentation de « Cro-Magnon ». Les termes qui ont une fréquence élevée, mais un rang d'importance plus faible sont : « Grotte », « Feu », « Chasse » et « Animal ». Les trois premiers ont une fréquence supérieure aux quatre derniers items de la case 1.

Tableau 1 : *Analyse importance-fréquence de la RS de Cro-Magnon (N=319)*

	Importance < 2,30	**Importance > 2,30**
FREQ >14	**Case 1 : Zone du noyau**	**Case 2 : 1re Périphérie**
	homme (86/1,71)[(a)] préhistoire (43/2,02) sapiens (21/2,14) homme préhistorique (20/1,50) évolution (19/1,79) singe (18/2,00)	grotte (46/2,37) feu (41/2,59) chasse (37/2,46) animal (18/2,83)
	Case 3 : Eléments contrastés	**Case 4 : 2e périphérie**
FREQ <13	erectus (12/2,08) silex (12/2,25) humain (11/1,55) chasseur (11/2,27) ancêtre (9/2,11) sapiens-sapiens (9/2,11) élevage (9/2,11) agriculture (7/2,00) sauvage (8/2,13) nourriture (8/2,13) poilu (7/2,29) premier-homme (6/1,50) néolithique (6/1,83) vêtement (6/2,00) habilis (5/1,60) femme (5/2,20) manger (5/2,20)	mammouth (11/2,36) caverne (11/2,55) pierre (10/2,55) outil (11/2,64) Neandertal (10/2,3) Peinture (9/2,67) Lascaux (8/2,38) pêche (8/2,88) intelligent (7/2,43) ancien (7/2,57) ossement (6/2,33) arme (6/2,83) maison (6/3,00) dessin (6/3,83) nomade (6/2,5) lance (5/3,2) bois (5/3,4)
(a) Les chiffres entre parenthèses correspondent à (fréquence/importance)		

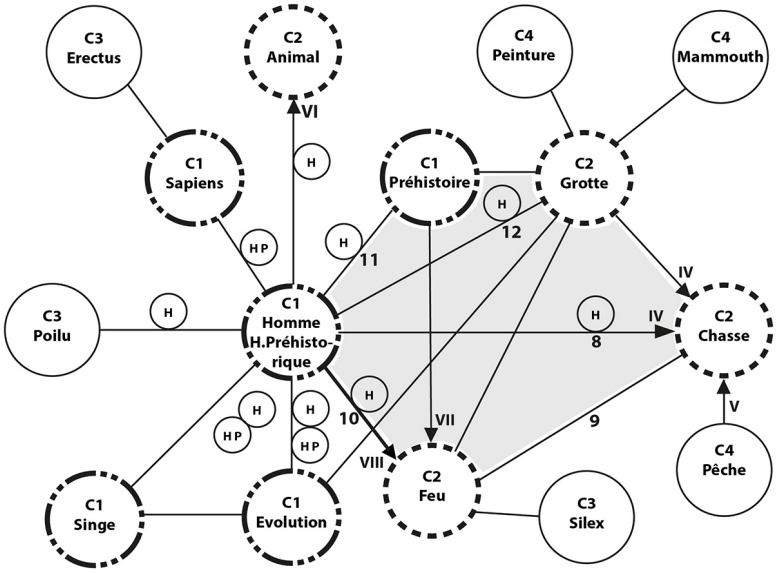
Les cinq éléments les plus importants ont été mentionnés par au moins 11,6% des élèves interrogés. Or de nombreux chercheurs considèrent que si 10% d'une population mentionnent un item, alors la probabilité pour que cet item fasse partie du noyau central de la représentation est grande. On note que les items « Homme » et « Homme-préhistorique » sont très proches et pourraient vraisemblablement être considérés comme une seule entité. Il n'est pas possible de dire si les 86 évocations d'« Homme » renvoient à l'humain ou au genre. En comparaison, le mot « Femme » n'a été mentionné que 5 fois en case 3.

Du point de vue des cooccurrences (Graphique 1), nous observons que :
- L'élément fusionné « Homme/H.préhistorique » constitue un élément très connecté : il possède une position centrale et cumule le plus de relations avec d'autres items différents.
- Les deux éléments suivants les plus connectés après « Homme/H.préhistorique » sont « Grotte » et « Chasse » (Préhistoire), ce dernier étant « adjoint » en terme de préférences (8) à « Homme ».
- Le graphique est construit autour d'un centre constitué de 5 éléments forts : « Homme/Homme-préhistorique » (la fusion des 2 items les plus saillants de la case 1) et « préhistoire » et « Grotte », « Chasse » et « Feu » qui sont les 3 items très fréquents de la case 2. L'habitat, c'est la sécurité tandis que la chasse, c'est l'alimentation ; le feu, lui, possède une connotation plus englobante en tant que moyen d'éclairage (relation avec grotte) ou arme (relation avec chasse).
- Le graphique montre, comme dans le tableau à 4 cases, un côté gauche avec des éléments ayant une dominante « abstraite » d'un point de vue sémantique autour de « Homme/Homme-

préhistorique » et un côté droit construit autour d'éléments plutôt concrets autour de « Grotte », de « Chasse » et « Feu ».

- Le graphique laisse paraître des relations entre items périphériques et items centraux porteurs de sens. Ces liens permettent une description plus fine de la structuration du champ sémantique. On observe ainsi des sous-ensembles : Homme/Préhistorique *vs* Erectus/Sapiens, *vs* Singe/Evolution, *vs* feu/Silex, *vs* Grotte/Peinture/Mammouth et *vs* Chasse/Pêche).

Graphique 1 : Graphique relationnel des occurrences et des préférences



Note :
C1 = case 1 ; H= « Homme » ; HP = « Homme préhistorique » ; Trait = occurrence ; 2 = nombre d'occurrences ; IV = nombre de préférences ; Flèche = sens de la préférence ; zone grise = zone principale d'interactions.

Ces associations nous offrent un éclairage sur les relations potentiellement signifiantes que ces termes entretiennent les uns avec les autres. On s'aperçoit que les associations sur l'évolution forment un ensemble compact ce qui laisse penser que Cro-Magnon est un homme, préhistorique, vraisemblablement un « Sapiens » voire un « Erectus » (les choses ne sont pas claires et ce dernier est justement un élément contrasté). Cro-Magnon est lié au singe, peut-être à travers la question de l'évolution (on trouve en case 3 de nombreux items liés à cette notion : « Humain », « Sapiens-sapiens », Premier-homme », « Habilis »). La chasse et le feu sont ses deux activités principales. La seconde activités de subsistance, la pêche, est liée à la chasse et le silex est lui connecté au feu, car il permet (dans la représentation commune) de faire le feu. Les relations avec la « Grotte » ont aussi une certaine logique puisque l'on peut comprendre que pour y voir clair il faille du « Feu ». C'est aussi le lieu on l'on a trouvé trouve les « Peintures » dont d'ailleurs des « Mammouths ». Le feu est d'ailleurs nécessaire pour peindre dans une grotte.

L'élément principal de la zone du noyau (qui plus est si on le fusionne avec « Homme-préhistorique) entretient une relation privilégiée avec tous les éléments de la 1re Périphérie. Les éléments « Préhistoire » et « Evolution » sont liés à « Grotte » tandis que les autres (« Sapiens », « Homme-préhistorique » et « Singe ») sont reliés à rien en inter-cases : l'item « Homme préhistorique » entretient des relations exclusivement internes à la zone du noyau, contrairement à « Homme » qui part ailleurs est l'objet de préférences. On trouve en priorité les relations « Homme *vs* feu, *vs* chasse et *vs* animal ». L'item « préhistoire » apparaît comme un terme générique à la croisée entre « Homme » et « Grotte ».

Enfin, lorsque l'on sait que les éléments de la case 3 et 4 alimentent respectivement la case 1 et 2 (en fonction du rang et des fréquences que l'on choisit), et que l'on regarde la nature sémantique des items, on constate qu'ils viennent aussi décrire les éléments des cases 1 et 2 : par exemple, « Caverne-Peinture-Lascaux » pour « Grotte », « Lance-Pêche-Arme-Outil » pour « Chasse », « Poilu-Sauvage » pour « Homme ». Nous observons la présence de l'item « néolithique » en case 3 (et l'absence de paléolithique) et les deux termes qui caractérisent le plus cette période : « Elevage » et « Agriculture ».

2.2.2 Analyse de similitude

Nous avons établi un tableau à 4 cases en fonction de chaque variable indépendante soit 5 tableaux : le niveau scolaire (CE2, CM1, CM2) ou le sexe (H/F). Le croisement des données avec la variable « classe » permet d'analyser l'influence possible du niveau de connaissances (Salesses, 2005) sur les représentations tandis que la variable « sexe » permet d'aborder la question sous l'angle de l'insertion sociale (Doise, 1986,1990). Les items présents dans les cases 1 et 2 du tableau à 4 cases général présenté plus haut se sont trouvés répartis différemment et souvent éclatés sur les 4 cases. A partir des 5 tableaux, nous avons opéré une synthèse du positionnement de ces termes (Tableau 2)[18]. Trois groupes distincts apparaissent : les convergents (les plus partagés), les divergents (variations importantes selon les variables) et les « borderline » (les plus éloignés ou absents). On observe que les deux premiers items de la case 1 et les 3 items de case 2 sont bien identifiés comme tels quelle que soit la variable convoquée : nous pourrions avoir affaire à deux éléments principaux et trois éléments adjoints qui constitueraient le système central de la représentation. Cette zone centrale serait alors complétée en fonction des variables par des items différents qui seraient le reflet de l'insertion sociale des élèves. Les items « Singe » et « Sapiens » sont très souvent absents. Le terme « Homme préhistorique » n'est pas un item très central : rang moyen à 2,5 et cases d'apparition 1, 3 voire 5 selon les variables. Il ne figurait pas parmi les items le plus saillants du tableau à 4 cases et ne faisait l'objet que de connexions internes dans le graphique des cooccurrences. Cela semble indiquer qu'il fonctionne comme un complément de la représentation « Homme ».

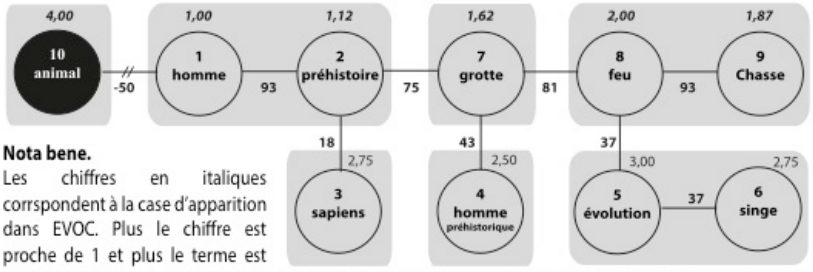
Tableau 2 : synthèse du positionnement des items des cases 1 et 2 selon la variable sexe ou classe.

	ITEMS	CM1	F	INF	CM2	H	MOY	SUP	CE2	∑	$\bar{X}$
Convergence	Homme	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1,00
	Préhistoire	1	1	1	1	1	2	1	1	9	1,13
	Grotte	1	2	1	2	1	2	2	2	13	1,63
	Chasse	2	2	2	1	2	2	2	2	15	1,88
	Feu	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2,00
Div.	H-préhistorique	1	3	1	3	3	5	1	3	20	2,50
	Sapiens	1	1	1	5	5	3	5	1	22	2,75
	Singe	1	1	5	1	3	1	5	5	22	2,75
BL.	Evolution	3	1	3	3	3	3	3	5	24	3,00
	Animal	4	4	4	4	4	4	4	4	32	4,00
	Total	17	18	21	23	25	25	26	26		

Une analyse de similitudes opérée à partir de ce tableau a permis d'établir un arbre maximum (Graphique 2). Celui-ci montre une opposition marquée entre « Animal » et « Homme », alors que le tableau à 4 cases et le graphique (préférence « Homme/Animal ») ne faisaient apparaître qu'une simple relation. Elle confirme aussi les relations « Homme-Préhistoire » et « Feu-Chasse » ainsi que la position intermédiaire de « Grotte » entre ces deux couples.

[18] 1 pour la case 1, 2 pour la case 2, etc. 5 correspond à l'absence de l'item dans les 4 cases.

Graphique 2 : analyse de similitudes à partir des variables



Nota bene.
Les chiffres en italiques corrspondent à la case d'apparition dans EVOC. Plus le chiffre est proche de 1 et plus le terme est apparu en case 1. Les chiffres de liaison indiquent le niveau de proximité ou d'opposition entre deux termes. Ils varient entre -1 et 1.

2.2.3 Analyse importance/fréquence des catégories

Alors que dans l'analyse des évocations brutes, nous n'avions pris en compte qu'une partie des données (seuils de fréquences), le regroupement catégoriel à l'avantage de prendre en compte la quasi-totalité des évocations. Il permet aussi de faire apparaître des relations significatives là où des évocations isolées n'auraient pu le faire dans le cadre d'une analyse des évocations brutes.
Le fichier de l'analyse catégorielle comprend 930 évocations dont 14 types différents. Pour différencier les éléments entre eux, nous avons choisi un rang moyen d'importance de 2,20. La fréquence minimale est de 9 et la fréquence moyenne de 77 (Tableau 3). La variation du nombre d'items par rapport aux évocations brutes s'explique par la suppression des éléments « divers » et « hors sujet ».
Dans le corpus des évocations des élèves, les catégories[19] les plus fréquentes et considérées comme les plus importantes sont : « Evolution », « Physique » et « Temps-Chronologie ». Ce sont les éléments les plus structurants de la représentation de « Cro-Magnon ». Les catégories qui ont une fréquence élevée, mais un rang d'importance plus faible sont : « Techniques », « Habitat », « Alimentation » et « Environnement ».

Tableau 3 : *Analyse importance-fréquence des catégories thématiques de la RS Cro-Magnon (N=319)*

	Importance <2,20	**Importance >2,20**
FREQ >77	**Case 1 : Zone du noyau**	**Case 2 : 1re Périphérie**
	évolution (169/1,90) physique (164/2,00) temps-chronologie (94/2,13)	techniques (100/2,51) habitat (98/2,37) alimentation (93/2,38) environnement (93/2,58)
FREQ <76	**Case 3 : éléments contrastés**	**Case 4 : 2e Périphérie**
	vie-sociale (43/2,19)	art (25/3,00) archéologie-recherche (18/2,39) époque-difficile (13/2,39) géographie-espace (12/2,25)

(a) Les chiffres entre parenthèses correspondent à fréquence/importance.

Dans la case 1, « Evolution » (52,98%) et « Physique » (51,41%) se détachent très nettement et semblent de bons candidats pour faire partir du noyau de la représentation. On observe que les catégories de la case 4 représentent des idées qui n'apparaissaient pas dans l'analyse des évocations brutes comme « Archéologie-Recherche », un contenu du cours de préhistoire de CE2 et « Epoque-Difficile » ce qui suggère une période de pénurie et d'insécurité.

[19] Les termes du fichier d'origine ont été redistribués au sein de 17 catégories en fonction de leur proximité sémantique.

2.2.4 Analyse des relations entre variables

Une autre procédure d'analyse a consisté à chercher, à l'aide d'un test de Chi^2, s'il pouvait y avoir des relations significatives des catégories thématiques associées à « Cro-Magnon » en fonction des variables indépendantes (sexe, classe). Toutes les catégories présentes dans le tableau à 4 cases de l'analyse d'évocation ont été prises en compte ce qui représente 99,14% des évocations. Le sexe n'a quasiment aucune incidence à l'exception du mot « Alimentation » ($Chi^2 = 5,852$; ddl 2 ; $p<0,05$) plus présent chez les garçons. C'est davantage le niveau scolaire qui intervient dans la variation des résultats : les CE2 citent plus fréquemment les termes liés à la catégorie « Evolution » que les CM1 ($Chi^2 = 5,732$; ddl 2 ; $p<0,05$) et les CM2 ($Chi^2 = 7,191$; ddl 2 ; $p<0,01$). Il en est de même pour les mots liés à la catégorie « Temps-Chronologie » par rapport aux CM2 ($Chi^2 = 4,199$; ddl 2 ; $p<0,05$). D'un point de vue général, on constate que les valeurs produites par le test du chi^2 sont très faibles et que les relations significatives sont marginales. Il semble que la RS soit particulièrement stable et homogène quelle que soit la variable invoquée.

3 Discussion

3.1 L'organisation structurale de la représentation

La représentation s'articule autour de deux ensembles, abstrait et concret, et s'organise aussi autour d'un élément central prioritaire « Homme » et d'un élément central adjoint « Homme préhistorique » qui ont une forte probabilité de constituer le système central de la représentation. L'élément prioritaire se caractérise par sa stabilité et nous avons vu qu'il apparaissait systématiquement en case 1 quelle que soit la variable convoquée (classe, sexe). Il est donc inconditionnel, consensuel et partagé par l'ensemble des élèves. L'élément adjoint possède un degré de conditionnalité qui varie en fonction des variables. Ces deux items de la case 1 ont une forte saillance et une connexité importante (interne et externe à la zone centrale pour « Homme » et exclusivement interne pour « Homme préhistorique »). Ces aspects quantitatifs vont dans le sens d'une fonction organisatrice. Ils semblent posséder une valeur symbolique indéniable et un pouvoir associatif élevé qui, mélangés à d'autres items, confèrent à la RS des significations complémentaires (l'Homme qui évolue, l'Homme Sapiens ou Erectus , l'Homme qui chasse, qui fait du feu, etc.). C'est la fonction génératrice de sens. Il possède aussi une dimension descriptive du point de vue physique (« Poilu »), de l'identité (« Sapiens », « Erectus »), de la généalogie (« Evolution », « Singe ») ou à travers son rapport conflictuel avec l' « animal ». Les éléments prioritaires (Homme/H.Préhistorique) sont aussi en relation avec les éléments de la 1re Périphérie (très saillants), également descriptifs[20]. Les éléments de la 1re Périphérie (« Grotte », « Chasse », « Feu ») ont une fonction de concrétisation et traduisent concrètement les notions abstraites de la zone du noyau : cette répartition abstrait/concret est particulièrement significative dans l'analyse des évocations brutes et catégorielles de la RS, mais aussi du point de vue de l'organisation des cooccurrences et des préférences, ce qui traduit assez bien l'idée selon laquelle les éléments centraux revêtent un caractère plus abstrait alors que les éléments périphériques renvoient davantage à la réalité concrète (Abric, 1994). Du côté de la zone (potentielle) du noyau central, l'homme préhistorique en tant qu'être « Physique », la question de son « Evolution » et du « Temps-Chronologie » semblent constituer une subsomption autour de l'idée de *transformation*. De l'autre côté, on constate en périphérie que c'est la question du *milieu* au sens général qui constitue une autre subsomption avec les catégories « Habitat », « Alimentation »,

[20] Lorsque l'on sait que les éléments de la case 3 et 4 alimentent respectivement la case 1 et 2, et que l'on regarde la nature sémantique des items, on constate qu'ils viennent aussi décrire les éléments des cases 1 et 2 : par exemple, « caverne-peinture-Lascaux » pour « grotte », « lance-pêche-arme-outil » pour « chasse » ou encore « poilu-sauvage » pour « Homme ».

« Environnement » qui font référence au biotope dans lequel l'homme préhistorique évolue et aux besoins vitaux qu'il doit assouvir. La « Technique » est une façon pour lui de maîtriser ce milieu (outils, armes), c'est pourquoi sans doute *technique* et *milieu* vont de pair. On retrouve là une vieille représentation du XIXe siècle qui a perduré au XXe et qui consiste à imaginer l'homme préhistorique en rapport avec une nature à la fois pourvoyeuse et dangereuse (i.e., « Epoque-Difficile ») qu'il ne peut dominer que grâce à l'intelligence et donc à la technique, fruit de cette inventivité.

3.2 Les représentations sociales historiques

Du point de vue de l'influence des RS historiques transmises socialement ou par le truchement des manuels scolaires, nous constatons la permanence de nombreuses RS du XIX^{e} (Vénus et Caïn, 2003 ; Coye, 2003), mais aussi la présence de RS du XX^{e} (Semonsut, 2009) :

- XIX^{e} siècle :
    - Le rapport d'opposition homme/animal : curieusement aucun nom d'animal n'est mentionné. Il est bien question de l'animal d'un point de vue générique. C'est une ressource alimentaire comme dans « La poursuite des chevaux sur le roc de Solutré » d'Emile Bayard[21].
    - La nature hostile, des conditions de vie difficiles : qu'il faut peut-être opposer au groupe de termes liés au néolithique. Les ouvrages du XXe siècle mettent systématiquement en avant un rapport d'opposition entre une période paléolithique synonyme de pénurie et une période néolithique synonyme de progrès grâce aux innovations (élevage, agriculture, artisanat, métallurgie), une « libération » (Brusa, 2010, p.110). Il s'agit d'une sorte de réminiscence actualisée de la conception du XIXe siècle de l'homme blanc supérieur grâce à la technique sur le reste du monde.
    - Des activités centrées sur les besoins primaires : se sentir protégé (grotte) et se nourrir (chasse).
    - La grotte/caverne : l'iconographie et l'expression « homme des cavernes » sont nées au XIX^{e} siècle et tous les manuels scolaires comportent des vignettes qui représentent un groupe d'Erectus de Tautavel dans une grotte de façon très stéréotypée.
    - L'homme « simiesque » : l'homme poilu et l'homme singe sont des stéréotypes récurrents apparus au XIXe et très largement véhiculés au cours du XXe notamment à travers le cinéma. C'est aussi le cas dans les manuels scolaires où les plus anciens préhistoriques sont courbés et poilus tandis que Cro-Magnon est droit et imberbe !
- XX^{e} siècle :
    - L'archéologie, la présence indirecte de l'homme de Tautavel dit « Erectus » et des objets (guerriers). Ces trois éléments sont spécifiques de l'enseignement contemporain de la préhistoire en CE2 : ce sont des thèmes des manuels scolaires.

Les représentations des élèves comprennent de nombreuses RS historiques, certaines particulièrement stéréotypées (Brusa, 2010).

[21] L'Homme primitif de Louis Figuier, Hachette, 1873.

3.3 Les représentations sociales socioculturelles

Les analyses effectuées à partir du Chi2 ont mis en évidence un résultat que l'on pourrait qualifier de stéréotypé avec, chez les garçons, une prépondérance des termes liés à « Alimentation » c'est-à-dire aux activités de subsistance et plus particulièrement la chasse puisque c'est le terme majoritaire de cette catégorie. La sociologie différentielle et en particulier les travaux qui portent sur les manuels scolaires ont déjà relevé une vision particulièrement stéréotypée des rôles de sexe. On retrouve ce schéma dans les manuels d'histoire de CE2 qui proposent aux élèves des images (qui sont elles-mêmes des RS) dans lesquelles l'activité de subsistance est principalement associée à la chasse et cette dernière exclusivement aux hommes, pendant que les femmes attendent au campement. D'un point de vue plus général, cette représentation de l'alimentation à la préhistoire nous semble donc liée à la RS contemporaine encore vivace d'une activité masculine associée au père qui va travailler (la chasse) et qui ramène à la maison (la grotte) l'argent (le mammouth) nécessaire pour faire vivre sa famille. Au sein des évocations, la femme est anecdotique. Les analyses des évocations selon les variables ont montré le sexe et la classe avait une influence sur les éléments « divergents » et « borderline », donc situés en périphérie.

3.4 Le programme de l'Education nationale et le savoir à enseigner

Les repères et le vocabulaire des « savoirs à enseigner » tels qu'ils sont préconisés par Eduscol ne sont pas significativement saillants dans les évocations. Seuls les termes Lascaux », « Néolithique » et « Nomade » se trouvent en cases 3 et 4 à de très faibles fréquences. Cela semblerait aller dans le sens d'une défaillance du processus d'enseignement, à condition toutefois que ces éléments de connaissance aient fait l'objet d'une transmission par les enseignants. Précisons néanmoins qu'il existe des évocations isolées faisant référence implicitement à ces préconisations, même si elles restent d'un point de vue quantitatif très faibles. Tout pédagogue sait combien il peut être difficile à des enfants de retenir exactement une notion, mais que l'absence formelle de cette notion n'implique pas qu'elle n'existe pas chez eux. Elle peut prendre des formes variées, que l'on peut considérer comme les produits d'une objectivation. L'apprenant s'approprie et intègre des connaissances relatives à un objet en le matérialisant et en le réorganisant pour qu'il devienne un élément objectif avant d'être ancré au sein de son système de valeur. Il est donc tout à fait envisageable de considérer les différentes évocations tel que « nomade » lié par exemple au terme « Paléolithique » (qui n'est pas présent dans les évocations), comme les manifestations objectives de cette notion qui reste « non acquise » en tant que concept par les élèves. Il reste que notre travail ne permet pas de déterminer pour l'heure si les évocations « balkanisées » font implicitement référence à un concept ou si elles valent pour elles-mêmes. En l'état, nous considérons que nous avons affaire à un savoir de sens commun scolarisé (présence d'éléments propres au processus d'enseignement comme l'archéologie) d'autant qu'au regard du savoir savant, la représentation sociale des élèves est assez pauvre et stéréotypée. Cro-Magnon est une entité, un individu, aux contours incertains, sans épaisseur temporelle, une sorte d'intermédiaire entre nous-mêmes et le singe. Il fait partie d'une nébuleuse d'individus non situés dans le temps. « L'écart reste considérable entre les savoirs que la société considère comme nécessaires à enseigner et les savoirs effectivement acquis par les élèves » (Cariou, 2012, p.7).

Conclusion

L'analyse de la RS Cro-Magnon a confirmé le caractère social de cette représentation à travers la présence et l'influence des représentations issues du passé et en particulier du XIXe et du XXe siècle, certaines transmises historiquement par le biais de la société, d'autre par le truchement des manuels scolaires. Le savoir de sens commun scolaire qui est aussi un savoir appris semble

davantage constituer un ensemble disparate et confus d'informations qu'un ensemble cohérent de connaissances organisées autour de concepts clairs. Il s'agit d'un savoir historique socioreprésenté et non pas d'un savoir historique socioconstruit. La RS Cro-Magnon apparait déjà très fortement structurée à partir du CE2 autour d'une organisation bi-polaire (abstrait-concret) caractérisée par une permanence des évocations qui la constituent. Mais ces évocations ne sont encore que des concepts quotidiens. Elles en sont au stade de l'objectivation qui consiste à rendre concret des concepts abstraits. Cette analyse montre la nécessité d'intervenir au niveau de l'enseignement avec la mise en œuvre plus que nécessaire d'un processus de rationalisation du savoir du sens commun scolarisé et, au niveau du « savoir à enseigner », de reconstruire le contenu des manuels de façon à minimiser l'influence des RS véhiculées par les auteurs/éditeurs. Il nous semble aussi fondamental que ce soit au niveau du savoir à enseigner ou du processus d'enseignement de prendre en compte les obstacles épistémologiques propres à la préhistoire et, dans l'idéal, s'il était question d'une didactique de la préhistoire, de l'envisager au sein d'une épistémologie de l'archéologie.

Bibliographie

Abric, J.-C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales.* Aix-en-Provence: Université de Provence, thèse d'État.

Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales.* Cousset-Fribourg: Del Val.

Abric, J.-C. (1993). Central System, Peripheral System : Their Functions and Roles. In *Dynamics of Social Representation*. Papers on Social Representations, *2*(2), 75−78.

Abric J.-C. (2003). Pratiques sociales et représentations. Paris : PUF.

Braudel, F. (1958). « La longue durée ». *Annales*, 725-753.

Brusa, A. (2010). David et l'Homme de Neandertal. Les stéréotypes savants sur la Préhistoire, *Le cartable de Clio*, n°10, p.103.

Cariou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue française de pédagogie*, *47*, 57-67.

Cariou, D. (2012). *Ecrire l'histoire scolaire : quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.

Clément P. (2010). Conceptions, représentations sociales et modèle KVP. *Skholê* (Univ. de Provence, IUFM), 16, pp. 5- 0.

Dany, L., Urdapilleta, I., & Lo Monaco, G. (2015). Free associations and social representations: some reflections on rank-frequency and importance-frequency method. *Quality & Quantity*, 49, 489-507.

De Cock, L. (52009). *La fabrique de l'histoire*. Agone.

Delaplace, M. & Niclot. D. (2005). *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie. Enquête au collège et au lycée*. CRDP de Champagne-Ardenne.
Demoule. J.-P. (2012). *On a retrouvé l'histoire de France : Comment l'archéologie raconte notre passé*. Paris : Robert Laffont.

Eduscol. Document accessible à l'adresse :
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/76/3/Progression-pedagogique_Cycle3_Histoire_203763.pdf, consulté octobre 2014.

Flament C. (1986). L'analyse de similitude : une technique pour les recherches sur les représentations sociales. In : Doise W, Palmonari, A, eds. *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 139-56.

Lautier, N. (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Lautier, N. & Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, *162*.

Moliner, P., Rateau, P & Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales, pratiques des études de terrain.* Presses Universitaires de rennes.

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son pub*lic, Paris, PUF.

Quessada M.P. (2008). *L'enseignement des origines d'Homo sapiens, hier et aujourd'hui, en France et ailleurs : programmes, manuels scolaires, conceptions des enseignants.* Thèse de doctorat : Université de Montpellier II.

Rouquette, M.-L., & Guimelli, C. (1994). Sur la cognition sociale, l'histoire et le temps. In. C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 255-260.

Semonsut, P. (2009). *La représentation de la Préhistoire en France dans la seconde moitié du XXe siècle (1940-2000)*. Thèse de doctorat. Université Paris Sorbonne.

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

Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent. Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*, XLV, 405, 203-209.

Vygotsky, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Trad.fr, Paris, La Dispute.