

ÉDITORIAL

Il y a trente ans, un numéro de la revue *Recherches* consacré aux stéréotypes¹ analysait le jugement négatif de stéréotypie porté sur les productions d'élèves², pour montrer que tout jugement de stéréotypie reposait sur un accord tacite entre membres d'une communauté et était de ce fait très labile, car variant d'un groupe à l'autre et susceptible d'évoluer dans le temps. Prenant la question du stéréotype sous un autre angle, le numéro posait l'existence de modèles, de prototypes comme inhérents à tout apprentissage : plutôt que de se lamenter sur la prétendue « nocivité » des stéréotypes, il s'agissait de proposer un travail en classe sur ceux-ci. C'est dans ce même esprit que le concept de *connivence* est abordé dans la présente livraison. Le concept de *connivence* élargit le champ du *stéréotype* ; il se caractérise comme lui par son caractère implicite, spontané et sa constante ambivalence : la connivence peut exclure comme inclure, procurer du plaisir ou laisser indifférent, faute d'être perçue. On a là une même logique : celle d'un système de références, de valeurs dont on décrypte (ou pas), plus ou moins spontanément et consciemment, les codes. Cette logique est à l'œuvre à tous les niveaux du système scolaire : relation parents/école, entre-soi de la classe (interactions enseignant/élèves comme interactions entre pairs), relations au sein de la communauté éducative, entre celle-ci et l'institution mais aussi avec la société dans son ensemble (par sa

1. *Apprentissages et stéréotypes*, *Recherches* n° 10 (mai 1989).

2. Qu'on pense à des annotations telles que « manque d'originalité » en marge d'une copie – annotation qui, soit dit en passant, est elle-même stéréotypée.

représentation de l'école); elle concerne également les objets d'enseignement et les tâches scolaires. Le parti pris du numéro est d'interroger les différentes formes de connivence et d'en faire des leviers d'analyse comme d'apprentissage.

Arrêtons-nous d'abord sur l'acception la plus usuelle : celle de liant social. Être de mèche, être complice, saisir les clins d'œil, les allusions, les implicites... autant de ferments communautaires dont l'étymologie³ même du mot *connivence* nous rappelle qu'ils sont plutôt de l'ordre d'une relation bienveillante, qui s'installe d'elle-même ou de l'ordre de la « coupable indulgence ». Ainsi s'instaure, inévitablement, dans la classe, une connivence entre les élèves mais aussi entre le professeur et ses élèves (surtout quand ils sont peu nombreux comme c'est le cas pour les CP de 12 élèves), mais cette posture confortable pour l'enseignant est à double tranchant : on pourrait être tenté de s'y installer et de reprocher (en son for intérieur) à l'élève « en dehors » de ne pas s'y inscrire. On pourrait aussi être tenté de la préserver en évitant la difficulté cognitive, composante pourtant inhérente à tout apprentissage. La prise de conscience de cette « connivence de classe » et de ses enjeux permet de sortir de l'implicite des accords de principe qui fédèrent le groupe-classe et la relation pédagogique. On peut, dès lors, la construire, autour de certains rituels relationnels ou de mise au travail mais aussi autour des apprentissages et des savoirs construits au cours de l'année scolaire. On peut aussi en jouer, l'essentiel étant de ne pas perdre de vue qu'elle ne va pas de soi.

Concernant les relations de l'école avec les familles, en particulier celles qui sont les plus éloignées de la sphère scolaire, il y a un véritable enjeu à travailler sur cette connivence qui tend à exclure celles qui ne possèdent pas les codes du système scolaire : c'est une autre « connivence de classe » qui se joue là. L'institution a beau jeu de proposer des dispositifs pour instaurer une relation connivente avec les parents (leur donner un local, les convier à un débat sur la violence, leur communiquer les résultats des tests nationaux et leur garantir que la remédiation se fera « clés en main », revendiquer une « école de la confiance⁴ » ...). Ces approches, au nom du bon sens, sont loin d'être suffisantes et ne sont pas dénuées de démagogie, voire de mépris institutionnel envers les familles comme envers les enseignants (avec

3. Le verbe latin *connivere* signifiait *cligner des yeux*. La connivence (du bas latin *conniventia*, *indulgence*) a ensuite désigné, selon Littré, « le dessein prémédité de ne pas nuire, de cacher la faute d'un autre » puis l'« action de prêter les mains à quelque chose de secret ou de coupable ». <https://www.littre.org/definition/connivence>

4. En septembre 2017, J.-M. Blanquer, ministre de l'Éducation Nationale, a présenté un plan pour « l'école de la confiance ». La formule sera reprise pour désigner la loi sur l'école, adoptée en 2019.

lesquels on feint d'entretenir une connivence en matière de savoir-faire professionnel). L'« école de la confiance » ne se décrète pas. Elle se construit par un patient travail de tissage entre familles, enseignants et autres acteurs de la vie éducative, civique et sociale.

Les enjeux d'une telle approche ne sont d'ailleurs pas uniquement d'ordre communicationnel. L'école, et tout particulièrement la discipline « français », crée constamment des espaces de connivence par les objets qu'elle enseigne (la langue, la lecture, l'écriture, le patrimoine culturel). Depuis les années 1950, le traitement de l'école par la sociologie critique française permet de penser ces rapports aux savoirs scolaires, à la lumière du milieu socioculturel de l'enfant. Celui-ci prédispose à des degrés de connivence langagière ou littéraire qui orienteront, par exemple, la compréhension des expressions idiomatiques, l'interprétation d'un album, la perception de l'humour, le décryptage des normes ou des codes culturels, etc. Or les discours d'évidence de l'institution (notamment sur les modes de lecture qu'elle valorise⁵) tendent à « piéger » l'enseignant et ses élèves dans cet espace de connivence culturelle. Comme il serait de mauvais goût de remettre en question la valeur patrimoniale des « grands » textes ou du « beau » langage, l'enseignant se conforme à cette évidence et se trouve parfois fort dépourvu pour mettre en œuvre les exigences des instructions officielles en matière d'expression « personnelle ». Faute de saisir les ressorts de cette connivence, il en est lui aussi victime : tant qu'on considère l'objet littéraire ou langagier comme évident, on ne peut le questionner ni donc l'enseigner. Et quand les évaluations (nationales ou internationales comme le PISA) s'en mêlent, véhiculant, à leur corps défendant, les mêmes implicites scolaires traditionnels et convenus, il n'a plus qu'à courber l'échine : il est le responsable tout trouvé des difficultés rencontrées. Comme, visiblement, il ne sait pas faire (même si, pourtant, on lui fait confiance, comme on ne cesse de le lui répéter...), l'institution se charge de lui montrer la voie, avec force injonctions et dispositifs de remédiation⁶ qui,

-
5. Ainsi la littérature est-elle toujours instituée comme allant de soi et il s'agit pour l'enseignant de développer le goût et le plaisir de lire. Cette notion de *plaisir* est plus ou moins prégnante selon les orientations politiques qui président aux réformes. Dans le préambule des programmes de l'enseignement du français au lycée, la notion, absente de la première version soumise aux enseignants, a d'ailleurs été ajoutée dans le texte officiel : « La discipline vise à transmettre la connaissance et le goût de la langue ainsi que le plaisir de la littérature, à encourager les pratiques de la parole, de l'écriture et de la lecture qui sont au cœur des humanités, pour favoriser chez les élèves une appropriation personnelle des œuvres. », Annexe 1, *Bulletin Officiel spécial* n° 1 du 22 janvier 2019.
 6. Ainsi, le guide *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* (très vite baptisé « Petit livre orange »), publié en avril 2018, par le Ministère de l'Éducation Nationale et censément

bien sûr, ne tiennent pas davantage compte des recherches en matière de connivence institutionnelle et culturelle.

Ces prescriptions vont même souvent à rebours d'un troisième aspect de la connivence à l'école évoqué dans ce numéro. Au cœur des situations d'apprentissage, la connivence scolaire est liée aux non-dits de la communication scolaire, aux implicites des tâches et des savoirs partagés, aux attentes cognitives sous-jacentes. Pour reprendre la notion proposée par Jean-François Halté, elle peut être la source de « malentendu communicationnel⁷ ». La revue *Recherches*, étant née de la volonté de travailler avec lucidité sur cette question du malentendu didactique, on ne s'étonnera pas qu'elle trouve sa place à la faveur de ce numéro sur la connivence. Le travail d'explicitation des tâches, les dispositifs qui font émerger les représentations des élèves, les démarches tenant compte des traces de savoirs et de raisonnement peuvent ainsi entrer dans la panoplie de l'enseignant bricoleur⁸ si éloignée de celle d'exécutant que l'institution voudrait actuellement lui faire revêtir.

C'est d'ailleurs bien le sens de l'ensemble de ce numéro sur la connivence. La détection et la prise en compte par l'enseignant de ces phénomènes connivents, qu'ils soient relationnels, socioculturels, langagiers ou liés aux implicites scolaires et aux savoirs plus ou moins partagés, peuvent aider à penser l'enseignement et à mettre en place des dispositifs d'apprentissage. C'est pourquoi la livraison fait la part belle aux démarches qui mettent en œuvre un de ces aspects de la connivence, comme outil et/ou comme objet d'enseignement. Parfois d'ailleurs, ces aspects sont liés : ainsi faire faire aux élèves l'expérience de connivences que l'on construit dans la classe autour d'un travail sur les mots peut permettre d'engager avec eux une réflexion sur le fonctionnement du langage et les aider à comprendre pourquoi, à certains moments, ils peuvent avoir l'impression d'être exclus des codes scolaires par le langage.

fondé sur « l'état des recherches », s'accompagne-t-il de recommandations en ligne, de conférences obligatoires et de sites incontournables de référence.

7. Halté Jean-François (1981), « Pour changer l'écrire », *Pratiques* n° 29, *La rédaction ?*, p. 23-46.
8. Il s'agit là d'un clin d'œil au numéro *Bricoler, inventer, recycler, Recherches* n° 66, 2017, qui faisait lui-même référence à l'image du « bricolage » de Lévi-Strauss. Connivence, quand tu nous tiens...