



« Arrière-plans » et « Déjà-là ». Pour une analyse socio-didactique des structures sous-jacentes aux apprentissages.

Par Cédric NAUDET, CIRCEFT-ESCOL, MCF UPEC/Inspé de Créteil
(Peer review : Marie-Sylvie Claude et Patrick Rayou)

Lorsqu'un élève s'engage dans une tâche scolaire, il le fait avec un ensemble de ressources épistémiques et d'habitus. Parmi ces ressources, celles qui relèvent des normes implicites – qu'il s'agisse des attentes du contrat didactique (comme les règles non dites de participation en classe) ou des dispositions sociales (habitus, capital culturel) – influencent fortement sa démarche, souvent à son insu. Ces éléments, bien qu'invisibles, constituent un cadre à la fois habilitant et contraignant pour son action, révélant une tension variable selon les élèves entre ce que l'école attend d'eux et ce qu'ils peuvent effectivement mobiliser (Bautier & Rayou, 2009). Nous proposons d'explorer ici ces logiques sous-jacentes aux situations d'enseignement/apprentissage, en nous appuyant sur les notions de « déjà-là » et d'« arrière-plan ». Dans quelle mesure ces notions permettent-elles d'analyser comment les savoirs, les dispositions (habitus, schèmes de pensée) et les pratiques incorporées (gestes, routines) contribuent à structurer — voire à conditionner — les processus d'apprentissage ?

En croisant ces notions avec celle des registres de l'apprentissage, nous postulons qu'elles mettent en évidence la façon dont les mécanismes sociaux et les savoirs appris interagissent pour façonner les réussites ou les blocages des élèves. Par exemple, un habitus caractérisé par des expériences antérieures (familiales, culturelles), entre-t-il en résonance ou en conflit avec les attentes disciplinaires ? D'autre part, comment ces notions permettent-elles d'interroger les marges de manœuvre pour transformer les implicites en objets de travail conscient ? L'enseignement peut-il rendre visibles ces cadres invisibles, sans les nier, mais pour en faire des leviers d'explicitation, de métacognition et d'émancipation ?

« Arrière-plans » de l'action, « déjà-là ». De quoi parle-t-on ?

Bachelard développe la notion d'obstacle épistémologique (1934) qui relève d'une pensée du déjà-là : les connaissances antérieures, les images premières, les intuitions spontanées qui *précèdent* la pensée scientifique et avec lesquelles il faut rompre. Il souhaite ainsi mettre en lumière la manière dont les connaissances antérieures des apprenants pouvaient façonner leur rapport aux savoirs scientifiques (des sciences de la matière).

Dans le champ de la didactique, une variété d'expressions peut être recensée pour définir ce que l'apprenant emmène comme « bagage » dans une situation d'apprentissage : prérequis, modèles spontanés, représentations, conceptions. Chaque terme renvoie à des nuances conceptuelles propres, que nous ne détaillerons pas ici.

La didactique clinique, développée par Terrisse (1994) puis Carnus (2001), place le sujet enseignant au cœur de l'analyse à travers le concept de "déjà-là" — strates expérientielles, conceptuelles et intentionnelles qui filtrent ses décisions didactiques, souvent à son insu. En convoquant la psychanalyse aux côtés de la didactique, cette approche postule un reste irréductible au social, là où la sociologie explique les dispositions par leur genèse collective.

La Théorie de l'action conjointe en didactique introduit la notion d'arrière-plan pour désigner ce qui fournit un « cadre de référence nécessaire à la compréhension de l'action » (Sensevy, 2011,



p. 7) et qui permet « de comprendre le type de nécessité sur lequel une pratique repose » (*ibid.*) et la distingue de la notion de « déjà-là » qui permet d'« identifier les éléments directement agissants dans une situation donnée » (Didactique pour enseigner, 2024, p. 428). Ainsi, peut-on distinguer « déjà-là disciplinaire » et « arrière-plan » : le premier regroupe un ensemble de savoirs, de représentations et de manières de penser spécifiques à un champ d'étude, qui préexiste à l'apprentissage et s'y articule. La notion d'arrière-plan, renvoie à une dimension plus large et transversale, incluant l'ensemble des ressources incorporées qui dépassent le cadre strictement disciplinaire pour englober les dispositions générales de l'élève face à l'école et au savoir. Les arrière-plans relèvent ainsi davantage d'une approche sociologique, là où le déjà-là s'inscrit dans une perspective didactique.

Cette distinction nous apparaît heuristique mais une articulation avec la notion de registres de l'apprentissage (Rayou, 2020 ; Bautier et Rayou, 2013) nous apparaît nécessaire pour mieux appréhender les savoirs, les attitudes et les dispositions sociales que les élèves mobilisent dans les situations scolaires. Le registre culturel renvoie aux savoirs, pratiques et valeurs partagés au sein d'une société ou d'une discipline, qui structurent la compréhension d'un problème. Le registre cognitif renvoie aux gestes intellectuels et aux rapports aux savoirs scolaires que les élèves mobilisent pour résoudre des problèmes, tandis que le registre identitaire-symbolique éclaire la manière dont ils se situent face à ces savoirs, construisent du sens et établissent des liens avec leur environnement, leurs valeurs et leur identité.

Les registres de l'apprentissage comme outil pour entrer dans l'épaisseur du déjà-là et des arrière-plans

Nous avons proposé, depuis la géographie scolaire¹ (Naudet et Perrin, 2025 ; Naudet, 2024), d'illustrer la manière dont les registres de l'apprentissage permettent de catégoriser les savoirs déjà-là et d'en saisir les effets différenciés sur les apprentissages.

Le registre cognitif suscite et développe chez les élèves des capacités à organiser, hiérarchiser et abstraire les informations. Ainsi, un élève peut peiner à produire un schéma heuristique structuré sur l'urbanisation, révélant, dans ce cas, un « déjà-là cognitif » qui peine encore à soutenir ce type de tâche : il reste prisonnier d'une lecture littérale des documents, incapable de dégager des concepts généraux ou d'organiser hiérarchiquement les idées. En arrière-plan, ces difficultés relèvent également d'un rapport peu distancié à l'écrit, d'une faible capacité à abstraire ou à mettre en relation des éléments. La situation révèle dès lors un décalage plus profond entre les habitudes de pensée exigées par la discipline (comme la modélisation ou la généralisation) et des schèmes de raisonnement propres à l'élève, encore trop ancrés dans le concret ou l'exemple isolé.

Le registre culturel, quant à lui, englobe les expériences spatiales et les références acquises hors de l'école. Une élève peut mobiliser son expérience de voyages en famille pour répondre à une question de géographie. Son capital spatial mobilisé dans la situation peut alors être qualifié de déjà-là. Ce dernier est forgé par un arrière-plan relatif à l'ensemble des mobilités effectuées au cours de la vie de cette jeune fille, en l'occurrence élargies par le capital spatial propre à sa famille. Ce registre met en lumière les inégalités d'accès aux ressources culturelles et leur impact sur la

¹ Marie-Sylvie Claude a, pour sa part, travaillé avec les registres de l'apprentissage pour analyser des situations d'enseignement/apprentissage en littérature (Claude, 2026). Marion Van Brederode les utilise concernant les Sciences de la Vie et de la Terre (Van Brederode, 2016).

réussite scolaire. Cela souligne que les savoirs déjà-là ne sont pas également distribués parmi les élèves.

Enfin, le registre identitaire-symbolique concerne les valeurs, les affects et les positions subjectives des élèves. Dans une activité sur le tourisme, une élève peut rédiger un texte où elle affirme « *Je suis contre le tourisme car c'est un vrai problème de pollution* », alors que la consigne demande d'adopter le point de vue d'un touriste ou d'un habitant en s'appuyant sur des documents. Son refus de se détacher de son opinion personnelle montre comment son « arrière-plan identitaire-symbolique », nourri par des valeurs écologiques ou des expériences, entre en conflit avec l'exigence disciplinaire de neutralité analytique et de multiplicité des perspectives. Cet exemple est d'autant plus révélateur que le tourisme cristallise des enjeux complexes (économiques, environnementaux, sociaux) qui rendent la distanciation difficile d'autant plus pour des élèves peu habitués à dissocier leur jugement moral d'une analyse géographique.

Ces registres ne fonctionnent pas de manière isolée. Ils s'entremêlent et s'actualisent différemment selon les contextes, révélant la plasticité du déjà-là et des arrières-plans. Leur analyse permet de dépasser une vision statique pour en saisir les risques de production de malentendus lorsque les attentes de l'école ne sont pas explicitement situées par rapport aux savoirs et aux manières de penser des élèves mais aussi les potentialités heuristiques.

Déjà-là et Arrières-plans : quels enjeux pour l'enseignement ?

Il convient dès lors d'interroger la place de l'école dans la construction des savoirs qui y sont légitimes : comment valoriser les expériences des élèves tout en les outillant pour accéder à des raisonnements disciplinaires exigeants ?

L'analyse sociologique ouvre des pistes pour repenser les approches didactiques. Elle permet d'abord d'identifier les malentendus socio-scolaires qui émergent lorsque les élèves mobilisent leurs savoirs déjà-là de manière inadéquate. Par exemple, quand un élève n'identifie pas les exigences disciplinaires, cela peut être parce que la consigne ne clarifie pas les attentes en termes de secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004) ou de distanciation. Un enseignement attentif aux registres de l'apprentissage peut aider à expliciter les attentes et à guider les élèves vers un usage scolaire de leurs savoirs. L'analyse didactique invite à concevoir des dispositifs qui mettent au jour ces déjà-là des élèves et les transforment en ressources pour l'apprentissage. La géographie expérientielle aspire ainsi à articuler la géographie spontanée des élèves (leurs pratiques spatiales du quotidien ou leurs rapports au monde) à une géographie raisonnée (les raisonnements géographiques plus complexes propres aux savoirs scolaires) (Naudet, 2025b ; Leininger-Frézal, 2019). Cette approche peut favoriser une métacognition sur les modes de pensée disciplinaire, permettant aux élèves de mieux comprendre comment leurs savoirs déjà-là peuvent être mobilisés, problématisés et enrichis dans un cadre disciplinaire.

Toutefois, cette articulation soulève des défis : elle exige une vigilance constante pour repérer les registres activés par les élèves et adapter les étayages en conséquence. En effet, les situations proposées aux élèves pour produire du sens – qu'elles relèvent ou non d'un dispositif pédagogique conçu à cette fin – peuvent donner lieu à des interprétations inattendues, en raison des arrières-plans que les élèves mobilisent. Bautier et Rayou (2009, p. 52-53) montrent ainsi, à partir d'un item de l'enquête PISA, qu'un élève peut refuser de considérer un graffiti comme une forme d'expression artistique (allant jusqu'à refuser de lire le texte qui les valorise). Il s'inscrit dans un déjà-là qui lui fait catégoriser comme seules légitimes les œuvres qui relèvent du musée et

d'artistes reconnus. Mais l'entretien fait apparaître que ce déjà-là s'ancre dans un arrière-plan de stigmatisation d'un jeune qui ne supporte pas que sa cité soit identifiée au désordre, dont le graffiti est un signe visible. Dans la même enquête, l'exemple de jeunes qui à la question « Êtes-vous d'accord avec le jugement final des gens de Macondo² à propos de l'intérêt du cinéma ? Expliquez votre réponse en comparant votre attitude et la leur à l'égard des films » sont poussés à croiser leur déjà-là de spectateurs — leur propre rapport au cinéma — avec une analyse distanciée de la réaction des habitants de Macondo, moins familiers de cet art. Les chercheurs mettent en évidence que de nombreuses réponses sont influencées par l'arrière-plan social et culturel des élèves. Les réponses les plus abouties sont celles où ils mobilisent à la fois leur vécu et leur capacité à le dépasser, transformant une expérience subjective en réflexion élargie sur la place du cinéma, entre divertissement et dimension artistique (Bautier et Rayou, 2013).

Conclusion : une articulation socio-didactique pour appréhender l'épaisseur du savoir

L'analyse socio-didactique des savoirs déjà-là et des arrière-plans ouvre de nouvelles perspectives. La sociologie éclaire la façon dont ces éléments sont socialement situés : elle révèle les inégalités d'accès aux expériences spatiales (voyages, capital culturel familial) et les dispositions différenciées des élèves face aux attentes scolaires. La didactique, quant à elle, précise comment ces savoirs s'articulent – ou butent – sur les exigences disciplinaires : elle analyse les registres cognitifs, culturels et identitaires en jeu et propose des outils pour les transformer en leviers d'apprentissage. Sans elle, on ignorerait les mécanismes fins par lesquels le déjà-là devient soit un obstacle, soit une ressource pour construire des savoirs scolaires. En mobilisant les registres de l'apprentissage, le déjà-là et les arrière-plans ne peuvent plus être perçus comme de simples « bagages » : ils sont des objets dynamiques de l'action didactique qu'il convient d'interroger pour mieux comprendre les situations d'enseignement/apprentissage. Parallèlement, cette approche invite à repenser ces mêmes situations comme des espaces où les savoirs des élèves sont reconnus, problématisés et transformés, plutôt que niés ou remplacés. Elle offre ainsi une voie d'explicitation et d'étayage (Bruner, 1983), en s'appuyant sur la diversité des expériences, tout en visant l'entrée dans une culture commune.

Bibliographie

- Bachelard, G. (1934). *La Formation de l'esprit scientifique*. Librairie philosophique.
- Bautier Élisabeth & Goigoux Roland, 2004, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : Une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, vol. 148 n°1, p. 89-100. [DOI:10.3406/rfp.2004.3252]
- Bautier, É., et Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : Exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique*, 7(7-2), 29-46.
- Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. PUF.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Carnus, M.-F. (2001). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique*. Thèse de doctorat, Université Toulouse III.

² Extrait du roman *Cent ans de solitude* de Gabriel Garcia Marquez

- Claude, M.-S. (2026), *Entendre le lecteur. Pour une approche socio-didactique de la lecture littéraire au collège et au lycée*. Presses universitaires de Rennes.
- Leininger-Frézal, C. (2019). *Apprendre la géographie par l'expérience*, HDR, Université de Caen.
- Naudet, C. (2025b). *Expliciter en géographie. Pistes pour une géographie expérientielle*, Presses universitaire de Rennes.
- Naudet, C. (2024). Savoirs déjà-là des élèves et géographie scolaire : L'apport d'une analyse sociodidactique. *Didactiques & Disciplines*, 4.
- Naudet, C., & Perrin, É. (2025). « L'inégale perception de la complexité des questions climatiques : perspectives depuis la géographie du secondaire français », *Éducation relative à l'environnement* [en ligne] vol. 20.1. <https://doi.org/10.4000/155sj>
- Rayou, P. (2020). « Des registres pour apprendre ». *Éducation et didactique*, 14(2), 49-64.
- Sensévy, G. (2011). *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.
- Terrisse, A. (1994). *Les effets du déjà-là expérientiel sportif*. Note de synthèse d'HDR, Université Toulouse Jean Jaurès.
- Van Brederode M. (2016). *Savoirs scientifiques, malentendus et inégalités sociales à l'école : Les formes disciplinaires des SVT en 6^{ème}* [Thèse de doctorat], Paris, Université Paris VIII.