



**MUSÉE
DE L'HOMME**

RAPPORT D'ÉTUDE

**Les représentations liées à la Préhistoire
et les attentes en termes d'expérience de visite
chez les enfants de cycle 1, 2 et 3**

Equipe : Cindy Lebat et Olivia Guiragossian

Rédaction : Cindy Lebat

Février 2024

Table des matières

INTRODUCTION	3
I. Contexte et enjeux de l'étude.....	3
II. Méthodologie.....	4
A. Le choix des focus-groupes : enjeux et défis méthodologiques	4
B. Note méthodologique : présentation du terrain.....	6
LE MUSÉE : CE QU'ON FAIT, CE QU'ON Y VOIT	11
I. Un lieu connu et apprécié	11
A. Les musées, un lieu connu et fréquenté	11
B. L'image du musée : un lieu pour admirer, apprendre et voir des choses anciennes	12
II. Pour une expérience satisfaisante : le point de vue des enquêtés	13
A. Être actif et impliqué	13
B. L'ennui et l'inconfort : les ennemis de la visite.....	14
LES SAVOIRS LIÉS À LA PRÉHISTOIRE	15
I. Représentations de l'humain préhistorique et de son environnement	15
A. Apparence et habitat	16
B. Le quotidien de l'homme préhistorique	17
C. Environnement : la faune rencontrée	19
.....	19
II. Des savoirs conventionnels imprécis et confus	20
A. Les grandes familles et les figures emblématiques.....	21
B. Construction d'une chronologie.....	22
III. Idées sur l'évolution humaine : de « eux » à « nous »	23
A. Origine simiesque	23
B. Perception de l'évolution et distinction de l'homme parmi les êtres vivants	24
IV. Les traces : comment connaître et faire connaître la Préhistoire?.....	25
A. Archéologie et paléontologie	25
B. Les objets et traces du passé	27
CONCLUSION.....	29
Préconisations	30
1. Se pencher sur la gestion générale des espaces.....	30
2. Aider à l'appropriation des concepts : de l'usage des représentations de la Préhistoire.....	30
3. Favoriser l'approche chronologique et géographique des familles préhistoriques	31
4. Choisir les bonnes modalités de l'expérience : ludique ; identification ; manipulation (le hors scolaire)	32
5. Adapter les contenus à la diversité des besoins et profils des enfants	33
Bibliographie.....	34

INTRODUCTION

I. Contexte et enjeux de l'étude

En 2024, le musée de l'Homme travaille à la mise en place d'un espace dédié aux familles, permettant la découverte de la vie de familles préhistoriques selon quatre espèces d'humains préhistoriques différentes (Australopithèques ; Homo erectus ; Néandertaliens ; Homo Sapiens). L'ouverture de cet espace permanent est prévue en 2025. Le projet est à l'heure actuelle bien avancé, le concept est défini mais il reste des interrogations quant à son déploiement dans l'espace. Les choix muséographiques devront donc être définis en prenant en compte à la fois le propos présenté et les publics à qui il s'adresse.

Cette réflexion doit s'accompagner d'une analyse des besoins, attentes et usages du public auquel il s'adresse prioritairement, c'est-à-dire les enfants. De plus, connaissant l'appétence des familles pour les musées de sciences¹, il nous semble primordial de soigner particulièrement leur accueil, pour répondre au mieux à leurs besoins et attentes. Alors, le Musée de l'Homme a besoin de connaître **les représentations liées à la Préhistoire** chez les jeunes enfants, qu'elles soient liées à l'école ou non, afin de fournir des réponses adaptées à leur compréhension et de **présenter une vision plus précise de cette période**. Pour soutenir la vision de l'établissement, il faut identifier les éventuels désaccords dans la perception de la Préhistoire dès le départ, et **comprendre comment ces représentations sont construites**, quels sont les médias et les canaux qui y contribuent. Enfin, il sera utile de recueillir des informations sur **les attentes des enfants en termes de visite**, de découverte et d'outils de médiation culturelle.

Ainsi, le musée de l'Homme, par l'intermédiaire du Muséum National d'Histoire Naturelle, a demandé à Mêtis de réaliser un audit **auprès** d'enfants de 3 à 11 ans afin de recueillir leurs attentes et besoins relatifs au contenu et aux modes d'appropriation de cet espace. La présente étude a donc interrogé **de manière directe le public concerné**, à savoir les enfants de 3 à 11 ans. Pour recueillir cette parole en brossant l'ensemble des thématiques soulevées, nous avons fait le choix d'une **enquête par focus-groupes**, c'est-à-dire des groupes de discussion animés par une enquêtrice et réunissant 6 à 8 enfants répartis par tranches d'âge. L'enquête, la méthode et le terrain sont expliqués dans les pages qui suivent.

¹ Jonchery, Anne, et Sophie Biraud. « Musées en famille, familles au musée. De l'expérience de visite des familles à des politiques muséales spécifiques ». *Informations sociales* 181, n^o 1 (2014): 86-95.
<https://doi.org/10.3917/inso.181.0086>.

II. Méthodologie

Cette étude a été menée auprès de **23 enfants de 5 à 8 ans**, rencontrés dans le cadre de **trois focus-groupes**. Le terrain et les choix méthodologiques sont explicités ci-après.

A. Le choix des focus-groupes : enjeux et défis méthodologiques

Pour comprendre les représentations liées à la Préhistoire chez les plus jeunes, plusieurs pistes méthodologiques sont envisageables. D'autres auteurs se sont d'ailleurs intéressés à la question en ayant recours à des méthodologies d'enquête quantitatives, ou à l'étude des manuels scolaires (De Carlos, 2016 ; De Carlos *et al.*, 2017). Mais l'étude des manuels scolaires renseigne certes sur l'imagerie associée à cette période qui nous intéresse, mais pas sur la compréhension et l'assimilation faite par les enfants. Puis, même si nous reconnaissons l'importance des représentations scolarisées dans notre sujet (nous y reviendrons), l'étude seule des manuels scolaires ou des savoirs issus de l'école gomme tout un pan de la construction des représentations enfantines liée à la littérature jeunesse, aux consommations de contenus audiovisuels (podcasts, histoires à écouter, films, dessins animés), aux discours transmis par la cellule familiale et à ceux véhiculés par d'autres institutions que l'école (le musée, par exemple). La construction des représentations est un phénomène complexe et multiforme qu'il est difficile de circonscrire entièrement, mais ce n'est pas tant le processus qui nous intéresse que son résultat sur les croyances et savoirs des enfants associés à la Préhistoire.

De plus, force est de constater que les enfants se trouvent régulièrement relayés au second plan dans les recherches les concernant, où l'on interroge les enseignants, parents, responsables légaux ou tout autre adulte présumé faire autorité. Sans nier l'intérêt de ce choix méthodologique, et sans présumer le manque de pertinence des discours ainsi recueillis, il nous semblait dans notre cas incontournable de **recueillir la parole directe des enfants**, car l'étude des représentations ne peut pas s'envisager sans interroger les personnes directement concernées.

Enfin, le recours à des focus-groupes nous a également permis d'aborder d'autres thèmes que celui de la Préhistoire, comme celui des habitudes, attentes, usages et besoins des enfants lors de visites de musées et lieux patrimoniaux. Pour cette raison, les focus-groupes ont permis une approche de la thématique répondant le mieux aux besoins de notre étude.

Enfin, les focus-groupes présentent un intérêt particulier avec ce type de public, car dans un contexte où ils se sentent plus à l'aise, les enfants sont plus enclins à s'exprimer et à répondre, contrairement à une situation d'entretien individuel qui, surtout lorsqu'il implique des enfants inconnus, peut être perçue comme bloquante.

Toutefois, et malgré l'intérêt du choix de mener des focus-groupes, le jeune âge des participants constituait un défi méthodologique auquel il a fallu répondre de façon appropriée. Mener une discussion de groupe avec des enfants nécessite une approche adaptée à leur niveau de développement et à leur capacité d'attention. Il est souhaitable d'intégrer des activités ludiques pour dynamiser les séances, que ce soit pour marquer des pauses ou pour recueillir des informations. Pour ces mêmes raisons de capacité d'attention, il est essentiel de bien choisir le moment pour mener les activités, en

évitant particulièrement la fin de journée où la fatigue peut jouer un rôle préjudiciable. Idéalement, les séances devraient être planifiées en matinée pour garantir une meilleure participation et implication des participants. Il faut également mettre en place des stratégies particulières afin d'assurer un climat de confiance, propice à une bonne dynamique d'échanges. De plus, si les dynamiques d'échanges peuvent être facilitées par le fait d'être en groupe, cette même configuration peut aussi conduire à l'effacement de certains, en cas de présence de personnalités prenant le dessus. L'enquêtrice doit alors être très attentive à la bonne répartition de la parole. Soigner l'environnement pour garantir un climat de confiance et propice au dialogue est indispensable dans toute démarche ayant recours à des focus-groupes, quel que soit l'âge des participants. Tous les focus-groupes ont été menés dans des lieux familiers pour les jeunes participants, et pour cela la mise en place de partenariats avec des structures d'accueil de l'enfant a été indispensable. Nous avons opté pour une disposition en cercle pour éviter l'effet professoral ou trop « scolaire », surtout pour le focus-groupe mené dans une école. Nous avons également, lors des discussions, tâché de valoriser les contributions de chacun : les enquêtrices ont toujours veillé à encourager les enfants qui participent à la discussion, tout en impliquant ceux qui s'expriment moins. Il nous fallait aussi nous assurer de ne pas porter de jugement sur les réponses données, en rassurant les enfants : il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse attendue de notre part, et nous n'étions pas là pour vérifier leurs connaissances. L'accueil qui nous a été réservé a été déterminant dans la réussite des focus-groupes. Nous reviendrons précisément sur l'organisation et le déroulement de nos focus-groupes dans les pages à venir.

De plus, nous avons veillé à choisir des angles d'approche du sujet adaptés à l'âge des enfants et à leurs connaissances présumées ; aussi avons-nous privilégié une entrée par le thème des animaux préhistoriques pour le groupe d'enfants de 5 ans, car il nous a semblé que cela faisait davantage écho à leurs connaissances et à leur référentiel culturel que si nous abordions directement le sujet des humains préhistoriques, de leur mode de vie, etc. Nous avons largement eu recours à des supports visuels, répondant à un réel besoin de visualisation des jeunes enfants. Nous avons donc utilisé de nombreuses images et dessins², ainsi que des objets concrets pour illustrer nos propos et faciliter leur compréhension (objets détaillés dans les pages suivantes). Le fait de toucher les objets a été largement apprécié, mais a dans le même temps causé une importante chute de concentration.

Chaque focus-groupe a fait l'objet d'une retranscription, et les résultats présentés ci-après sont issus de l'analyse précise des échanges, selon les angles qui nous intéressaient. Le rapport est enrichi de nombreux verbatim, afin de restituer le plus fidèlement possible la teneur des discussions. Les prénoms ont tous été modifiés, afin de garantir l'anonymat des participants. Chaque verbatim est resitué dans le contexte d'origine et nous avons à chaque fois précisé de quel focus-groupe il était issu, avec **les notations suivantes** : *FG 5 ans*, pour le focus-groupe n°1 auprès d'enfants de 5 ans, *FG CE2* pour le focus-groupe n°2 auprès d'enfants d'une classe de CE2, et *FG CC* pour le focus-groupe n° 3 mené dans un centre culturel (CC) auprès d'enfants de 6 à 8 ans.

² Illustrations issues en grande partie des deux ouvrages suivants :

- Joly, Dominique, Rémi Saillard, et Philippe Mignon. Les hommes préhistoriques. Nouvelle éd. Kididoc 17. Paris : Nathan, 2015.

- Benoît, Cécile. La préhistoire. Toulouse : Milan, 2013

B. Note méthodologique : présentation du terrain

Trois focus-groupes ont été mis en place en janvier 2024. Pour chaque focus-groupe, nous avons travaillé en partenariat avec des structures accueillant de jeunes enfants : un ACM (Accueil collectif de mineurs) ; un centre socioculturel ; une école. Ces partenariats et les relations de confiance avec les professionnels de l'enfance ont été indispensables pour parvenir à mettre en place des espaces de discussion avec des enfants.

Matériel pédagogique mis à disposition par le Musée de l'Homme et utilisé pendant les focus-groupes :

- une omoplate
- un fémur
- une fourrure de renne
- un bois de renne
- 2 aiguilles en os
- 1 biface
- 1 pointe de lance (impression 3D)



1. Focus-groupe n° 1 : enfants de 5 ans

Le focus-groupe s'est déroulé le 10 janvier 2024, au sein d'un Accueil Collectif de Mineurs (ACM,

autrement dit centre aéré) du 7^e arrondissement de Marseille.

Le focus-groupe a eu lieu un mercredi matin, auprès d'un groupe de **huit enfants de 5 ans**, dans le centre de loisirs où ils sont régulièrement accueillis. Ils se connaissent tous déjà, et sont dans un lieu qui leur est familier. Nous comptons 6 filles et 2 garçons.

Non-lecteurs, ces enfants sont en moyenne section de maternelle (cycle 1) et n'ont pas abordé le sujet de la Préhistoire dans le cadre scolaire ; leurs représentations sont donc majoritairement liées à la sphère culturelle familiale (visites, lectures, contenus audiovisuels...). Les données recueillies dans ce focus-groupe permettent, en somme, d'appréhender les représentations avant l'influence du cadre scolaire.

Après recueil du consentement auprès des parents au fur et à mesure de leur arrivée, les huit enfants sont réunis dans une pièce, s'installent autour d'une table et nous commençons à discuter.

La discussion dure près de 45 minutes, mais il est clair que l'attention décline vite et, après vingt minutes, ils cherchent à bouger et demandent à jouer. Les livres et les éléments de médiation présentés les intéressent et contribuent à remobiliser leur attention, mais dans le même temps, ils sont plus enclins à les découvrir (toucher la peau de renne, feuilleter les livres) qu'à répondre aux questions de l'enquêtrice. L'aménagement du temps avec une pause au bout de 30 minutes et la proposition d'une activité plus ludique (avec les cartes) a toutefois permis de mener à bien l'ensemble de la discussion.

2. Focus-groupe n° 2 : enfants de 6-8 ans

Ce focus-groupe s'est déroulé le 20 janvier 2024 dans un centre culturel du 10^e arrondissement de Paris. Il a réuni huit enfants de 6 à 8 ans, dont trois en CP (cycle 2, 6 ans), deux en CE1 (cycle 2, 7 ans) et trois en CE2 (cycle 2, 8 ans). Nous comptons 5 garçons et 3 filles.

Les enfants se connaissent dans le cadre d'activités extra-scolaires communes, mais n'ont ni le même âge, ni le même niveau scolaire, ni le même bagage culturel. Il s'agit donc d'un groupe très hétérogène qui n'a pas eu les mêmes enseignements concernant la Préhistoire, et dont les pratiques culturelles sont plus diversifiées que dans les autres focus-groupes.

Tous les enfants n'ont pas été prévenus en amont de la session, deux d'entre eux ont été recrutés sur le moment, voire à la demande des parents présents (pour occuper la période de pause en attendant que les grands frères et sœurs terminent leurs activités). Néanmoins, tous étaient enthousiastes à l'idée de participer. L'installation s'est faite avec les enfants, mais le matériel n'a pas été exposé avant leur utilisation, afin de ne pas perturber le déroulement du focus-groupes.

Cependant, il s'agit d'un focus-groupe qui s'est déroulé en fin de journée et après leurs activités du jour, ce qui a eu pour conséquence de la fatigue et de l'excitation entraînant, pour certains, des problèmes de concentration.

3. Focus-groupe n° 3 : enfants de 8 ans

Ce focus-groupe s'est déroulé le 19 janvier 2024 dans une classe de CE2 (cycle 2) d'une école du

15e arrondissement de Paris. Il a réuni huit enfants de 7 ans, 1 garçon et 6 filles. Les élèves ont été prévenus en amont de la venue de l'enquêtrice et de la tenue du focus-groupe ; ils se sont montrés curieux et intéressés. L'installation s'est faite en classe, devant les élèves, mais nous avons pris soin de ne pas sortir immédiatement le matériel de médiation afin de ne pas perturber le déroulement du focus-groupe.

Les sept élèves qui ont participé au focus-groupe ont été sélectionnés par l'institutrice, en fonction de leur sensibilité et de leur intérêt pour le sujet. Le groupe est donc assez homogène et est décrit comme plutôt « intéressés » et curieux vis-à-vis de la Préhistoire. Ce sont des enfants disposant d'un certain capital culturel, familiers des musées dans le cadre personnel et scolaire, puisque cette classe a déjà effectué deux sorties au Musée de l'Homme, mais également une sortie au Musée Rodin. Cette donnée peut expliquer les réponses données par les enfants quant à l'appréhension des musées.

La période de la Préhistoire a déjà été abordée en classe, ce qui implique que les savoirs relatifs au sujet sont dits « scolarisés ».

Lors de la discussion, on observe des dynamiques assez variables dans le groupe, avec des enfants qui interviennent beaucoup plus facilement que d'autres, et d'autres qui à l'inverse peinent à trouver leur place dans le groupe. Malgré les efforts de l'enquêtrice pour rééquilibrer la parole, on ne constate pas une réelle égalité en termes de temps d'intervention de chacun.

Récapitulatif

23 enfants de 5 à 8 ans

Deux focus-groupes à Paris / un focus-groupe à Marseille.

Répartition par âge :

8 enfants de 5 ans (MS, cycle 1)

3 enfants de 6 ans (CP, cycle 2)

2 enfants de 7 ans (CE1, cycle 2)

10 enfants de 8 ans (CE2, cycle 2)

Répartition par genre :

16 filles

7 garçons

Nous avons constaté un **écart très important entre les enfants de moins de 6 ans et ceux âgés de 6 ans et plus**, tant en ce qui concerne leur connaissance de la Préhistoire que leur capacité de concentration et d'expression. Cet écart se répercute également dans la collecte d'informations à

travers les groupes de discussion. Presque tous les enfants âgés de moins de 5 ans (7 enfants sur 8) ne sont pas familiers avec le terme "Préhistoire" et ont peu d'idées associées à celui-ci. En revanche, ils sont plus à l'aise avec l'expression "homme préhistorique", ce qui suggère **une focalisation de leurs représentations sur l'être humain de cette période**, ainsi que sur les caractéristiques qui lui sont attribuées, détaillées dans la suite de ce rapport. Les données recueillies auprès des enfants plus jeunes sont notablement moins riches et détaillées, en raison de leur manque de connaissances et de la difficulté à mener des conversations structurées. Le focus-groupe les impliquant a été plus court, et les réponses moins abouties et détaillées que chez les enfants de 6 ans et plus. Ce qui s'observe dans notre enquête est à prendre en considération de manière plus large pour l'accueil de ses publics jeunes : il est impératif d'adopter une approche distincte pour chaque tranche d'âge, en particulier pour les enfants du cycle 1, dont les besoins sont très différents.

Les enfants ont forgé leur compréhension et leurs idées sur la Préhistoire à partir de diverses sources d'influence, notamment leur environnement familial, leur expérience scolaire et l'exposition à différents médias tels que les livres, les dessins animés et les films. Sont cités explicitement les dessins animés « Denver le dernier dinosaure » et les « Croods », ainsi que le film « La Nuit au Musée » et le film d'animation « L'Âge de Glace ». Ils ont néanmoins conscience que les dessins animés ne reflètent pas nécessairement la réalité (FG CE2, Cécile, au sujet des Croods : « Ouais, mais c'est pas réel ») et une enfant estime même que les livres sont une source plus fiable d'information (FG CE2, Giulia : « Moi je regarde pas les dessins animés de la Préhistoire, moi je vais à la bibliothèque pour prendre des livres. Je trouve que c'est plus réaliste »). Occasionnellement, des visites de sites historiques, de grottes ou de musées ont également contribué à enrichir leur perception de cette période. Puis, dès le CE2, les connaissances s'étoffent des savoirs transmis par l'école, que nous appellerons « savoirs scolarisés » ou « représentations sociales scolarisées », pour reprendre les termes proposés par De Carlos dans ses travaux (2017). Les manuels scolaires sont ensuite un cadre de référence important, bien que reconnus comme des « supports d'erreurs et d'influences sociales » (De Carlos et al., 2017). Après avoir constaté cela, l'étude approfondie réalisée par l'équipe de De Carlos a révélé que « les manuels étaient empreints d'un évolutionnisme aux arrières-goûts de finalisme, d'anthropocentrisme, de darwinisme social, de lamarckisme, d'eurocentrisme, réductionniste et teinté de sexisme » (De Carlos et al., 2017). Il est donc indispensable dans notre étude de prendre ces faits en considération, les confrontant à la parole recueillie dans le cadre de nos focus-groupes.

« Les élèves ont des conceptions qui s'élaborent à partir des RS³ 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. » (De Carlos et al., 2017).

³ Représentations sociales

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

LE MUSÉE : CE QU'ON FAIT, CE QU'ON Y VOIT

La plupart des enfants que nous avons rencontrés ont déjà eu l'occasion de visiter des musées. Ils ont souvent visité ces lieux en compagnie de leurs parents, mais également fréquemment dans le cadre scolaire. Leur expérience des musées est marquée par la diversité des lieux visités, et ils ont même tendance à amalgamer différents types de sites, incluant parfois des monuments, des églises, voire même des parcs aquatiques, comme en témoigne le cas d'un enfant répondant « Aqualand » quand on lui demande si elle a déjà visité un musée. Les enfants manifestent en général une appréciation positive des musées, aucun d'entre eux n'exprimant de l'aversion à leur égard.

Pour ces enfants, le musée représente avant tout un lieu où l'on peut **découvrir des objets anciens**, témoins du passé, et **enrichir ses connaissances**. Ils ont spontanément l'image d'un musée d'art, où sont exposés principalement des tableaux. Ils apprécient particulièrement **les activités concrètes proposées dans les musées, comme le dessin et le fait de pouvoir toucher les objets exposés**, soulignant ainsi l'importance du sens du toucher dans leur expérience. Les enfants ont besoin d'être **actifs et impliqués** durant leur visite, et manifestent un intérêt moindre pour la lecture de textes longs, privilégiant plutôt les interactions directes avec les objets.

I. Un lieu connu et apprécié

A. Les musées, un lieu connu et fréquenté

La plupart des enfants ont déjà eu l'occasion de visiter des musées, que ce soit accompagné de leurs parents ou dans le cadre scolaire. Dans le cas des enfants de 5 ans, les sorties se sont fait exclusivement en famille, comme l'expriment Iris, Yliès et Ambre, qui ont partagé ces expériences avec leurs parents ou grands-parents.

Iris « moi avec mon père et ma mère. Une fois avec mon père une fois avec ma mère, parce que ils sont séparés »

Yliès « moi tous les deux, mon papa et ma maman... dans plein de musées »

Ambre « avec mon papi et ma mamie »

Les enfants de la classe de CE2 ont fait plusieurs sorties cette année avec leur classe, deux au Musée de l'Homme et une au musée Rodin. L'enseignante est particulièrement engagée dans cette voie. Un élève déclare n'avoir fait de visite de musée que dans le cadre scolaire (Milan : « Moi c'était que avec la classe »), mais pour tous les autres les visites se font aussi dans d'autres contextes. En effet, ces enfants ont également des pratiques muséales dans le cadre familial, comme le mentionnent Giulia, Cécile et Maria, qui évoquent des visites en compagnie de membres de leur famille.

Cécile « Avec la maîtresse, mais aussi avec ma maman »

Giulia : « Avec ma cousine, ma cousine et ma sœur »

Maria : « Moi je suis partie avec mon père »

Le constat est le même pour les enfants rencontrés dans le centre culturel parisien, qui se font une

idée précise de ce qu'est un musée puisqu'ils y sont tous déjà allés, dans un cadre scolaire et/ou familial.

Gaspard : « Avec l'école je suis déjà allé au musée du Louvre »

Titouan : « Moi je suis allé au musée de l'Agriculture avec Maman.

En somme, presque tous les enfants rencontrés dans cette enquête sont familiers des musées, où ils se rendent régulièrement, intégrant ainsi cette expérience culturelle dans leur quotidien. Seuls deux ou trois enfants de 5 ans semblent avoir eu peu d'expérience dans ce domaine.

Notons également la diversité des lieux visités, avec un mélange et une confusion entre différentes catégories d'endroits, incluant des monuments, des églises, voire même des parcs aquatiques. Les enfants mentionnent une gamme variée de lieux à visiter.

B. L'image du musée : un lieu pour admirer, apprendre et voir des choses anciennes

Les musées sont perçus comme des lieux pour admirer, apprendre et découvrir des choses anciennes. Les enfants sont plutôt enthousiastes à l'idée de visiter des musées, aucun n'apparaît ouvertement réfractaire. Pour eux, c'est avant tout un lieu où l'on observe attentivement et où l'on peut parfois être émerveillé. Ils y voient aussi la possibilité de contempler des artefacts anciens et d'acquérir de nouvelles connaissances.

Dans les groupes de conversation, cette idée se manifeste clairement. Adama (FG CC) mentionne simplement : « On regarde », tandis qu'Arthur ajoute : « On regarde plein de choses ».

La représentation mentale du musée est spontanément celle d'un musée d'art, où l'on peut voir avant tout des tableaux : Adama : (FG CC) « Des fois on regarde des tableaux ». Les œuvres d'art peuvent donc être des tableaux, mais aussi être des sculptures (les termes sont cités dans tous les FG). À titre d'exemple, Ambre (5 ans), à la question « Qu'est-ce qu'on peut voir dans un musée ? », répond tout naturellement et spontanément : « des tableaux ».

L'idée d'un musée présentant d'autres types d'objets apparaît dans un second temps, et c'est alors l'image d'un musée présentant des animaux qui s'impose, précisant qu'il s'agit d'animaux « qui sont faux » ou « empaillés » (FG CE2 et FG CC).

FG CC :

Léonore : « Parfois il y a des musées, on met d'anciens animaux dedans »

Adama : « C'est des animaux en paille »

Le musée est aussi pour les enfants associé à la transmission de connaissances : c'est un lieu pour apprendre des choses. D'ailleurs, le guide — par ailleurs souvent associé à la figure du professeur — est plusieurs fois mentionné.

FG CE2 Rose « On suit les professeurs qui nous guident »

Cécile : « C'est pour savoir des choses qu'on connaît pas encore »

Enfin, le propre du musée semble être, pour les enfants rencontrés, la présence et l'exposition de choses anciennes, témoins d'époques révolues.

FG CE2 Cécile : « Aussi c'est pour savoir des choses de l'ancien temps »

FG CC - Arthur : « Oui, c'est un endroit où ça explique des choses anciens ou spéciales, ou des choses qu'on ne connaît pas. »

Titouan : « C'est un truc un peu du Moyen-Âge, qui est ancien. Par exemple, on expose des anciennes personnes, ou animaux. »

II. Pour une expérience satisfaisante : le point de vue des enquêtés

Les enfants se sont exprimés sur leurs habitudes de visite des musées, tout en partageant avec nous ce qu'ils apprécient faire lors de ces visites ainsi que ce qui peut parfois leur sembler ennuyeux ou perturbant, et impactant donc leur expérience globale. Bien qu'aucun enfant n'ait manifesté un rejet catégorique vis-à-vis des musées, ils ont néanmoins exprimé des préférences concernant les activités et les types de visites qu'ils préfèrent. Nous nous efforçons donc de présenter ci-après ces préférences tout en élargissant notre analyse grâce à des références supplémentaires provenant d'autres études sur les publics des musées ou études muséologiques, afin d'enrichir les résultats présentés.

A. Être actif et impliqué

Les enfants expriment leurs préférences en matière d'activités dans les musées, témoignant d'une inclination marquée pour des activités concrètes et pratiques telles que le dessin ou les activités manuelles. Ils apprécient également la possibilité de toucher des objets et de les manipuler, soulignant ainsi l'importance du sens du toucher pour leur engagement. La quasi-totalité des souvenirs marquants qu'ils nous racontent suite à de précédentes visites dans des musées fait référence à des dispositifs interactifs ou à des activités manuelles. Plusieurs citations extraites des FG CE2 et CC vont dans ce sens :

FG CC - Anna : « Moi j'avais bien aimé, parce qu'on pouvait dessiner et colorier les choses préhistoriques qui étaient dans le musée et moi j'avais bien aimé. »

FG CE2 - Giulia : « [Ce que j'avais aimé] c'est, quand on était parti au musée de l'Homme, on devait s'asseoir sur un truc, il y avait un écran devant nous et on le regardait après, ça nous transformait en homme préhistorique. »

FG CE2 Cécile : « Moi ce que je préfère le plus c'est dessiner les arbres. »

Daphné : « Moi c'est à la fin du musée de l'Homme quand on a appris à dessiner les animaux préhistoriques. »

Ils expriment un besoin d'interactivité et d'engagement direct avec les expositions, privilégiant des **activités ludiques et interactives** qui les impliquent activement dans l'expérience muséale. L'implication corporelle et sensorielle est un support incontournable de la visite chez les enfants. Le dispositif de découverte des langues par le biais de « langues à tirer », présent au musée de l'Homme est également cité et associé à un « bon souvenir » de visite. En revanche, ils montrent peu d'intérêt pour les approches trop scolaires.

B. L'ennui et l'inconfort : les ennemis de la visite

Les enfants ont un besoin fondamental d'être actifs, de s'impliquer physiquement, de bouger et de jouer. Il est donc compréhensible que les propositions qui se limitent à des activités purement intellectuelles, sans inciter au mouvement, ne soient pas leurs préférées. En effet, ce type d'activité est souvent considéré comme ennuyeux. La lecture et l'écriture, surtout de textes longs, sont généralement associées à une expérience de visite peu satisfaisante.

FG CE2 Maria : « [Ce que je n'aime pas] c'est écrire. Parce qu'en fait ils parlaient trop vite donc on avait pas le temps de terminer. »

FG CE2 Milan : « Parfois quand ils [les guides] font un truc ils partent de suite donc j'ai pas le temps de terminer »

Dans le prolongement de la recherche d'une expérience satisfaisante, il est crucial de prêter une attention particulière au confort de visite, un aspect que les enfants expriment sans détour. Ils trouvent désagréable d'attendre pendant de longues périodes, de devoir faire la queue, et d'être exposés à un environnement bruyant susceptible de leur causer des maux de tête. Par conséquent, il est primordial de minimiser l'affluence et de veiller à maintenir un environnement suffisamment calme. C'est surtout dans le FG CC qu'ils s'expriment à ce sujet :

Anna : « À chaque fois je dois attendre une queue géante »

Gaspard : « À chaque fois moi je regarde toutes les œuvres. Après et bah il y a des personnes de ma famille qui sont au musée avec moi et après ils lisent toutes les œuvres, et j'aime pas. Après ils sont en retard parce qu'ils lisent toutes les œuvres. J'aime pas quand il font ça. »

Adama : « Moi j'aime pas parce qu'il y a beaucoup de monde, et après quand ils parlent moi j'ai mal à la tête. »

Cette première partie met en évidence les impressions et les préférences des enfants lors de leurs visites dans les musées, en soulignant leur besoin d'interaction directe, d'activité concrète et d'implication personnelle dans l'expérience muséale.

LES SAVOIRS LIÉS À LA PRÉHISTOIRE

Cette partie met en évidence les représentations et les connaissances des enfants sur l'homme préhistorique et l'évolution humaine, tout en soulignant leurs difficultés dans la compréhension du temps et des époques historiques.

Les enfants ont **une représentation de l'homme préhistorique comme un être vivant dans les cavernes ou les grottes, parfois dans des huttes, et pensent qu'il est soit nu, soit vêtu de peaux de bêtes**. Ils imaginent que sa principale occupation est **la recherche de nourriture, principalement par la chasse**, et éventuellement la pêche et la cueillette. Les hommes préhistoriques sont associés à **des animaux emblématiques** tels que les mammouths et les tigres à dents de sabre, et ils sont réputés pour leur capacité à **faire du feu**.

Les enfants ont connaissance de personnages comme l'homme de Toumaï et Lucy, mais sans détails précis. Ils manipulent des concepts et des mots de façon hasardeuse, **sans en saisir véritablement le sens**. Ils ont déjà observé des peintures rupestres, mais ne savent pas comment les interpréter ni ce à quoi elles servent. Ils ne manifestent ni opinion ni curiosité particulière à ce sujet. Ils distinguent l'homme des plantes et des autres animaux par ses caractéristiques physiques (dents, pilosité, pouce opposable) et ses aspects sociaux et culturels (droits, langage).

Certains enfants croient en la supériorité de l'homme sur les autres animaux et beaucoup **sont convaincus de l'origine simiesque de l'humanité**, avec une évolution progressive mue par une **amélioration et une adaptation** à l'environnement. Ils ont des difficultés à situer la Préhistoire dans le temps et peuvent **confondre les époques**, allant parfois jusqu'à mentionner le Moyen Âge sans réellement comprendre pourquoi. Les **dinosaures** sont souvent évoqués, car ils sont perçus comme faisant partie d'un ensemble d'espèces disparues dans un passé lointain.

I. Représentations de l'humain préhistorique et de son environnement

Les idées spontanément associées à la Préhistoire réfèrent souvent à l'Homme préhistorique, notamment sa physionomie et quelques éléments de sa vie quotidienne et de son environnement immédiat. La faune associée à la Préhistoire, constituant selon les enfants l'environnement direct des hommes préhistoriques, est un référentiel de base, plus ou moins étoffé selon l'âge et les connaissances de chaque enfant. Alors même que nous avons fait le constat d'une connaissance considérablement plus restreinte de la période chez les enfants de cycle 1, force est de constater qu'ils ont pourtant déjà, de manière bien ancrée, une image construite de l'homme de la Préhistoire. Les représentations sont forgées et figées très tôt dans le parcours des enfants, et la tenue de focus-groupes avec enfants d'âges différents nous permet de mettre à jour le rôle de l'école dans l'ajout ou la

consolidation de connaissances. Nous y reviendrons (Partie II). Détaillons à présent ce cadre de références, pour dresser le portrait de *l'homme préhistorique dans son environnement* tel que les enfants se le représentent.

A. Apparence et habitat

Pour la plupart des enfants rencontrés, l'homme préhistorique incarne la figure emblématique de la Préhistoire, mais cette perception est souvent floue et ne prend aucunement en considération la diversité des réalités que peut englober ce terme. L'image de l'homme préhistorique est généralement figée dans une représentation unique, largement partagée par les enfants, bien que certains détails, comme les vêtements, puissent être sujets à discussion. D'ailleurs, la plupart des enfants de 5 ans n'ont jamais entendu le terme « Préhistoire », mais ils sont familiers avec celui d'« homme préhistorique », et ont tous déjà une représentation bien établie de ce que cela évoque.

L'homme de la Préhistoire est, pour les enfants, un homme⁴ vivant dans des cavernes, des grottes, et parfois des huttes. L'image du feu est associée à celle de la caverne.

FG 5 ans Ambre : « Ils vivaient dans des grottes »

FG CC [si je dis Préhistoire, à quoi ça vous fait penser] - Aminata : « les grottes et les huttes. »

FG CC - Léonore : « Moi ça me fait penser à des hommes préhistoriques dans leurs cavernes. »

Sophie : « Moi pareil, sauf qu'en même temps il font du feu »

Pour les enfants rencontrés, l'homme préhistorique est souvent imaginé comme étant très poilu. Ce détail suscite des débats parmi certains enfants : certains pensent qu'il porte des peaux d'animaux (obtenues à partir des animaux qu'il a chassés - nous y reviendrons) ; c'est l'idée notamment d'Aya, 5 ans, qui considère les hommes préhistoriques : « **comme des messieurs avec des habits en peaux d'animaux** ». D'autres estiment au contraire qu'ils vivaient plutôt nus, ce qui serait rendu possible par sa pilosité abondante. Les enfants du FG CC s'interrogent :

Arthur : « Ils avaient des peaux de tigre. »

Gaspard : « Avant les hommes préhistoriques ils étaient tout nus. »

Arthur : « Ben non, ils utilisaient les peaux de tigre, comme les mammoths »

Gaspard : « Les hommes préhistoriques et bah ils prennent la peau des...des...des...bah parfois des mammoths, parfois des tigres, parfois de plein d'animaux. Bah parce qu'avant ils étaient tout nus. Et après ils ont décidé de prendre des habits. »

Anna : « Non, ils étaient tout nus, ils étaient poilus, et en même temps ils ne se douchaient pas, et ils mangeaient que du poulet, voilà ! »

Aminata : « Bah avant, les hommes ils étaient pas tout nus, parce qu'en fait, quand ils tuaient les animaux, ils enlevaient la peau pour se protéger. »

Anna : « Oui, mais il y en avait, ils étaient tout nus. »

La représentation de l'homme préhistorique varie assez peu selon les âges. Elle est fidèle à l'image relayée par un bon nombre de références culturelles enfantines (livres, dessins animés). Elle s'accorde également avec les représentations véhiculées dans les manuels scolaires, telles que mises à jour par l'étude de De Carlos et al. (2017), qui pointe la transmission d'une vision fondée sur « la nécessité pour l'homme de survivre dans un monde difficile grâce à la maîtrise de l'environnement (l'Homme

⁴ Nous reviendrons d'ailleurs sur l'absence des femmes dans l'imaginaire spontanément associé à la Préhistoire.

contre la nature) par la technique (armes et outils), une faune considérée comme une ressource (chasse) ».

Le lieu de vie des hommes préhistoriques est, dans l'imaginaire des enfants, essentiellement son habitat (caverne, le plus souvent). Ils se questionnent peu sur la région du monde dans laquelle ils vivent. D'ailleurs, ce raisonnement à échelle mondiale est un exercice bien trop abstrait et largement inaccessible pour les enfants de cycle 1. À cet âge (3-6 ans), l'accent est mis sur la découverte de l'environnement direct, et se situer sur une échelle planétaire ou interpréter une carte du monde est trop éloigné de leur champ de compétences. Chez les plus grands, le sujet de la zone géographique de vie des hommes de la Préhistoire n'est jamais abordé spontanément, peut-être parce qu'il y a là une évidence partagée qu'ils ne jugeaient même pas utile de relever. En tout état de cause, lorsque la question leur est posée, seule une enfant mentionne leur nomadisme. FG CC - Aminata : « [Les premiers hommes préhistoriques, c'était des nomades](#) ». Sinon, ils les imaginent généralement plutôt en Afrique, sans que cela ne soit pas non plus trop assuré dans leur imaginaire. Cette question ne fait pas l'objet de préjugés particulièrement forts, mais cela montre le caractère figé et uniforme de la représentation de l'homme préhistorique.

B. Le quotidien de l'homme préhistorique

Les enfants ont une perception uniforme de la Préhistoire et ne conçoivent pas nécessairement de différences entre différents "hommes de la Préhistoire", que ce soit en raison de l'époque ou du lieu de vie (selon les continents, ou les climats). De même, leur représentation de l'environnement et du quotidien préhistorique est figée et largement partagée.

Pour les enfants rencontrés, l'activité principale des hommes préhistoriques est la chasse, complétée éventuellement par la pêche et la cueillette. De manière générale, ils imaginent que le quotidien de ces hommes est orienté vers la recherche de nourriture.

FG CC Gaëtan : « [Les hommes préhistoriques ils chassaient](#) »

[Grand moment de révélation collective : « [Aaahhhh ouiiiiiii](#) »]

Titouan : « [Moi j'ai lu un livre à l'école où il y avait des hommes préhistoriques qui chassaient un mammouth.](#) »

Les enfants rencontrés se représentent parfois les hommes de la Préhistoire avec des outils ou objets, mais ils imaginent la plupart du temps que ces outils ne sont conçus qu'à des fins de chasse, pour se nourrir, ou éventuellement pour se défendre. Cela va de pair avec l'idée d'un environnement hostile.

FG CC - Gaëtan : « [Avec des massues, c'est des hommes avec des massues.](#) »

Arthur : « [Ah, et ils ont tué des animaux, ils ont utilisé des cailloux pour faire des lances et tuer les animaux, et ils ont utilisé des cailloux plus pointus.](#) »

Anna : « [Quand les hommes, ils prenaient des cailloux et du bois pour bien attacher, et pour bien aiguiser, ils prenaient un caillou pour tuer les mammouths.](#) »

Aminata : « [La pierre pour tuer les animaux et le gibier ça s'appelle un biface.](#) »

De la même manière, l'utilisation du feu est pour eux directement liée à la cuisine (se nourrir) et à la défense du clan face à un environnement hostile.

Ces éléments qui fondent la représentation de l'homme de la Préhistoire concordent tout à fait avec des études antérieures sur le sujet, et notamment une étude d'envergure menée par De Carlos (et al., 2017) auprès de 319 élèves de primaire. Les résultats de cette étude révèlent cette même image figée : « La chasse et le feu sont ses deux activités principales. La seconde activité 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 ». L'auteur conclut : « Au regard du savoir savant, la représentation sociale des élèves est assez pauvre et stéréotypée ».

Répartition genrée des tâches

Lorsqu'ils parlent de « l'homme préhistorique », les enfants rencontrés dans nos focus-groupes font principalement référence à l'homme et jamais à la femme. Leur représentation est toujours celle d'un homme, avec des caractéristiques considérées comme étant associées à ce genre. Lorsqu'on les interroge à ce sujet, des représentations extrêmement binaires émergent, mettant en avant une répartition genrée des tâches entre hommes et femmes, reposant sur des conceptions dominantes du patriarcat. En résumé, le masculin est largement associé à la force : il chasse, tue les animaux et protège sa famille. La femme est reléguée aux tâches domestiques : elle s'occupe du foyer, en particulier des enfants, et confectionne les vêtements. L'échange entre les enfants du FG CC est tout à fait explicite :

Sophie : « Les femmes, elles chassaient pas, c'était que les hommes qui chassaient. Les femmes, elles faisaient le feu pour cuisiner. »

Arthur : « Elles protégeaient les bébés. »

Aminata : « et elles faisaient les habits aussi. »

Cette appréhension des genres est largement appuyée par les représentations des manuels scolaires et des références culturelles classiques des jeunes enfants, déjà évoquées. L'étude de De Carlos (et al., 2017) le confirme :

« 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 mammoth) nécessaire pour faire vivre sa famille. Au sein des évocations, la femme est anecdotique. »

Dans l'étude sur les manuels scolaires, De Carlos (et al. 2017) relève déjà cette perception ; ils expliquent que l'imaginaire relayé repose sur « 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 ».

Les enfants de 5 ans n'ont pas été interrogés sur ce point (pour une raison de durée du focus-groupe), et le thème n'est pas apparu spontanément dans leurs propos, pas plus que dans les autres groupes.

C. Environnement : la faune rencontrée

Dès l'âge de 5 ans, les enfants développent une imagerie associée à la faune préhistorique, avec en

premier lieu le mammouth. Dans tous les groupes de discussion, le mammouth est spontanément évoqué et presque tous les enfants le connaissent, à l'exception d'un enfant de 5 ans. Deux enfants de cet âge ajoutent également d'autres animaux à leur répertoire : un "gros lion" (Yliès), et des "renards des neiges" (Aya). Le référentiel s'enrichit chez les enfants plus âgés, incluant notamment les tigres à dents de sabre, les bisons, les cerfs et les ours.

FG CC - [À quoi vous pensez quand je vous dis « Préhistoire » ?] Titouan : « Je vois aussi des mammouths et des tigres à dents de sabre »

FG CE2 Samira : « Moi ça me fait penser aux Mammouths, aux hommes préhistoriques qui marchent debout »

Dans deux des focus-groupes, un temps d'activité a été consacré aux animaux de la Préhistoire ; le but était d'amener les enfants à différencier ceux qui existent encore aujourd'hui et ceux qui n'existent plus. De manière générale, certains animaux sont facilement repérables : les mammouths, les tigres à dents de sabre. On peut remarquer néanmoins que cette question glisse plutôt entre "ceux que l'on connaît" et "ceux que l'on ne connaît pas". Par exemple, le rhinocéros laineux n'est pas facilement identifié comme une espèce disparue, par les enfants qui connaissent les rhinocéros. Au contraire, le deinothérium, le sivathérium ou le mégathérium ne leur évoquent rien, et donc font partie des espèces disparues *de facto*.



Exemple d'une activité réalisée par un groupe du FG CE2

A. Les grandes familles et les figures emblématiques

Nous avons interrogé systématiquement les enfants sur leur connaissance des termes « homo sapiens », « homo erectus », « australopithèque » et « Néandertal », et de façon moins directe avons abordé la connaissance de figures comme l'homme de Toumaï et Lucy (avec les 6 ans et plus uniquement, FG CE2 et FC CC). D'autres repères comme Lascaux ou l'homme de Tautavel n'ont jamais été mentionnés, ni spontanément ni par nous. De manière générale, les noms de Lucy et Toumaï sont effectivement connus par une partie des enfants, mais les connaissances précises associées sont en réalité très limitées. Par exemple, lorsque les enfants connaissent Lucy (ce qui est le cas pour la majorité des enfants de 6 ans et plus rencontrés,) ils ne l'associent pas à une famille d'humains. Ils connaissent Lucy, mais sans avoir conscience qu'il s'agit d'une australopithèque. D'ailleurs, les familles d'hominidés sont souvent méconnues par les enfants ; c'est en tout cas le cas pour le groupe des enfants de 5 ans — comme dit précédemment — et des enfants du FG CC. En revanche, le cas est différent pour les enfants de la classe de CE2, qui connaissent parfaitement, et même par cœur, les noms des familles :

Milan : « Il y a l'homo erectus, l'homo sapiens, l'homo sapiens sapiens... »

Les élèves se mettent ensuite à réciter le plus rapidement possible ces familles, qu'ils ont très certainement appris en classe. Ces enfants de la classe de CE2 s'expriment dans un cadre scolaire sous le regard discret, mais présent de l'institutrice (présente dans la pièce pendant le focus-groupe, même si elle ne prend pas part à la discussion) qui avait en amont amené le sujet lors d'une séance dédiée. Avec un fort engagement de l'institution sur le sujet (rappelons que la classe a effectué deux sorties au musée de l'Homme), ils sont de parfaits témoins du « savoir scolarisé » lié à la Préhistoire. Ils maîtrisent en grande partie le vocabulaire officiel tel qu'imposé par les programmes scolaires de cycle 3 de l'Éducation nationale. La connaissance des termes est réelle et effective, mais ces derniers sont parfois vides de sens, et l'articulation entre les concepts reste très difficile. Nous y reviendrons particulièrement au sujet de l'ordonnancement chronologique des périodes, qui n'est pas maîtrisé par les enfants, les amenant à une certaine confusion.

Dans les programmes scolaires en histoire de l'art, les peintures rupestres sont enseignées (programmes scolaires du cycle 3), et elles sont donc en effet connues des enfants rencontrés dans les groupes de discussion. Dans le cadre du FG CE2, les enfants mentionnent spontanément les peintures lorsque la question des "traces" est abordée : c'est pour eux un des éléments qui nous permet d'en apprendre davantage sur les hommes de la Préhistoire.

Dans le FG CC, Aminata déclare au sujet des peintures pariétales : « Oui oui oui dans les grottes avec euh... heu... heu... une genre de terre », tandis que Léonore précise : « C'était un genre de boue ». Aminata ajoute : « Je connais celle-ci [image montrée], on l'a fait en histoire de l'art. »

Dès l'âge de 5 ans, certains enfants (2 sur 8) visualisent les peintures rupestres. Par exemple, Basile mentionne : "Oui, ils faisaient des empreintes de main", et Aya en a vu à la grotte Cosquer. À partir de 6 ans, ils sont tous familiers de ces images de peintures rupestres. Pour autant, les peintures ne suscitent pas de questionnements particuliers, et les enfants ne semblent pas particulièrement chercher à savoir ce qu'elles représentent. Néanmoins, il faut dire que nous avons abordé ce point en fin de

discussion, où la concentration des enfants déclinait considérablement.

En revanche, les autres formes de création artistique de la Préhistoire, comme les statues-menhirs, ne sont pas du tout connues, ou véritablement à la marge sans pour autant savoir qu'il s'agit de productions préhistoriques ni le rôle et la symbolique qui leur sont associées.

B. Construction d'une chronologie

On note chez les enfants rencontrés une tendance marquée à la confusion des époques, et plus largement une difficulté à situer des repères historiques dans le temps. Nombre d'entre eux rencontrent des difficultés à situer la période de la Préhistoire dans le déroulement chronologique du temps. Cette difficulté se manifeste parfois par une confusion avec d'autres périodes historiques, notamment le Moyen Âge, voire des références spécifiques telles que Jeanne d'Arc. Lors des premières évocations du terme « Préhistoire » dans le FG CC, Arthur s'enthousiasme et s'exclame : « **Moi je sais l'histoire de Jeanne d'Arc, vu que grand-père me l'a appris** ». Lorsqu'on lui demande de préciser « Jeanne d'Arc, c'est la Préhistoire, tu crois ? », il répond tout naturellement : « **Ben oui, c'est de la Préhistoire, c'est quand il y avait le roi.** ».

Précisons que ces confusions ne sont pas inhabituelles chez les jeunes enfants, elles sont même tout à fait en accord avec leur développement cognitif (Tartas, 2010).

De plus, il est nécessaire de prendre en considération que la difficulté à percevoir les échelles temporelles — et à plus forte raison sur les longues périodes du temps historique — est accentuée chez les enfants présentant des troubles du neurodéveloppement ou des troubles du développement intellectuel. Ces particularités nous amènent à conseiller de porter une attention toute particulière à la construction et la transmission de repères temporels adaptés.

Il convient de noter que certains parmi les enfants rencontrés s'efforcent activement d'organiser leurs connaissances dans une structure chronologique, même si cela conduit parfois à des suppositions simplistes sur les périodes historiques et préhistoriques. Ces efforts témoignent d'une volonté de compréhension et d'assimilation du passé, même si celle-ci est encore en cours de construction et de développement.

FG CC :

Aminata : « La Préhistoire c'est la première époque de la frise chronologique. »

Arthur : « Mais alors, l'Égypte antique c'est avant ? »

Aminata : « Après, il y a le feu et les agriculteurs et l'élevage. »

FG CE2 :

Suzanne : « Dans Préhistoire, il y a pré, c'est avant, donc c'est comme c'est de l'histoire ancienne. »

De plus, cette confusion se manifeste aussi par la **référence systématique et spontanée aux**

dinosaures. Dans la discussion avec les enfants de 5 ans, les dinosaures sont évoqués spontanément comme un « animal de la Préhistoire ». En effet, les jeunes enfants ont souvent une compréhension littérale du monde qui les entoure. Puisqu'ils savent que les dinosaures ont existé il y a longtemps et que les hommes préhistoriques sont aussi anciens, il est probable qu'ils en concluent simplement qu'ils ont coexisté.

FG CC - Titouan : « Moi j'imagine des hommes préhistoriques avec des dinosaures. »

III. Idées sur l'évolution humaine : de « eux » à « nous »

Les enfants ont conscience que les humains préhistoriques sont différents des hommes d'aujourd'hui, et en même temps ils ont aussi conscience d'une relation de descendance entre les deux. De ces hommes-là (poilus et couverts de peaux de bêtes) à nous, il y a eu une évolution, que les enfants interprètent de manière linéaire et méliorative. L'idée d'évolution leur permet aussi de penser un « avant l'humain », qui est systématiquement et unanimement lié au singe.

A. Origine simiesque

Les enfants rencontrés partagent de manière quasi unanime la conviction d'une origine simiesque de l'Homme. Pour eux, il ne fait aucun doute que l'Homme descend du singe, et ce de manière plus ou moins directe et récente. Cette affirmation se retrouve déjà chez les enfants de 5 ans, malgré une réticence exprimée par Ambre à accepter cette supposée parenté directe avec les primates.

Basile (5 ans) déclare : « Avant, nous, on était des singes ». Plus tard, Iris confirme : « Avant, les hommes étaient des singes ». Ambre est sceptique : « Moi c'est sûr, j'ai jamais été un singe... »

Dans le FG CC, la même idée apparaît, et Arthur déclare : « Après [les dinosaures] les singes sont devenus des humains. » Il poursuit : « Moi j'imagine que les singes sont devenu des hommes, vu que ma mère a dit ça. » ; Léonore et Anna acquiescent : « Ah oui, c'est vrai ».

S'ils acceptent l'idée de l'origine simiesque, qu'ils perçoivent comme une vérité inébranlable, ils se questionnent tout de même sur la façon dont a pu se dérouler cette « évolution » dont ils parlent. Ils essayent de construire un raisonnement en mélangeant des savoirs et des référentiels différents, les menant à des conclusions quelque peu déconcertantes :

FG CC - Arthur : « Donc ils étaient moitié homme moitié singe. Les singes après ils ont évolué et ils sont comme des humains. Donc Jésus avant c'était un singe. »

Les enfants peinent à ordonner les connaissances, et les conclusions qu'ils en tirent sont parfois tout à fait extravagantes, à l'instar de ce que dit Anna (FG CC) : « Il y a des arbres à l'époque qui se sont transformés en humains ».

B. Perception de l'évolution et distinction de l'homme parmi les êtres vivants

Les enfants rencontrés développent une conception de l'évolution comme une amélioration linéaire vers un humain plus performant. L'évolution des êtres vivants est selon eux fondée sur une adaptation directe à l'environnement. Voici les réactions des élèves de la classe de CE2 lorsque l'on évoque l'idée d'évolution :

Cécile : « La Préhistoire, moi ça me fait penser l'évolution, parce que les hommes, ils ont besoin d'évoluer »

Rose : « Moi je voulais dire que les grenouilles elles ont de la peau entre les doigts »

Cécile : « Ah oui elles ont appris ça avec l'évolution pour mieux nager »

Dans le FG CC, nous avons remarqué qu'aucun des enfants présents n'a entendu parler du Big Bang. Ils sont donc perdus pour imaginer où et comment débute l'histoire de l'Humanité. Une référence biblique apparaît dans le discours d'un enfant, Gaspard : « Tout est dans la Bible ». Cette référence est réitérée par le même enfant un peu plus loin dans la discussion, mais reste un cas isolé.

Distinction de l'homme parmi les êtres vivants

L'homme d'aujourd'hui est donc le descendant d'une lignée d'humains, et se distingue du reste du monde vivant. Les enfants ont globalement conscience que l'homme est un animal, même si ce fait est encore flou chez les enfants de 5 ans.

Les enfants parviennent à identifier un certain nombre de caractéristiques qui, selon eux, distinguent l'homme du reste des êtres vivants, et en particulier des autres animaux. Ces caractéristiques peuvent être classées en deux catégories :

1. Les caractéristiques physiques : dents, poils et pouce opposable

La physionomie de l'être humain est ce qui, de façon la plus évidente, le distingue des autres êtres vivants. Pour le justifier, les enfants citent la présence chez l'humain de dents et de poils (pour le distinguer surtout du règne végétal). Ils citent ensuite le pouce opposable pour distinguer l'homme des autres animaux.

FG CC Adama : « Les dents ».

FG CE2 :

Milan : « Un humain, c'est quelque chose qui est constitué d'os et de sang, de peau, de cheveux, de yeux, de lèvres et tout ça. »

Cécile : « Ben en fait on peut pincer alors que les animaux ils peuvent pas, enfin pas tous. »

Giulia : « Aussi on n'a pas de pétales, alors que eux [les plantes] oui. »

Enfin, notons que la bipédie comme propre de l'Homme n'apparaît pas comme une évidence, et n'est même jamais évoquée spontanément. C'est d'ailleurs chez eux un objet de débat :

FG CE2 :

Rose : « Oui, mais les chiens aussi ils peuvent se mettre sur les deux jambes »

Cécile : « Mais c'est rare. Moi le chien de ma tante il le fait pas »

Giulia : « En tout cas les gorilles parfois ils restent debout »

Et plus encore : deux élèves estiment que l'homo erectus se déplaçait « à quatre pattes ».

2. Les caractéristiques sociales et culturelles : droits, maîtrise du langage, travail

Les enfants citent aussi un certain nombre de caractéristiques sociales et culturelles, qu'ils considèrent comme étant le propre de l'humain, et permettant de lui assigner une place particulière au sein du règne animal. Ils font référence à plusieurs reprises à la maîtrise du langage, et un enfant mentionne également le fait d'avoir des droits, et une autre celui de devoir travailler.

FG CC - Arthur : « On parle différemment »

FG CE2 :

Cécile : « Un homme c'est un être vivant, il peut parler, il peut marcher et il a des droits. »

Giulia : « Même eux, dans la journée ils dorment, alors que nous on marche et on va dans la cour !

Nous on doit travailler ! »

Apparaît aussi une idée de supériorité de l'homme dans le règne animal et sur le règne végétal, en partie en référence (biblique) à la présence d'une âme chez l'humain, contrairement aux plantes, mais aussi par son omnipotence supposée :

FG CE2 :

Milan : « Un homme ça peut tout faire. »

Suzanne : « Ben non, ça peut pas voler. »

Samira : « Ça fait beaucoup plus de choses qu'un animal. »

IV. Les traces : comment connaître et faire connaître la Préhistoire ?

A. Archéologie et paléontologie

Les enfants ont une compréhension parfois imprécise de la manière dont nous avons connaissance de l'existence passée des mammouths et autres animaux disparus. Certains enfants pensent que nous avons des photos ou des films d'eux, tandis qu'un autre groupe évoque la transmission orale qui aurait perduré depuis la Préhistoire.

Ces animaux n'existent plus, mais comment sait-on qu'ils ont existé ?

FG 5 ans :

Iris « On a des photos ? »

Hélène : « Et des livres ! »

FG CE2 :

Rose : « Parce que c'est quelqu'un qui a vu par exemple, un tigre à dents de sabre. Il a dit à quelqu'un d'autre qu'il a dit à quelqu'un d'autre qui l'a dit à quelqu'un d'autre qui l'a dit à quelqu'un d'autre qui l'a dit à quelqu'un d'autre qui l'a dit à quelqu'un d'autre qui l'a dit à quelqu'un d'autre... »

Cependant, certains (notamment ceux qui sont déjà allés dans des musées de Préhistoire) savent que des ossements ont été retrouvés grâce à des fouilles menées par des archéologues.

Le constat est similaire lorsque l'on parle non pas des animaux, mais des humains préhistoriques. Il

n'y a pas d'unanimité quant à la compréhension et les représentations des traces de la Préhistoire.

En revanche, s'ils ont une idée assez imprécise de ce qui amène les chercheurs à comprendre la Préhistoire, ils sont plus nombreux à connaître l'existence des archéologues et paléontologues, et notamment des fouilles. Ils semblent parfois avoir en tête la figure de l'archéologue, sans pour autant faire nécessairement le lien de façon spontanée et évidente entre ce travail et les humains et animaux disparus (dinosaures ou animaux préhistoriques).

Nous constatons néanmoins un intérêt particulier pour la représentation de l'archéologue ou du paléontologue, volontiers assimilé à un "explorateur", que les enfants aimeraient rencontrer : la visite d'un musée avec un chercheur est souvent plus appréciée qu'avec un "simple" guide (associé à l'école), et l'activité de fouilles est presque toujours incluse dans leurs choix d'activités pour leur "visite idéale".

FG 5 ans - Basile « Archéologue ça veut dire explorateur. »

FG CC :

Adama : « Les archéologues, ils ont fouillé et ils ont pris des photos. »

Adama : « Et ils trouvent des os. »

Léonore : « Pour les mettre dans les musées. »

Est-ce vous savez comment on appelle les gens qui cherchent ces traces-là (les squelettes) ?

Cécile : « Des chercheurs. »

Rose : « Des antilopes. »

Samira : « Des paléontologues. »

Rose : « Ah oui c'était le mot que je cherchais. »

Maria : « Des archéologues. »

Cécile : « Ah oui ils ont des petits pinceaux et ils grattent là, ils grattent le sol. »



La visite idéale d'Anna (FG CC)



La visite idéale d'Arthur (FG CC)



La visite idéale des élèves du FG CE2

B. Les objets et traces du passé

Nous avons remarqué que, bien que les enfants soient en mesure d'identifier les types d'objets que les archéologues retrouvent (os, outils...), ces derniers ne semblent pas les fasciner particulièrement. Les enfants rencontrés ne manifestent pas d'intérêt prononcé à leur égard, et ils ne semblent pas spécialement impressionnés ou émus par les compétences techniques des humains préhistoriques, ni intéressés par des éléments concrets sur leur mode de vie.

Cependant, s'il n'y a pas de fascination particulière, on constate une attirance pour l'objet à toucher et à manipuler : l'objet est attrayant pour eux. Nous avons observé cela de manière très claire lors des

groupes de discussion, pendant lesquels nous avons présenté certains artefacts en lien avec la thématique (présentés dans la partie « Méthodologie »). Il est indéniable que l'objet attire leur curiosité et ils s'y intéressent davantage lorsqu'ils le manipulent. C'est en ayant la possibilité de prendre l'objet dans ses mains, de le toucher, de l'observer, que les questions émergent, avec en premier lieu la curiosité de savoir s'il s'agit « d'un vrai » (surtout pour les os). Ils veulent également savoir si c'est fragile, et sont même au final déçus de ne pas avoir plus d'os à manipuler.

FG 5 ans - Violette : « Moi j'ai envie de voir la peau d'animal... »

La présence de l'objet, artefact permettant la visualisation et la projection, est incontournable et, nous l'avons observé dans nos focus-groupe, apporte une toute autre dimension à l'appréhension du sujet : « L'objet archéologique, seul véritable témoignage authentique, permet de se confronter directement à la Préhistoire en se démarquant de tout imaginaire. » (Quertelet, 2010)

CONCLUSION

Les enfants rencontrés dans le cadre de nos trois groupes de discussion sont, dans l'ensemble, relativement **familiers des musées** ; ils font partie intégrante de leur vie et de leur environnement, et les enfants les apprécient ; leurs attentes s'orientent vers une **expérience plus immersive et engageante**, où des **activités ludiques et manuelles** prennent une place centrale. Certains enfants ont déjà visité des musées ou des lieux de patrimoine liés à la Préhistoire, ce qui a contribué à forger leur connaissance du sujet, souvent complétée par des références issues de la culture populaire ou de la littérature enfantine, puis à partir du cycle 2, de l'école.

Cependant et malgré la diversité des sources, **les représentations de la Préhistoire restent souvent figées et stéréotypées**, notamment en ce qui concerne **l'humain préhistorique (l'homme poilu couvert de peau de bête et vivant dans une grotte)** et l'évolution des espèces, et notamment de l'humain (**évolution allant vers une amélioration, qui le mène à une position supérieure dans le règne animal**).

Bien que certains termes soient clairement identifiés et connus (Lucy, parfois Néandertal, les mammoths), **les concepts associés restent souvent incertains et la connaissance à leur sujet demeure circonscrite**. Les enfants ont également des difficultés à articuler les idées, à les lier entre elles, et à appréhender les chronologies sur de longues périodes. **La maîtrise du temps historique est une compétence qui s'acquiert progressivement au cours de l'enfance, et cela se ressent sur leur lecture de l'histoire et de la chronologie.**

Afin de répondre à ces constats, nous formulons des recommandations opérationnelles, qui serviront de lignes directrices, mais que les équipes pourront interpréter et adapter en fonction de leur connaissance et de leur expérience de terrain.

Préconisations

La plupart des préconisations formulées ici confirment le projet engagé par le musée de l'Homme, valorisant la création d'atmosphères et les expériences. Néanmoins, la tenue de focus-groupes a permis de préciser certaines représentations (ou absence de représentation) chez les enfants qui pourront permettre de mieux adapter ces dispositifs à leurs besoins et attentes et développer une approche optimale des concepts et des notions développés au sein de cet espace afin de se réappropriier des savoirs.

Les préconisations formulées ci-après sont autant de pistes que les équipes jugeront bon ou non de suivre pour la mise en place des dispositifs et la confirmation des choix muséographiques.

1. Se pencher sur la gestion générale des espaces

- De manière générale, il convient de **s'interroger systématiquement sur l'accessibilité de chaque dispositif** afin de créer un espace le plus inclusif et le plus universel possible (pour les enfants et les adultes accompagnateurs).

> équiper les dispositifs sonores d'une BIM ;
> prévoir des versions FALC ou adaptées des textes ;
> réfléchir au cheminement dans les espaces,
> etc.

- Gérez **les flux d'affluence** pour permettre une meilleure découverte des manipulations et des activités, qui ne pourront pas toutes être réalisées par des groupes de plusieurs dizaines d'enfants.

> Veiller à un équilibre entre activités individuelles et activités de groupe, les deux devant être valorisées au sein de cet espace (et peut correspondre notamment aux caractéristiques des humains de la Préhistoire, qui ne vivent pas seuls).

2. Aider à l'appropriation des concepts : de l'usage des représentations de la Préhistoire

- Il est important de créer un environnement propice à la **curiosité** et à l'**exploration** : les enfants doivent être encouragés à émettre des questionnements, à explorer les différents dispositifs par eux-mêmes, et à valoriser la **construction de leur raisonnement**.

> Prévoir des jeux autour de certaines thématiques, qui permettront de construire des raisonnements, au travers d'énigmes ou de quizz. Ces jeux peuvent être posés en début de parcours, et amener l'enfant à explorer l'ensemble de l'espace dans un "parcours de jeux" permettant d'aborder une même thématique sous différents angles.

Par exemple (réalisé dans les focus-groupes) : le petit jeu proposé autour des animaux qui existent/n'existent plus permettait d'aborder successivement : 1. la connaissance de la faune préhistorique, 2. la question des traces, 3. la discipline archéologique et les activités de découverte de la Préhistoire.

> Dans l'idéal, les activités doivent se répondre les unes aux autres, et ne pas former des espaces entièrement isolés dont les représentations ne pourraient être mises en commun. Les activités et jeux proposés doivent se répondre.

- Ne pas perdre de vue **les fondamentaux autour de la notion de “familles préhistoriques”**, qui ne sont pas acquis hors du contexte scolaire.

> Rappeler régulièrement les notions de la salle introductive (ne pas hésiter à se répéter)

- **Partir de référentiels partagés**, qui serviront de porte d'entrée pour multiplier et complexifier les représentations autour d'un même thème, contrant ainsi les représentations uniques et figées. Cette approche doit prendre en compte l'articulation des concepts que le Musée de l'Homme souhaite développer.

> Par exemple, pour la faune, partir de la figure emblématique du mammouth, puis étoffer le référentiel “animal”.

> Enrichir l'activité sur les peintures (Homo sapiens) d'un répertoire de modèles : identification des motifs préhistoriques, création d'un langage pictural par les enfants.

> Ajouter la possibilité d'interprétation de ces dessins (ex. : jeux pour deviner le sens des dessins).

- Valoriser l'usage du **terme “Humain préhistorique”**, qui permettrait de ne pas enfermer l'homme de la Préhistoire dans une seule catégorie ou une seule espèce. Dans la même perspective, **donner une place réelle et explicite à la femme** dans les représentations de l'humain préhistorique.

> Proposer des figurations graphiques variées dans le parcours (incluant les femmes)

> Donner la possibilité de différents rôles (genrés ou sociaux) au sein même des activités, notamment de groupe.

3. Favoriser l'approche chronologique et géographique des familles préhistoriques

- Utilisez des **repères temporels tangibles** pour situer la Préhistoire dans le temps, comme une frise chronologique. Dans une approche chronologique, s'il n'est pas souhaitable de donner des chiffres précis qui vont surcharger l'apprentissage des enfants, il est néanmoins indispensable de leur **donner des repères pour se situer dans le temps, de situer les périodes les unes par rapport aux autres**, et différencier ainsi les différentes phases des “temps anciens”.

> Augmenter l'espace “Préhistoire” (espace introductif) d'une échelle de comparaison pouvant incarner les échelles temporelles (par exemple : la durée de la préhistoire par rapport à l'échelle d'une

vie).

> Parmi les éléments de repérage temporel, nous pouvons citer : la création de l'univers ; les dinosaures ; la préhistoire ; l'écriture

Ces repères peuvent également intégrer quelques éléments historiques et culturels (par exemple : sans revenir sur une chronologie par les chiffres, remettre également une référence à notre chronologie, avant/après J. -C.)

Cette chronologie "relationnelle" peut être utilisée dans les différents espaces de l'espace famille.

- **Proposer des repères géographiques compréhensibles par les enfants**

> Proposer une cartographie générale, reprenant les codes couleur adaptés en fonction des espaces ; figurer les déplacements de manière explicite.

- Appuyez la notion de "**familles préhistoriques**". En effet, le parcours est pensé autour de différents modules associés à différentes familles de la Préhistoire. Néanmoins, il serait nécessaire de retrouver de salle en salle non plus les différences, mais les **constantes** (concept de famille, idée du groupement, rôle des membres)

> Répéter les caractéristiques et les concepts exposés dans la salle introductive.

> Prévoir une signalétique commune, qui donnerait des points de repère en restituant chaque espèce dans la chronologie de départ.

4. Choisir les bonnes modalités de l'expérience : ludique ; identification ; manipulation (le hors scolaire)

- Valorisez l'**interaction** et l'**expérience sensorielle**. Les enfants aiment toucher, manipuler et explorer. La multiplication des approches sensorielles permet aussi d'adapter l'offre aux enfants à besoins spécifiques (présentant des TND, DV, DA, etc.).

> Intégrer des éléments interactifs et sensoriels dans l'exposition. Par exemple, des fossiles à toucher, des objets reconstitués à manipuler, des dispositifs sonores à enclencher, ou des jeux interactifs sur la vie à la Préhistoire sont indispensables. Plusieurs ont déjà été envisagées par le musée, et nous les encourageons fortement.

> Prévoir des outils numériques interactifs (ponctuellement).

NOTE : La mise en place de ces dispositifs ne doit pas être "gratuite", mais doit appuyer la construction de raisonnements.

> Penser également à des jeux sur la recherche archéologique (manipulation d'outils, physique ou numérique, permettant de découvrir et de développer un raisonnement) qui valorise l'aspect "découverte".

- Appuyez le processus d'**identification** des enfants, permettant d'exploiter les différences entre le "nous" et le "eux" (les humains préhistoriques), et valorise les expériences qui seront

vécues par les enfants dans les différentes salles. L'incarnation favorise l'appropriation des savoirs.

> Un dispositif de déguisement a été pensé pour l'homme de Néandertal, mais pourrait être appuyé et mis en avant dès les premières salles.

5. Adapter les contenus à la diversité des besoins et profils des enfants

- La **question du langage utilisé** est également primordiale : redonner du contenu précis, avec un vocabulaire et des comparaisons qui permettent de ne pas confondre les concepts

> Par exemple : si l'on compare la plante avec un humain, il y a un risque de glissement de concept (l'homme est une plante, parce que la plante réagit comme un humain).

> L'idée d'un lexique explicitant les liens entre les termes (articulation des concepts) est envisageable.

- Tenir compte de l'âge des enfants pour **adapter le niveau de complexité et de détails de l'exposition.**

> Pour les plus jeunes enfants, privilégier des activités plus simples et des histoires courtes (exemple : la chasse au mammouth).

> Pour les plus âgés, aborder des sujets plus complexes et détaillés (exemple : la chasse au mammouth et les productions qui sont issues de ces scènes de la vie quotidienne).

- **Réduisez la médiation écrite ou proposez des formats différents** pour permettre une libre appropriation selon les capacités de lecture de chacun et chacune.

> Privilégier un livret à rapporter chez soi, et à se réapproprier dans un autre contexte, plutôt que des textes de salle.

> Prévoir des textes accessibles aux enfants présentant des troubles DYS (ou autres difficultés de lecture).

Bibliographie

De Carlos, Philippe, « Les représentations sociales de la Préhistoire chez les élèves de primaire : l'exemple de l'alimentation de Cro-Magnon », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 2016/1 (Numéro 109), p. 49-82. DOI : 10.3917/cips.109.0049. URL : <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologie-sociale-2016-1-page-49.htm>

De Carlos, Philippe, Lionel Dany, Grégory Lo Monaco et 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* [En ligne], 37 | 2017, mis en ligne le 01 juin 2018, consulté le 11 janvier 2024. URL : <http://journals.openedition.org/dse/1992> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dse.1992>

Joly, Dominique, Rémi Saillard, et Philippe Mignon. *Les hommes préhistoriques*. Nouvelle éd. Kididoc 17. Paris : Nathan, 2015.

Martin, Thérèse. « Les logiques d'interprétation des enfants selon leur expérience de visite dans les musées de sciences et dans le cadre des loisirs », *Communication* [En ligne], Vol. 30/2 | 2012, mis en ligne le 29 novembre 2012, consulté le 31 janvier 2024. URL : <http://journals.openedition.org/communication/3598> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/communication.3598>

Quertelet, Sylvain. « Reconstituer la Préhistoire ? », *La Lettre de l'OCIM* [En ligne], 127 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 11 janvier 2024. URL : <http://journals.openedition.org/ocim/188> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ocim.188>

Rigat, Françoise. « Les livrets pour enfants dans les musées d'art : vers une médiation culturelle et récréative », *Pratiques* [En ligne], 175-176 | 2017, mis en ligne le 22 décembre 2017, consulté le 01 février 2024. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3707> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3707>

Tartas, Valérie. « Le développement de notions temporelles par l'enfant ». *Développements* 4, n^o 1 (2010) : 17-26. <https://doi.org/10.3917/devel.004.0017>.