Éducation comparée / nouvelle série, n°12, pp 71 - 97

Contrôle curriculaire en mathématiques et politiques scolaires à enjeux élevés : Analyse de l'argumentation dans un établissement primaire en banlieue de Chicago

Eliane Dulude
Université de Montréal
Québec

& Xavier Dumay
GIRSEF, Université catholique de Louvain
Belgique

RÉSUME
Les Etats-Unis sont régulièrement pointés comme un des pays pionniers en matière de réformes scolaires centrées sur les standards et la reddition de compte. L'objet de cet article est d'analyser les processus d'argumentation locaux et des modes de persuasion auxquels les enseignants ont recours lors de l'implantation d'un nouveau curriculum de mathématiques développé pour répondre aux exigences de la reddition de compte à enjeux élevés. L'analyse des processus argumentaires menée dans un établissement d'enseignement primaire de la banlieue de Chicago révèle la manière avec laquelle les enseignants se positionnent vis-à-vis des politiques de reddition de compte à enjeux élevés, et utilisent leur langage et leur rationalité. Elle tend à indiquer que pour faire entendre leurs inquiétudes vis-à-vis du nouveau curriculum et les dégâts qu'il ferait chez les élèves les plus faibles, les enseignants font notamment appel au langage des tests et des standards, référence aux figures d'autorité du district, et insiste sur le faible alignement à l'œuvre entre les multiples messages adressés aux enseignants par l'environnement direct de l'établissement. L'analyse suggère ainsi que la nature de la réponse stratégique des enseignants, souvent décrite dans la littérature comme une forme de protection de leur autonomie individuelle et collective vis-à-vis de la pression bureaucratique croissante, serait également

ancrée dans des préoccupations morales et éthiques centrées sur le sort réservé aux élèves les plus faibles dans ce type d'environnement.

MOTS CLÉS
Réformes curriculaires, politiques scolaires à enjeux élevés, analyse argumentaire et rhétorique, enseignement des mathématiques, États-Unis

ABSTRACT
The United States have often been referred to as one of the pionner countries in leading the high stakes policy and standard-base curriculum movement. In this article, we aim to to better understand the social processes that shape school actors' strategic responses to high stake state and district policies, specifically in terms of reformed curriculum. Using a case study approach, we explore two situations where school leaders and teachers argued about the propositions made by district leaders and university partners to implement a mandated mathematics curriculum in order to raise test scores in a low-performing school. By analyzing how the social processes of argumentation shape school leaders' and teachers' strategic responses, we suggest that while school leaders and teachers stressed their concerns about the reformed curriculum for their students, their arguments were rarely addressed. As such, they repositionned themselves by referring to the logic of tests and standards to show the weak alignment of the curriculum with state policy. School leaders and teachers also underscored how they faced multiples policy messages that created contradictions between district and state tests and standards in the school. Findings also suggest that school leaders' and teachers' strategic responses, often shown as tactical means to protect themselves from external pressures in the literature, are shaped by their strong professional beliefs, moral duty and ethical concerns for their low-performing students.

KEYWORDS
Curricular reforms, high stakes policy, rhetorical argumentation analysis, mathematics, United States

Introduction

Aux Etats-Unis, la législation *A Nation at Risk* (1983) est régulièrement identifiée comme le point de déclenchement des politiques de reddition de compte à enjeux élevés. Suite au constat de

la faiblesse du système scolaire états-unien, la réforme ANAR prône le développement de standards scolaires plus élevés, tout en laissant l'autorité aux Etats de développer leurs propres cadres de référence curriculaire et de promouvoir des modèles de restructurations organisationnelle et professionnelle (cf. *Coalition for Essential Schools, Accelerated Schools*). Au niveau fédéral, la réforme *No Child Left Behind Act* (NCLB) de 2001 permet de trouver trace d'une référence explicite à l'évaluation externe et à la reddition de compte comme leviers pour atteindre les standards scolaires. La loi NCLB est un amendement du programme de financement fédéral « Title 1 - ESEA » sur l'enseignement primaire et secondaire (Bohrnstedt & O'Day, 2008). Ce programme de financement fédéral vise à améliorer les conditions d'apprentissage pour les enfants provenant de milieux défavorisés. Selon le « National Center for Education Statistics », plus de 56,000 écoles publiques états-uniennes, soit environ 57% des écoles publiques, utilisent les fonds provenant de *Title 1* (NAEP, 2013, online). Sous la loi NCLB, le Département fédéral de l'éducation exige que les Etats développent une évaluation externe standardisée des acquis des élèves dans deux matières scolaires spécifiques : lecture et mathématiques, et attache des mécanismes de reddition de compte au programme *Title 1*. En d'autres termes, à partir de 2001, ces établissements doivent démontrer leur efficacité et leur progression aux tests standardisés pour recevoir le financement du fédéral plutôt que de recevoir ces ressources pour leur seul motif d'être catégorisés comme un établissement « défavorisé ». Si une école recevant le financement de *Title 1* n'atteint pas les cibles pendant 2 années consécutives, l'école est désignée «en besoin d'amélioration» et fait face à des conséquences spécifiques. Une mesure valide développée par le fédéral est le « *Adequate Yearly Progress* » (AYP) qui permet de cibler les écoles en difficulté et d'identifier la distribution des ressources financières. Cette mesure comporte des indications sur le niveau de réussite en mathématiques, le niveau de réussite en lecture/langue, les taux de participation aux évaluations en mathématiques et les taux de participation aux évaluations en lecture (Anagnostopoulos & Rutledge, 2007; Karen, 2008; O'Day, 2008). Les résultats sont ventilés par sous-groupes: ethnicité, genre, statut socioéconomique, troubles d'apprentissage et niveau de compétence linguistique. Selon la loi NCLB, tous les États doivent mesurer

annuellement le "AYP" des écoles qui reçoivent le financement de Title I. Le fédéral octroie néanmoins l'autorité et la responsabilité aux États de déterminer les standards scolaires, d'établir des objectifs mesurables, de concevoir les outils d'évaluation et de coordonner les cadres de référence curriculaire, les évaluations des élèves, ou encore la formation continue des enseignants. En revanche, les États doivent soumettre un plan d'amélioration au Département fédéral de l'Education qui doit indiquer les stratégies développées pour atteindre les objectifs qu'ils se fixent sur une période de 12 ans (Karen, 2008). Même si la plupart des Etats et *districts* sont maintenant rentrés dans une logique de reddition de compte (Nichols, 2007), la liberté initiale qui leur était accordée en termes de politiques scolaires génère une certaine hétérogénéité dans la mise en place des dispositifs d'évaluation externe.

Ces politiques scolaires à enjeux élevés exercent donc une pression importante sur les districts et les écoles, qui ont donné lieu à mise en place de deux types de stratégies, à savoir l'adoption de nouveaux curriculums et/ou le changement des pratiques pédagogiques. Plusieurs districts et écoles états-uniens ont ainsi choisi d'implanter de nouveaux curriculums jugés efficaces et répondant aux standards des États et du fédéral. Ces curriculums servent d'instrument afin d'introduire de nouvelles idéologies pédagogiques et didactiques qui permettent d'induire des changements de pratique enseignante. Liés à des matières scolaires spécifiques, ils prescrivent en détail les connaissances, les fondements théoriques, les processus et les habiletés que l'élève doit maîtriser pour satisfaire aux attentes (ou standards scolaires[1]) et sont accompagnés de guides pour l'enseignant qui dictent le rythme et la séquence d'apprentissage. Les curriculums privilégient des idéologies pédagogiques et didactiques, parfois distinctes, pouvant s'étaler de visions très structurées, hiérarchiques et linéaires des connaissances et habiletés, à des propositions engageant rapidement les élèves dans des processus plus complexes visant le développement de la pensée critique et créative, de la réflexion et du

1 Les standards scolaires définissent les exigences en termes de cibles d'apprentissages et habiletés à atteindre pour chaque année scolaire. Les benchmarks servent d'indicateurs de niveau d'atteinte des standards scolaires ou cibles d'apprentissage.

raisonnement (Melville, Kajander, Kerr & Holm, 2013; Spillane, 2001). Aux États-Unis, l'enseignement des mathématiques au primaire a fait l'objet de nombreux débats depuis le dépôt du rapport « *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics* » par le « *National Council of Teachers of Mathematics* » (NCTM), autour des philosophies traditionnelles et innovantes en mathématiques qui diffèrent grandement dans leurs approches et contenus. Les uns défendent une approche traditionnelle de l'apprentissage des connaissances et habiletés de base, là où les détracteurs de cette approche revendiquent une conception fondée sur la résolution de situations-problèmes dans lesquelles les élèves sont exposés à des problèmes du monde réel qui les aident à développer la maîtrise du raisonnement[2].

De nombreuses analyses, tant quantitatives que qualitatives, ont aussi indiqué que les enseignants modifiaient leurs pratiques de façon stratégique pour répondre aux nouvelles exigences ou éviter les conséquences associées aux situations de sous-performance, en préparant spécifiquement les élèves aux tests standardisés et en ciblant pour leurs enseignements les élèves les plus à mêmes d'atteindre les standards. Ces analyses ont également mis en évidence que les politiques de reddition de compte à enjeux élevés transformaient le rapport des enseignants avec les matières scolaires d'un point de vue pédagogique, les poussant à réduire le contenu disciplinaire enseigné aux connaissances et compétences minimales évaluées, et à fragmenter les activités d'apprentissage en activités courtes, isolées, et directement rattachables à des compétences testées dans les évaluations externes (Au, 2007; Jacob, 2005).

Dans cet article, nous souhaitons replonger dans la période qui a vu aux Etats-Unis la promulgation de la loi NCLB en nous centrant sur la question de l'implantation d'un nouveau curriculum en mathématiques comme moyen d'aligner le travail des enseignants du primaire aux nouveaux standards et tests standardisés de l'État. Plus précisément, nous analysons la manière dont les différents acteurs ont recours à des stratégies rhétoriques comme modes de persuasion de la validité de leurs propositions concernant les différents sujets négociés, débattus ou contestés.

2 On retrouve ce même genre de débat dans certaines provinces canadiennes.

L'analyse du matériau tend à montrer que les enseignants adaptent les arguments et modes de persuasion pour faire entendre leurs inquiétudes vis-à-vis du nouveau curriculum et défendre leurs propres préoccupations pédagogiques, en s'appuyant d'une part sur l'autorité des nouvelles ressources de l'environnement bureaucratique lié à la reddition de compte (à savoir les instruments de mesure des compétences des élèves et les figures d'autorité du district), et en mettant d'autre part en exergue les incohérences des multiples messages et injonctions en présence dans l'environnement direct de l'établissement. A travers un regard fortement situé sur la problématique de l'implantation d'un nouveau curriculum (visant à transformer les pratiques des enseignants en contexte de politiques à enjeux élevés), les analyses présentées cherchent à approfondir la compréhension de la nature stratégique des « réponses » enseignantes dans un tel contexte. Elles indiquent que les enseignants utilisent stratégiquement le langage de ces politiques pour augmenter le poids de leurs arguments et profitent du manque d'alignement entre les messages des autorités du district, des intervenants divers (représentants académiques, agents de soutien professionnel), les tests et le curriculum prescrit pour faire valoir leurs préoccupations éthiques et morales relatives au sort réservé aux élèves les plus faibles dans cet environnement. L'article commence par un très bref exposé de son ancrage théorique, développe l'étude empirique, et termine par une discussion synthétique des principaux résultats.

1. Cadre théorique : L'analyse argumentaire et les modes de persuasion

L'analyse argumentaire propose de décoder les ressources mobilisées par les acteurs au cours de l'argumentation pour persuader leur public de la pertinence, du bien-fondé ou de la validité de leurs propositions (Kock, 2008; Heracleous & Barrett, 2001). Classiquement, trois modes de persuasion sont distingués: la logique (logos), les émotions (pathos) et l'autorité (ethos) (Jacobs, 2006; van Eemeren, Jackson & Jacobs, 2011). Les arguments fondés sur la logique désignent le recours aux preuves, faits, concepts ou principes

mathématiques pour convaincre l'audience. Les arguments fondés sur les émotions renvoient quant à eux à la mobilisation d'un langage figuratif, de témoignages ou d'anecdotes pour provoquer une réaction du public. Les arguments fondés sur l'autorité réfèrent quant à eux à la convocation d'une figure d'autorité afin de susciter la confiance dans les arguments présentés. Notons par ailleurs que ces trois types d'arguments ne sont pas mutuellement exclusifs, et peuvent s'entrecroiser au cours de l'argumentation.

1.1. Matériau qualitatif

Les analyses présentées dans cet article sont des analyses secondaires d'un matériau qualitatif collecté au cours d'une étude longitudinale réalisée de 1999 à 2003 dans huit écoles primaires de Chicago et ses environs (Distributed Leadership Studies, http://www.distributedleadership.org)[3].

Dans cet article, seule une école sur les huit de la recherche longitudinale initiale (l'école primaire « Wayne ») a fait l'objet de nos analyses. Cette école a été sélectionnée pour deux raisons majeures. La première est que le district dans lequel elle est située s'est particulièrement appuyé sur des réformes curriculaires (en mathématiques singulièrement) pour répondre aux nouvelles exigences liées à l'introduction de la législation NCLB. La seconde est que l'implantation du curriculum de mathématiques a donné lieu à de multiples interventions externes en première et deuxième année primaire de la part d'intervenants divers (représentants officiels du district, académiques en charge d'animer des ateliers de développement professionnel autour du nouveau curriculum, et des enseignants « vétérans » du district aguerri au nouveau curriculum) qui témoignent des espoirs placés dans le nouveau curriculum pour éviter le placement de l'établissement en « probation ».

3 Financé par les subventions de recherche de National Science Foundation(REC9873583, RETA Grant # EHR 0412510) et la Fondation Spencer (200000039). Northwestern University¹s School of Education and Social Policy and Institute for Policy Research a également soutenu ses travaux. Toutes les opinions et conclusions exprimées dans cet article sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les vues des fondations

Le matériau collecté est particulièrement original. Il inclut avant tout des observations des espaces de négociation du curriculum entre les acteurs internes à l'établissement et les intervenants externes durant deux années consécutives (2000-2002), et des entretiens semi-directifs. A la différence de la plupart des recherches qui sur cette thématique procèdent par entretiens uniquement et se contentent donc d'analyser la perception des enseignants quant aux pressions associées à la reddition de compte, la présente recherche permet de rentrer au cœur du fonctionnement d'un établissement sous pression et d'accéder à la négociation réelle des marges de manœuvre que laisse aux enseignants l'implantation obligatoire des nouveaux curriculums.

Les observations (au nombre de treize) ont permis d'analyser les processus d'argumentation entre les enseignants et les intervenants externes. Des notes de terrain ont été prises par Amy Coldren (2006) et contiennent les détails narratifs qui complètent les observations des espaces de négociation. La plupart des rencontres formelles et activités de développement professionnel ont été enregistrées ou filmées et retranscrites. Une description des principaux acteurs qui font l'objet de cette étude se trouve dans le Tableau 1.

L'analyse de données a été effectuée à l'aide du logiciel qualitatif QDA Miner. Nous avons d'abord cherché à cerner les segments se rapportant aux deux grandes catégories de notre objet de recherche, à savoir les catégories "curriculum" et "reddition de comptes". Nous avons ensuite associé à chacune de ces deux catégories initiales trois sous-catégories reflétant les types d'arguments: la logique, l'émotif et l'autorité. La grille de codage présentée dans le Tableau 2 explicite les modalités de codage des types d'argument.

Tableau 1. Données sociodémographiques des principaux participants

Noms	Position	Sexe	Années d'expérience
Marilyne	Professeure d'université	Femme	2 ans d'expérience à l'université; spécialiste en enseignement et apprentissage des mathématiques
Christina	Chercheuse postdoctorante	Femme	2 ans comme post-doctorante; spécialiste en enseignement des mathématiques; préalablement enseignante au primaire pendant 6 ans
Madame Jackson	Assistante surintendante pour le curriculum et l'amélioration de l'enseignement pour le district	Femme	24 ans dans le même district; préalablement directrice pendant 10 ans et conseillère pédagogique en mathématiques pendant 5 ans
Madame Holmes	Représentante du district ; enseignante chevronnée, aguerrie au curriculum, en	Femme	25 ans d'expérience en enseignement

	charge d'activités de mentorat		
Mary	Représentante des enseignants de première année	Femme	22 ans d'expérience en enseignement dans le district
Marcia	Représentante des enseignants de deuxième année	Femme	23 ans d'expérience en enseignement et 13 ans à l'école Wayne

Note. Tous les noms des participants ont été modifiés pour garder l'anonymat des participants

Tableau 2. Grille de codage: Les stratégies rhétoriques

Codes	Définitions	Indicateurs	Exemples
Logique (logos)	Un participant qui évoque un argument fondé sur la logique comme moyen de convaincre le public ciblé	les faits, la preuve, les statistiques, les concepts ou principes mathématiques	Julie: "Utiliser les blocs a été prouvé comme étant efficace pour les élèves qui performent faiblement en mathématiques "
Emotions (pathos)	Un participant a recours aux émotions pour provoquer une réaction de son public	Langage figuratif, témoignages, anecdotes, émotions	Marc: "Je suis inquiet que mes élèves ne réussiront pas la prochaine évaluation".
Autorité (ethos)	Un participant fait appel à	Figure d'autorité, experts dans	Paul: "Le surintendant

	l'autorité d'une ressource ou d'un individu pour persuader le public ciblé de la validité de ses arguments	certains domaines, instruments de reddition de compte (standard, tests standardisés)	affirme que nous devons suivre la politique pédagogique sous peine de sanction."

1.2. L'école primaire Wayne et le District Engelberg

L'école primaire Wayne dessert environ 400 élèves dans une banlieue à statut socioéconomique diversifié. La communauté scolaire comprend 29% d'élèves « caucasiens », 58% d'afro-américains et 12 % d'asiatiques et d'hispaniques. Elle comporte 55% d'élèves de milieux socioéconomiques faibles et éligibles au programme des petits déjeuners. Deux enjeux majeurs sont identifiés dans l'école: (1) l'écart de réussite scolaire pour les garçons afro-américains et (2) le taux de mobilité élevé des élèves (18%) dû entre autres à la gentrification du quartier et à l'inscription d'élèves provenant des écoles du district de Chicago tout au long de l'année (Rapport annuel du plan d'amélioration de Wayne, 2000). Wayne est une école à faible performance, à quelques points de la probation et est surveillée par des représentants du district afin de l'éviter. Elle fait l'objet d'une attention particulière du district concernant l'implantation du nouveau curriculum en mathématiques, qui est identifié comme un instrument devant servir à augmenter rapidement les résultats scolaires des élèves dans cette école.

L'école est située dans un district en banlieue de Chicago qui dessert une communauté socioéconomiquement diverse également. Plusieurs écoles du district sont nommées parmi les meilleures de l'Etat. Le nouveau surintendant développe une gestion centralisée visant à résoudre les écarts de réussite des élèves de minorité. Il met particulièrement l'accent sur les mathématiques et la lecture. Les décisions relatives aux partenariats locaux avec les universités pour la

formation continue des enseignants, la conception et la supervision des initiatives visant l'amélioration des pratiques pédagogiques, la sélection et l'adoption des curriculums et du matériel didactique, la conception des évaluations locales, sont prises en charge par le district. Du soutien est offert à tous les écoles du district pour implanter et accompagner les changements pédagogiques et curriculaires. Les choix curriculaires et pédagogiques se fondent donc sur une majorité d'écoles qui performent bien aux tests standardisés. Toutefois, une intervention locale accrue est offerte aux plus rares écoles sous-performantes par les administrateurs du district et des académiques.

Cherchant à accroître les résultats scolaires des élèves à l'école Wayne, les administrateurs du district ont sélectionné et mis en œuvre une réforme de l'enseignement des mathématiques (Coldren, 2006). Les administrateurs ont exigé que les enseignants n'utilisent qu'un seul curriculum prescrit. Le curriculum a été conçu par des chercheurs de l'Université de Chicago selon les standards fédéraux du "*National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM)" (Coldren, 2006). Ce curriculum propose des changements paradigmatiques significatifs en effectuant un passage radical d'une pédagogique centrée sur l'enseignement vers une pédagogie centrée sur l'apprentissage. Il s'appuie sur des principes pédagogiques comme la démarche d'investigation, le déploiement du raisonnement mathématique et la résolution de problèmes. Ce curriculum s'écarte très fortement des méthodes traditionnelles de calcul et de mémorisation.

Les administrateurs ont également mis en place des activités de développement professionnel pour soutenir la mise en œuvre de ce curriculum prescrit. Une première initiative comprend une série de 10 ateliers de développement professionnel. L'assistante surintendante a conçu ces ateliers en collaboration avec les deux académiques, avec l'accord de la direction de l'école Wayne. La seconde initiative inclut un soutien supplémentaire offert par des enseignants chevronnés du district qui ont plusieurs années d'expérience avec le curriculum.

Les résultats de nos analyses sont maintenant présentés en cherchant à montrer la dynamique d'argumentation propre à chacune des deux « initiatives », en exposant d'abord l'analyse rhétorique réalisée pour les activités de développement professionnel supervisées par les académiques, et ensuite pour les activités de soutien gérées par les enseignants vétérans.

1.3. Résultats.

1.3.1. Les activités de développement professionnel animées par les académiques

Pendant la première année de l'étude, le district s'est associé à deux académiques d'une université locale afin d'offrir des ateliers de développement professionnel aux enseignants. L'assistante surintendante en charge des réformes curriculaires, Madame Jackson, supervise les ateliers. Ces activités de développement professionnel visent à développer un raisonnement critique chez les enseignants et à les amener à s'engager dans une observation critique et analytique de leur enseignement des mathématiques. Les objets couverts comprennent le rôle des représentations des élèves dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques, l'activité des élèves en classe, l'utilisation de vignettes et toute autre méthode de résolution de problèmes. La dynamique de négociation et d'argumentation entre les deux académiques et les enseignants est axée sur la réflexivité et l'autonomie professionnelle. Les deux académiques paraphrasent les explications des enseignants, les poussent au raisonnement mathématique à l'aide de questions, et laissent aux enseignants la responsabilité de trouver leurs propres solutions. Les académiques s'appuient toutefois très peu sur les ressources bureaucratiques (cf. standards, tests standardisés) pour justifier de quelle(s) façon(s) les changements proposés répondent aux exigences de l'environnement.

Les négociations entre les deux académiques et les enseignants achoppent principalement sur les standards plus élevés fixés par le nouveau curriculum qui seraient, selon les enseignants, inadaptés aux

élèves les plus faibles de leur établissement. Les enseignants regrettent également le peu de temps que le nouveau curriculum consacre à l'apprentissage et à la réalisation de calculs simples. Ce hiatus entre les représentations des enseignants et les standards du curriculum est dans un premier temps clairement exprimé à travers de la frustration (pathos), notamment dans le chef de Marcia, la représentante des enseignants de deuxième année :

Marcia: « *Le nouveau curriculum néglige ces enfants. Ils ne reçoivent pas ce dont ils ont besoin de ce programme ou de moi. Mes enfants adorent les calculs !*

Christina: *D'après mon expérience, ils peuvent résoudre les problèmes par cœur [et obtenir la bonne réponse], mais ils ne les comprennent pas du tout. Ils les voient encore* [comme des numéros] *et non pas des centaines, des dizaines et des unités.*

Marcia**:** *Nous le suivons* [le nouveau curriculum], *mais c'est parfois très frustrant!*

Christina: *Merci pour tes commentaires ».*

Dans cet extrait, Marcia tente de susciter une réaction chez les deux académiques en faisant appel à sa frustration et son sentiment de "négligence envers les enfants et leurs besoins" qu'engendre l'implantation de ce nouveau programme. Toutefois, l'expression de la frustration de Marcia ne résonne que partiellement auprès de Christina. En évoquant son expérience comme moyen de donner une crédibilité à son affirmation que le "par cœur" n'est pas suffisant pour l'apprentissage de résolution de problèmes, Christina tente de convaincre Marcia que les changements paradigmatiques proposés seront bénéfiques pour tous les élèves. Marcia souligne qu'elle se conforme aux standards du curriculum, mais réitère l'intensité de la frustration que le programme peut parfois susciter dans son enseignement. Christina clôture les échanges en la remerciant pour ses commentaires et poursuit l'atelier, sans apporter de réponses directes aux inquiétudes et frustrations des enseignants.

Les enseignants expriment également leurs inquiétudes concernant les changements de pratiques pédagogiques souhaités. Ils soulignent notamment les contraintes institutionnelles et pédagogiques liées au nouveau curriculum. Dans cet extrait, Marcia amorce la conversation en pointant une question liée au temps à consacrer à une activité donnée.

Marcia: « *Ceci devrait prendre 45 minutes – de les faire parler d'une page de journal. Ai-je raison de présumer que ça prendra 45 minutes de faire du modelage pour cette activité?*

Christina: *Tu ne le fais pas nécessairement tous les jours. Ce type de compétence, ou de questionnement, est réellement transversal et s'applique à toutes les matières scolaires.*

Marcia: *Devrais-je répartir ce type d'activité une fois semaine ou devrais-je en faire plus souvent?*

Marilyne*: Je dirais à tous les jours!*

Madame Jackson: *Disons qu'un enfant commence à la séquence 21. Demande-lui pourquoi. Pourquoi a-t-il choisi 21 ?*

Marcia: *Je suis très préoccupée par le temps et je suis très consciente que j'ai un temps de travail limité chaque jour. Combien de temps par jour devrais-je passer sur cette activité plutôt que les fiches de journaux en mathématiques? Nous ne pouvons pas tout faire…Que devons-nous abandonner? Il y a tellement de choses à faire avec ce curriculum que nous devons commencer à faire des choix. A long terme, est-ce que ça aidera à répondre aux tests standardisés ou devrions-nous faire des problèmes? Il y a tellement de différents messages! L'essentiel, c'est que l**e** surintendant [se soucie de] la manière dont ils performent au "Stanford Achievement Test*[4]*". Devons-nous nous aligner en fonction du test ou devrions-nous travailler sur le développement de l'enfant?*

Christina*: La réforme curriculaire aidera les élèves à long terme.*

Marilyne: *Vous ne devriez pas nous voir cette année comme ceux qui vous disent quoi faire. Cette année est une année centrée sur le discours. C'est à vous d'essayer. Vous êtes les juges de ce qui fonctionne en classe ».*

4 Le Stanford Achievement Test est un outil diagnostique utilisé par le district pour évaluer la progression des élèves en mathématiques

Dans cet exemple, Marcia tente dans un premier temps de résoudre des enjeux pragmatiques autour des contraintes de temps dans un cadre institutionnel précis. En évoquant le « temps à consacrer », elle cherche à comprendre comment gérer le temps face aux nouvelles exigences introduites par le programme. Christina offre une réponse plutôt d'ordre théorique en expliquant que cette compétence est transversale alors que Marilyne propose d'effectuer l'activité quotidiennement. Pour sa part, Madame Jackson renchérit en offrant un exemple pratique de la manière d'effectuer l'activité auprès des élèves. Cependant, aucune des affirmations émises ne semblent répondre à la question de Marcia, qui réitère ses préoccupations en termes de gestion de temps. Elle souligne le "temps de travail limité" dans un cadre institutionnel défini et se voit contrainte de prioriser les activités pédagogiques. La représentante de la deuxième année soulève aussi une autre contrainte majeure en stipulant qu'ils reçoivent "tellement de messages différents". Marcia tente de mettre en évidence les incohérences des standards plus élevés du curriculum en évoquant l'ethos du surintendant et la logique de ce dernier qui s'intéresse principalement aux résultats (tests standardisés). Selon elle, ces incohérences se situent entre les changements proposés dans le programme qui repose sur une logique des moyens (cf. le développement de l'enfant à long terme) et les exigences du surintendant et du district en termes de résultats (cf. tests standardisés). En mettant en évidence ces incohérences, Marcia cherche à comprendre ce que les enseignants doivent prioriser et à qui ou quoi ils doivent répondre.

Ce recours aux stratégies rhétoriques fondées sur l'ethos des experts du district et sur le logos des tests standardisés s'intensifie au fur et à mesure des six ateliers de développement professionnel. Le but des enseignants, et de Marcia singulièrement, est d'obtenir des réponses de la part des académiques, en les forçant à écouter leurs arguments sur l'inadéquation du curriculum aux besoins spécifiques de leurs élèves. Les enseignants évoquent à plusieurs reprises comment ils sont confrontés aux pressions contradictoires. Par exemple, les enseignants se positionnent en défaveur de l'objet d'évaluation du district et de son degré de difficulté pour les élèves en

soulignant les contradictions de l'évaluation entre les exigences du test standardisé de l'état et l'évaluation du district. L'extrait suivant en atteste.

Christina: « *Ils veulent que les élèves communiquent leur raisonnement. Que pouvez-vous faire pour amener les élèves à expliquer leurs réponses?*

Enseignante de 2e année A: *Je leur pose des questions du type "comment as-tu résolu ce problème ?*

Enseignante de 2e année B: *Je ne pense pas que ce type d'exigence [productions écrites] devrait avoir sa place dans l'évaluation du district.*

Les autres enseignants acquiescent.

Christina: *Je commencerais avec quelque chose de très simple.*

Marilyne: *Pourquoi ne pas leur faire une démonstration de votre raisonnement mathématique. Vous pourriez détailler l'explication au tableau. Ont-ils besoin d'écrire des phrases complètes ?*

Marcia [se réfère directement à la politique du district] : *Les explications doivent être claires et complètes.*

Christina*: Je suis d'accord avec Maryline quant à l'idée de modéliser les réponses au tableau.*

Enseignante de 2e année A *: Il y a le test standardisé (de l'état) qui évalue beaucoup de calcul, et celui du district qui est aligné sur ce que nous sommes en train d'enseigner ».*

Les enseignants remettent en cause le test du district en affirmant que les « productions écrites (ne) devraient (pas) avoir sa (leur) place » dans une évaluation en mathématiques. Les deux académiques poursuivent, faisant fi de leurs affirmations, et questionnent les enseignants sur ce qu'ils pourraient faire pour aider les élèves à produire des messages à caractère mathématique. Marilyne cherche à comprendre les exigences du district en demandant aux enseignants si les élèves « ont-ils besoin d'écrire des phrases complètes ? ». Marcia réfère directement au texte politique pour évoquer l'autorité du district en termes d'exigences par rapport à leur évaluation. L'enseignante de 2A clôture la négociation en évoquant la logique des

deux tests pour tenter de mettre en lumière la confusion qui règne autour des standards du district et ceux de l'état et le fait que le nouveau curriculum répond aux exigences du premier et non du second. Les deux académiques poursuivent l'atelier sans que la confusion ne soit dissoute.

Dans l'extrait suivant, Marcia fait finalement appel à l'expertise de Madame Jackson, assistante surintendante, pour répondre aux préoccupations récurrentes et non résolues concernant le contenu du curriculum et son alignement aux divers tests.

Marcia: *Nous considérons Madame Jackson comme notre experte du nouveau curriculum! Le Stanford est un test de calcul. Nous nous demandons ce pour quoi nous sommes imputables si ce n'est pas aligné avec ce que nous faisons.*

Madame Jackson**:** *L'ISAT*[5i] *est aligné. Je ne me préoccuperais pas du Stanford. La question primordiale est l'ISAT. J'ai participé à une réunion de surintendants aujourd'hui et c'est devenu clair aujourd'hui »* [durant la réunion].

Marcia débute ses affirmations en s'appuyant sur le fait que le test du district, le "Stanford", est un test de calcul. Puis, elle poursuit en essayant de cerner ce pourquoi ils sont imputables. Madame Jackson fait appel à l'autorité du test standardisé pour préciser que ce dernier a priorité sur les autres tests et appuie cette affirmation par la décision prise durant "une réunion de surintendants" afin de les convaincre que le nouveau curriculum est aligné aux exigences de l'état.

1.3.2. Activités de soutien gérées par les enseignants vétérans

Durant la seconde année de l'étude, le district a renforcé le soutien en mathématiques en envoyant à l'école Wayne des enseignants chevronnés ayant plusieurs années d'expérience avec le curriculum

5 Le ISAT ou « Illinois Standard Achievement Test » est le test standardisé administré par l'état d'Illinois

prescrit. Ces enseignants chevronnés rencontrent périodiquement les enseignants dans les différentes écoles desservies par le district afin de les aider à implanter le curriculum. L'enseignante assignée à l'école Wayne, Madame Holmes, traite des questions précises avec les enseignants (l'usage du matériel en classe, l'ordre, la séquence et l'importance de certaines unités d'apprentissage et tout problème d'ordre didactique que les enseignants pourraient rencontrer). La dynamique d'argumentation instaurée par Madame Holmes est plutôt normative et prescriptive. Celle-ci tend à diriger les échanges et vise à persuader les enseignants de la pertinence des savoirs curriculaires et de leur alignement aux tests standardisés et standards nationaux. Elle maitrise à la fois les ressources bureaucratiques (cf. standards, tests standardisés) et la logique du nouveau curriculum en mathématiques. Madame Holmes mobilise des registres d'argumentation centrés sur l'éthos et le logos qui laissent aux enseignants très peu d'espace pour l'expression de leurs inquiétudes ou frustrations.

Sur quatre occasions au cours d'une même rencontre observée, Madame Holmes a ainsi fait appel à des arguments de type logique, plus précisément des faits, des statistiques et les résultats au classement international afin de persuader les enseignants de la pertinence du curriculum prescrit. Dans l'extrait suivant, Madame Holmes met l'accent sur le fait que les connaissances de base ne sont plus suffisantes pour l'apprentissage des mathématiques.

Madame Holmes: « *Ceci est très important. Ça vient des standards nationaux. Nous avons réalisé que nous étions derrière d'autres pays et que nos élèves ne développaient pas certaines compétences. Certains districts à cette réunion "entremêlaient tout". Ces temps sont* révolus. Il y a des *enseignants qui "veulent la base", mais je fais cela depuis 25 ans et ils* [les élèves] *n'ont jamais su leurs bases. Si cela dérange certaines personnes, alors ils peuvent faire dix minutes d'exercices de calcul, mais les calculs devraient être 30 % plutôt que 80%* [de leur enseignement].

Enseignante 2e année: *Je me sens dépassée par tout le programme. J'ai l'impression qu'ils* [les élèves] *n'ont pas compris les choses. J'ai quelques*

élèves qui comprennent ce qu'ils font, mais je suis préoccupée par les autres élèves en classe qui ne savent pas ce qu'ils font ».

Madame Holmes et l'enseignante de 2e année utilisent des types d'argumentation qui ne se rejoignent pas et offrent peu de possibilité de négociation. Madame Holmes s'appuie sur une affirmation d'autorité en évoquant ses 25 ans d'expérience pour justifier le fait que les connaissances de base ne suffisent pas à l'apprentissage des élèves et que le curriculum répond aux standards nationaux. Ces arguments de type logique et d'autorité ne résonnent pas chez l'enseignante qui exprime comment elle « se sent dépassée » par les standards plus élevés du curriculum et la rapidité du nouveau programme (cf. la logique de spirale qui structure la séquence d'apprentissage) pour les élèves plus faibles.

Les enseignants arrivent très peu à faire entendre leur point de vue ou à obtenir un espace de négociation avec Madame Holmes. Ils en finissent par avoir recours eux aussi à des stratégiques rhétoriques de type logique appuyées sur des faits observés et les tests standardisés pour se faire entendre. Dans cet extrait, Marcia insiste notamment sur le fait que le curriculum prescrit de la deuxième à la sixième année n'est pas utilisé en maternelle et en première année.

Marcia: « *Nous avons des enseignants de première année qui n'utilisent pas le curriculum prescrit. La plupart des enfants ne savaient pas utiliser la grille. Pour nous, c'est deux fois plus de travail. Cette incohérence fait partie du problème. Notre groupe pilote un programme de l'université locale. Les enseignants de maternelle pilotent un programme de mathématiques différent. Je ne comprends pas pourquoi ils pilotent un programme différent en maternelle alors que le reste de l'école utilise un autre programme. Que passe-t-il lorsqu'ils arrivent en première année? Pourquoi ferions-nous cela au milieu de tous ces changements? Je ne comprends pas…*

Madame Holmes: *Pourquoi ne l'enseignent-ils pas?*

Marcia: *Certains enfants ne sont tout simplement pas prêts pour suivre le nouveau programme, et pour certains le déclic ne se fera pas avant la cinquième année ».*

Marcia met en évidence que les enseignants des différentes années scolaires n'implantent pas le même programme pour souligner les problèmes de cohérence en termes de démarche d'investigation dans l'appropriation des savoirs et du langage mathématiques. Lorsque Madame Holmes demande pourquoi les années inférieures ne suivent pas le même curriculum, Marcia affirme que les enfants « ne sont tout simplement pas prêts pour suivre le programme » en termes de développement. Ainsi, elle met l'accent sur les incohérences du système en s'appuyant sur le fait que la divergence de programmes a des conséquences pour les apprentissages des élèves. Marcia relève ainsi un message contredisant les affirmations répétées de type logique des intervenants externes dans les deux situations observées concernant les connaissances et compétences de base nécessaires pour le développement des élèves faibles en mathématiques. Toutefois, les affirmations de Marcia concernant le degré de développement des élèves pour suivre le 'nouveau' curriculum ne se voient pas reconnues par l'enseignante chevronnée.

2. Discussion

A partir d'une analyse très circonscrite des processus argumentaires locaux et des modes de persuasion auxquels les enseignants ont eu recours lors de l'implantation d'un nouveau curriculum de mathématiques, l'objectif de cet article était d'explorer la manière dont les enseignants se positionnent vis-à-vis des politiques de reddition de compte à enjeux élevés (et leur conséquences en termes de mises sous pression des équipes éducatives) et prennent ainsi des décisions concernant la pertinence, la cohérence et la validité des arguments proposés par les acteurs externes. Ces processus d'argumentation permettent d'explorer les modes de persuasion qui opèrent d'un point de vue local pour convaincre les enseignants

d'adopter les changements prescrits dans leur enseignement. L'analyse de deux situations de développement professionnel très différentes (la première marquée par l'ouverture et un dialogue socratique, la seconde par un régime de négociation prescriptif et normatif) a permis de montrer que les enseignants adaptent leurs registres d'arguments. Après avoir constaté que l'expression de leur frustration vis-à-vis du nouveau curriculum ne suffisait pas pour convaincre les académiques ou les enseignants « experts » de la validité de leurs critiques, les enseignants se sont repositionnés et ont eu recours à deux stratégies complémentaires pour faire valoir leurs arguments.

La première stratégie consiste à mobiliser des arguments de type logique ou centrés sur l'autorité, en s'appuyant particulièrement sur deux ressources majeures que sont d'une part la référence aux instruments de la reddition de compte (les tests et les standards), et d'autre part aux figures hiérarchiques qui incarnent l'autorité vis-à-vis de laquelle les enseignants sont redevables. Les analyses indiquent ainsi que non seulement les enseignants ont saisi que la seule référence à leurs pratiques et à leurs convictions n'était pas un vecteur suffisant pour légitimer leurs positions, mais aussi compris quelles sources de légitimité il valait la peine d'activer pour se faire entendre. Ce double constat témoigne de la capacité des enseignants de décoder le fonctionnement de l'environnement bureaucratique dans lequel ils sont plongés depuis peu (au moment des analyses) et en particulier depuis l'extension des politiques de reddition de compte à travers la loi NCLB. Dans un tel environnement en effet, la référence aux normes, règles et standards d'une part, et aux figures hiérarchiques d'autre part, peut offrir aux enseignants des ressources puissantes pour donner du poids à leurs argumentations et à leur compréhension du nouveau curriculum, et ainsi leur donner une certain marge de manœuvre pour renégocier localement certains aspects du curriculum imposé. En d'autres termes, les enseignants s'appuient sur la montée en puissance de l'autorité rationnelle-légale associée au développement des politiques de reddition de compte dans le but d'échapper, ne fût-ce que partiellement, aux contraintes fortes

(notamment curriculaires, dans le cas qui nous occupe) qui pèsent sur le fonctionnement des équipes éducatives en situation de probation.

La seconde stratégie utilisée par les enseignants renvoie également à la capacité qu'ils démontrent de comprendre le contexte sociopolitique dans lequel ils sont plongés depuis peu, et d'en détourner les objectifs pour faire place à leurs propres préoccupations. Sur un plan théorique, les politiques de reddition de compte reposent fortement sur l'idée d'un alignement renforcé entre les structures bureaucratiques de contrôle, les instruments de reddition de compte et le fonctionnement effectif des équipes éducatives dans les établissements. Il semble toutefois en être autrement dans les faits. A de multiples reprises en effet, les enseignants évoquent non seulement la multiplicité des messages politiques auxquels ils sont confrontés et soumis, mais surtout leur incohérence. La stratégie consiste pour les enseignants à se glisser dans les incohérences latentes émergeant entre les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage portées par le nouveau curriculum et les intervenants académiques, les standards véhiculés par les instruments de reddition de compte (eux-mêmes multiples et potentiellement divergents selon qu'il s'agisse des standards mesurés par le test de l'état ou du district) et les injonctions établies par les représentants du district, pour dénoncer les tensions internes que cette incohérence suscite dans leurs pratiques au quotidien et pour décrédibiliser le nouveau système de contrôle et l'alignement sur lequel il est censé reposer.

Ces analyses révèlent que les enseignants ont eu recours à la logique des tests de l'État et du district (instruments de reddition de compte) pour mettre en évidence les incohérences entre les nouvelles idées du curriculum et les exigences du district et de l'État. Ils soulignent les contradictions qu'engendrent les nouvelles demandes simultanées de l'externe de reddition de compte voulant obtenir une augmentation des résultats scolaires rapidement et des demandes de l'interne concernant les attentes ambitieuses d'un nouveau curriculum qui visent le développement et l'apprentissage à long terme. Ces contradictions des multiples demandes internes et externes semblent

complexifier la manière dont les enseignants tentaient de centrer leurs efforts ou de prioriser et d'adapter les nouvelles exigences du curriculum aux contraintes institutionnelles (contraintes de temps d'une journée d'école) dans lesquelles s'inscrivent l'implantation du nouveau curriculum. Face à ces contradictions, les enseignants se sont appuyés sur leurs expériences passées pour souligner les pratiques pédagogiques qu'ils jugeaient plus efficaces (McNeil, 2000; Melville, Kajander, Kerr & Holm, 2013). Par exemple, les résultats montrent que l'ambiguïté des messages véhiculés à l'égard de l'efficacité des méthodes pédagogiques traditionnelles (entrainement quotidien au calcul mental) par rapport à l'approche innovante (utilisation de symboles et d'illustration pour résoudre des problèmes) a laissé une marge de manœuvre aux enseignants pour mettre en œuvre ces changements pédagogiques en classe. Bien que les enseignants ont eux-mêmes eu de la difficulté à comprendre la philosophie éducative du curriculum, de ces concepts et ces idées, leurs arguments révèlent qu'ils utilisaient des méthodes d'enseignement qu'ils leurs étaient plus familiers lorsqu'ils se sentaient inconfortables face à certaines activités.

Dans la lignée de la perspective de l'analyse argumentaire, les analyses semblent indiquer que le cœur des arguments évoqués pas les enseignants sont les élèves faibles, en difficulté scolaire, là où la littérature traitant de l'effet de *politiques à enjeux élevés* pointe à quel point ce sont les élèves les plus rentables, c'est-à-dire les plus à même de réaliser des progressions spectaculaires, qui sont au cœur de l'attention et du travail des enseignants. Cet argument avancé de manière très récurrente par les enseignants dans les diverses situations montre que dans un contexte de politiques à enjeux élevés naissante, la réponse stratégique des enseignants est d'une autre nature que ce qu'avance la littérature sur la réponse des enseignants à ce type d'environnement politique. Nous suggérons qu'une des raisons majeures pour lesquelles les enseignants adoptent des réponses stratégiques tient à la conscience qu'ont les enseignants des incohérences entre les objectifs affichés de ce type de réforme (qui placent au cœur de leur justification la réduction des inégalités et des « écarts de performance » en particulier) et les moyens de pression par lesquels elles cherchent à les atteindre. Face à cette situation, les

enseignants mettent en avant leurs préoccupations morales et éthiques, en s'appuyant sur les ressources de leur environnement bureaucratique pour légitimer leur perspective. Bien sûr cette analyse et les conclusions qu'on pourrait en tirer sont hâtives, car il est important de considérer la nature particulière du matériau qualitatif analysé. Rappelons en effet que le matériau analysé comporte essentiellement l'observation de scènes d'argumentation, dans lesquelles les enseignants évoquent en situation d'interactions réelles leurs intérêts et leur marge d'autonomie vis-à-vis du curriculum prescrit, et qu'en conséquence, il est difficile de statuer sur l'adhésion réelle des enseignants aux arguments avancés, tout autant que sur l'existence de motifs « cachés » car non-exprimables dans la situation d'interactions analysée.

Ces limites méthodologiques, couplées notamment aux limites du cadre conceptuel utilisé pour caractériser les stratégies rhétoriques des acteurs, doivent nous inciter à lire avec prudence les conclusions avancées dans la présente étude. Plus fondamentalement peut-être est-il utile de rappeler le caractère exploratoire et heuristique de cette recherche, qui n'avait aucunement l'ambition de dresser un portrait exhaustif des « réponses stratégiques » des enseignantes dans le contexte sociopolitique de la reddition de compte à enjeux élevés, mais plutôt de suggérer des pistes d'approfondissement de notre compréhension des transformations de la pratique pédagogique liées à l'adoption du nouveau curriculum et des mécanismes par lesquels les enseignants s'y adaptent.

Bibliographie

Anagnostopoulos, D. & Rutledge, S. (2007). Making Sense of School Sanctioning Policies in Urban High Schools. Teacher College Records, 109 (5), pp.1261-1302.

Au,W. (2007). High-Stakes testing and curricular control: a qualitative metasynthesis. Educational Researcher, 36(5), 258–267.

Cohen, D. (1995). What is the system in the systemic reform? *Educational Research*, 24(9), p.11-31.

Coldren, A. (2006). From Sensemaking to Knowledge Creation: A Comparison of Teacher Learning Across Two School Subjects. Doctoral Dissertation, Northwestern University.

Eemeren, F. H. van, Jackson, S., and Jacobs, S. (2011). Argumentation. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse studies: A multidiciplinary introduction*, 2nd ed. (pp. 85-106). Los Angeles, CA: Sage.

Honig, M. (2006). Complexity and Policy Implementation Challenges and Opportunities for the Field In M. Honig (Ed.) *New Directions in Education Policy Implementation Confronting Complexity*. New York: State University of New York Press, p.1-23.

Heracleous, L. And Barrett, M. (2001). Organizational Change as Discourse: Communicative Actions and Deep Structures in the Context of Information Technology Implementation. *Academy of Management Journal*, 44 (4), p.755-778.

Jacob, B. (2005). Accountability, incentives and behavior: the impact of high-stakes testing in the Chicago Public Schools. *Journal of Public Economics*, 89, p.761-796.

Jacobs, S. (2006). Nonfallacious Rhetorical Design in Argumentation in F. H. van Eemeren & B. Garssen (Eds). *Pondering on Problems of Argumentation Twenty Essays on Theoretical Issues*. Springer, p. 55-78.

Karen, D. (2008). No Child Left Behind? Sociology Ignored! In A.R. Sadovnik, J.A. O'Day, G.W. Bohrnstedt & K.M. Borman (Eds.) *No Child Left Behind and the Reduction of the Achievement Gap Sociological Perspectives On Federal Educational Policy*. Routledge Taylor & Francis Group: New York, p.13-21.

Kock, C. (2009). Choice is Not True or False: The Domain of Rhetorical Argumentation. *Argumentation*, 23, p.61–80.

McNeil, L. (2000). *Contradictions of School Reform: Educational Costs of Standardized Testing*. Routledge: 208 p.

Melville, W., Kajander, A., Kerr, D. & Holm, J. (2013). Uncertainty and the reform of elementary math education. ISRN *Education.*

O'Day, J. A. (2008). NCLB and the Complexity of School Improvement In A.R. Sadovnik, J.A. O'Day, G.W. Bohrnstedt & K.M. Borman (Eds.) *No Child Left Behind and the Reduction of the Achievement Gap Sociological Perspectives On Federal Educational Policy*. Routledge Taylor & Francis Group: New York, p.25-52.

Rapport annuel du plan d'amélioration de l'école. (2000). École primaire Wayne, District Engelberg.

Spillane, J.P. (2001). Challenging Instruction for "All Students": Policy, Practitioners, and Practice. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 100(2).

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Van der Maren, J.-M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation (2e édition). Montréal/Bruxelles : PUM et de Boeck.