

# Les programmes de formation d'enseignants *Grow-Your-own* sont-ils efficaces ?

---

David Blazar, université du Maryland

## I. Que sont les programmes de formation "Grow-Your-Own" et pourquoi sont-ils nécessaires ?

### Contexte historique

Aux États-Unis, l'intérêt pour la carrière d'enseignant a fluctué au cours des cinquante dernières années, mais il est aujourd'hui à son plus bas niveau historique. Moins de 5 % des élèves de terminale et des étudiants en première année à l'université envisagent une carrière dans l'enseignement, contre environ 20 % dans les années 1970 (Kraft & Lyon, 2024).

Ce décrochage a été le plus précipité parmi les Américains noirs – ainsi que d'autres individus de couleur – du fait du racisme historique dans les écoles du pays ainsi que de la (dé)ségrégation scolaire. Du début jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement était une profession très accessible et respectée pour les Noirs (en particulier les femmes) dans le sud ségrégationniste et les États frontaliers, où la formation dans les *Historically Black Colleges and Universities* (HBCU) inculquait aux futurs éducateurs la mission d'élever socialement les individus de leur couleur (Madkins, 2011). Dans le Maryland – dont le contexte des analyses empiriques est décrit ci-dessous – deux des quatre HBCU de l'État ont été créées en tant qu'« écoles normales » pour former les enseignants dans les zones à prédominance noire, notamment Baltimore City et Prince George's County (Commission pour l'expansion de l'enseignement supérieur dans le Maryland, 1962 ; Wennersten, 1975).

Cependant, les efforts d'intégration scolaire qui ont suivi l'arrêt historique de la Cour suprême *Brown v. Board of Education* en 1954 ont entraîné un déplacement massif des enseignants noirs en raison du maintien des enseignants blancs dans les écoles nouvellement intégrées (Fenwick, 2022 ; Haney, 1978 ; Irvine, 1988). Leur représentation ne s'est guère améliorée au cours des décennies suivantes (Milner, 2020). Au niveau national, à la fin des années 1960, environ 60 % des Noirs diplômés de l'enseignement supérieur sont devenus enseignants après avoir obtenu leur diplôme, contre moins de 20 % au début des années 1980 (Murnane et al., 1991). Dans le Maryland, dans les années 1960, les étudiants noirs des HBCU représentaient environ 18 % du total des inscriptions dans les écoles de formation d'enseignants (Commission pour l'expansion de l'enseignement supérieur dans le Maryland, 1962). En 1969, un rapport du ministère de l'éducation de l'État du Maryland a décrit le remplacement des éducateurs noirs par des Blancs moins qualifiés (Fenwick, 2022). Au début des années 1990, les Noirs et les non-Blancs représentaient environ 10 % de l'ensemble des diplômés des programmes de formation des enseignants de l'État (Département de l'éducation de l'État du Maryland).

Il a fallu du temps pour constater les conséquences de la déségrégation sur le recrutement de professeurs noirs, étant donné que ce processus était lui-même souvent long. Toutefois, dans les années 1980, l'opinion publique a légèrement évolué et l'intérêt pour la diversification du

personnel enseignant s'est accru. Une part de cet intérêt s'expliquait par la volonté de corriger les erreurs commises lors de la déségrégation des écoles. Mais il répondait également à une pénurie imminente d'enseignants, qui s'est aujourd'hui transformée en véritable crise nationale (Madkins, 2011), comme en témoignent les tendances de l'intérêt pour la profession enseignante décrites ci-dessus (Kraft & Lyon, 2024).

Une série de groupes de travail au niveau de l'État du Maryland à la fin des années 1980 et un plan de recrutement des enseignants au niveau de l'État datant de 1993 décrivent plusieurs stratégies de recrutement des enseignants, notamment : (i) « un réseau national de clubs de futurs enseignants du Maryland dans les lycées et les collèges », (ii) « des bourses pour les personnes qui se reconvertisent » et (iii) « des modèles alternatifs de formation des enseignants dans plusieurs collèges et universités qui sont adaptés à l'offre des personnes qui changent de carrière et des préretraités » (Département de l'éducation de l'État du Maryland, 1993). Bien que la plupart des stratégies proposées soient neutres sur le plan ethnique, le document contient également des idées pour recruter spécifiquement des Noirs et des personnes de couleur, telles que des « envois massifs de courriers aux universités historiquement noires ».

**Figure 1 – Caractéristiques des élèves et des enseignants dans le Maryland**

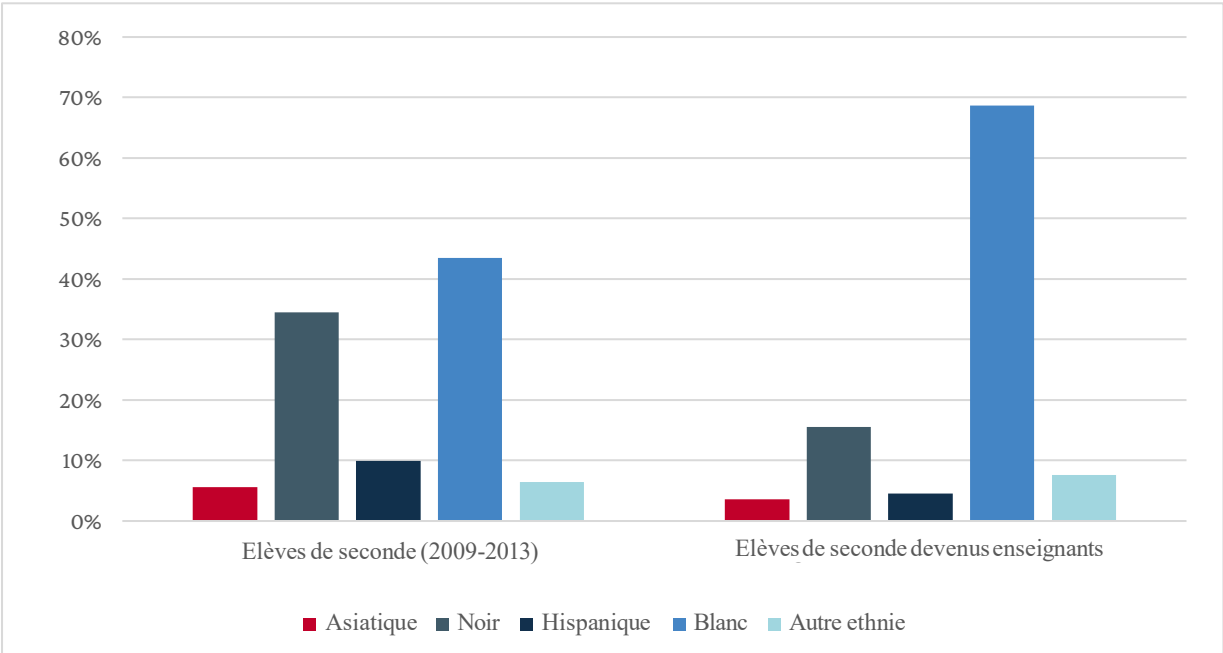
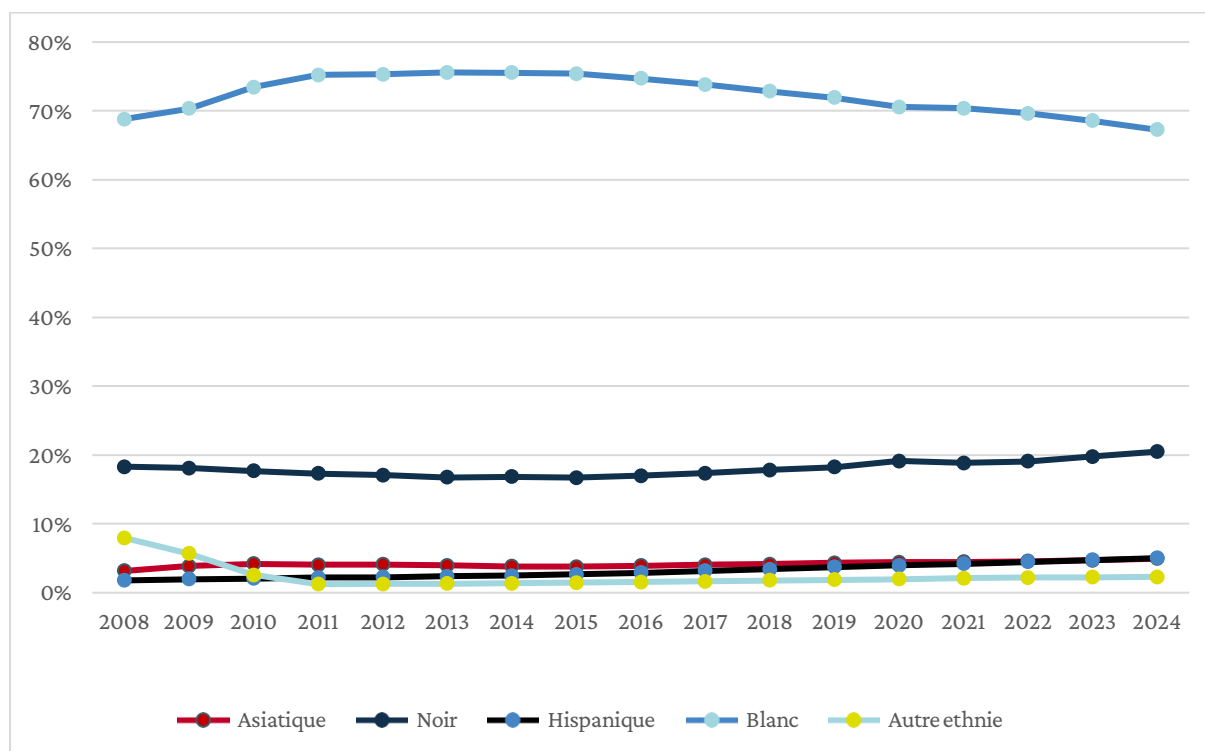


Figure 2 – Origine ethnique de l'ensemble des enseignants du Maryland



### La dynamique actuelle de formation d'enseignants via les programmes *Grow Your Own*

Cinquante ans plus tard, ce sont souvent les mêmes politiques qui sont mises en avant dans les initiatives menées tant au niveau des États qu'au niveau national pour faire face à la pénurie d'enseignants, et plus particulièrement à celle des enseignants noirs et issus d'autres minorités ethniques. Elles portent simplement un nouveau nom : *Grow-Your-Own* ou « GYO ». Aujourd'hui, les programmes GYO font partie des stratégies les plus populaires employées par les États et les districts scolaires pour identifier et recruter localement de potentiels futurs enseignants. Ils sont mis en œuvre dans presque tous les États du pays (Garcia, 2020). La caractéristique générale qui définit les programmes GYO est qu'ils recrutent des personnes qui ne sont pas des enseignants (par exemple, des élèves du secondaire, des assistants pédagogiques, des membres de la communauté éducative) dans un district scolaire donné pour exercer la profession d'enseignant, tout en supposant implicitement (ou en exigeant explicitement) que les personnes recrutées enseigneront par la suite dans ce même district (Valenzuela, 2017).

Dans la pratique, le GYO est devenu un terme générique utilisé pour désigner de nombreuses formes de recrutement localisé d'enseignants, sans forcément de dénominateur commun.

Les programmes GYO auto-proclamés peuvent inclure :

(i) des programmes d'études et des clubs pour les élèves du secondaire, afin de susciter un intérêt précoce pour la profession d'enseignant (Goings & Bianco, 2016 ; Valenzuela, 2017) ;

(ii) des bourses d'études universitaires pour la spécialisation dans l'enseignement, qui peuvent répondre aux défis économiques aigus auxquels sont confrontés de nombreux étudiants noirs et non-noirs de couleur de première génération (Harper & Griffin, 2010 ; Hrabowski & Sanders, 2015) ;

(iii) des voies alternatives pour l'obtention du diplôme d'enseignant, qui peuvent accélérer le temps nécessaire pour obtenir une licence et aider plus facilement les individus de couleur, noirs ou non-noirs à concilier un emploi avec les obligations de cours, les stages d'enseignement et les autres coûts d'opportunité afférents à la formation initiale des enseignants (Bergey et al., 2019 ; Dinkins & Thomas, 2016).

Une récente analyse à travers les États-Unis indique que la majorité des programmes GYO auto-proclamés ciblent les élèves du secondaire (Edwards & Kraft, 2024). L'une des principales raisons de s'engager dans des efforts de GYO à l'école secondaire est que les lycéens de couleur, noirs ou non-noirs, sont confrontés à de nombreux obstacles dans leur parcours professionnel, qui commencent dès l'école secondaire (Blazar et al., 2024 ; Goings et al., 2018).

## II. Les programmes GYO sont-ils efficaces ? Étude de cas de la "Teacher Academy of Maryland"

Le fait que les programmes et politiques de type GYO existent depuis des décennies (sous un autre nom), alors que la pénurie d'enseignants persiste – et que la proportion d'enseignants de couleur, noirs et non-noirs, n'a évolué que marginalement (Taie & Lewis, 2022 ; voir également la figure 1 ci-dessus) – remet en question leur efficacité et leurs avantages. Cependant, en tant que communauté de professionnels de la recherche, de la pratique et des politiques publiques, nous manquons d'éléments scientifiques sur « ce qui fonctionne » dans le recrutement des enseignants. Il n'y a pratiquement pas d'études qui estiment les effets causaux des programmes GYO spécifiques ou d'autres efforts de recrutement sur la probabilité que les individus deviennent enseignants (Edwards & Kraft, 2024 ; Fleck et al., 2025 ; Gist et al., 2019) – sans parler des stratégies qui réussissent à recruter plus d'individus de couleur, noirs et non-noirs, dans la profession.

Mes collègues et moi contribuons à combler cet angle mort de la littérature en examinant les effets de la *Teacher Academy of Maryland* (TAM), un programme GYO qui propose aux élèves du secondaire une exposition précoce à la carrière enseignante grâce à une séquence de formation professionnelle et technique fondée sur des cours. La TAM a été conçue et mise en œuvre en 2004 avec le soutien d'une subvention du système universitaire du Maryland (USM), l'organe exécutif du système d'enseignement supérieur public de l'État. Dans les lycées participants, les élèves de la TAM s'inscrivent à un programme structuré autour de quatre cours de niveau universitaire :

- (i) Croissance et développement humains,
- (ii) L'enseignement en tant que profession,
- (iii) Fondements du programme scolaire et de l'instruction,
- (iv) Stage de terrain dans l'éducation au sein de l'académie (par exemple, une expérience dans des salles de classe).

Ces cours couvrent des éléments pédagogiques clés de la théorie du développement et de l'apprentissage, la gestion positive et efficace de la classe, les modèles d'enseignement, et la création de programmes et d'environnements d'apprentissage adaptés au développement. En raison d'un tel programme, il faut généralement compter trois ans pour terminer la TAM, et les guides de mise en œuvre du programme définissent ainsi une trajectoire de cours qui commence en dixième année<sup>1</sup>.

La participation à la TAM (et son achèvement) peut mener à plusieurs trajectoires de carrière. Après avoir suivi les quatre modules, les élèves doivent également passer l'évaluation ParaPro afin d'obtenir un certificat reconnu par la profession. À ce stade, les diplômés de la TAM peuvent prétendre à un emploi immédiat dans un poste de soutien à l'éducation. Les étudiants peuvent aussi transférer des crédits de la TAM vers des programmes de deux ou quatre ans en soumettant un formulaire de vérification de la validation du programme signé par le directeur de leur lycée et leur conseiller d'orientation. En outre, dans le cadre de certains accords entre les districts et les établissements d'enseignement supérieur, les étudiants peuvent prétendre à une bourse modeste d'environ 500 dollars par semestre. S'ils commencent par un programme de deux ans dans un établissement d'enseignement supérieur communautaire<sup>2</sup>, ils doivent ensuite transférer ces crédits et obtenir une licence d'un établissement en quatre ans pour devenir un enseignant autorisé à exercer dans une école publique du Maryland. Les programmes TAM ont été conçus, en partie, pour s'aligner sur le programme d'études en deux ans du diplôme d'associé en enseignement (A.A.T), mais en partant du principe que les élèves continueraient à se former dans un établissement d'enseignement supérieur en quatre ans et dans le cadre d'un programme de formation des enseignants.

La figure 3 présente les caractéristiques démographiques des élèves qui ont participé au programme de la TAM lorsqu'il était proposé dans leur école. Notre échantillon comprend cinq cohortes d'élèves de 9<sup>e</sup> année (équivalent à la classe de 2<sup>nd</sup>e, 2008-2009 à 2012-2013), que nous pouvons suivre pendant dix ans, de l'école secondaire à la carrière. Les données relatives aux élèves proviennent du *Maryland Longitudinal Data System (MLDS) Center*, qui relie les données relatives aux personnes de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, l'enseignement post-secondaire et les résultats en matière d'emploi. Nous nous concentrons sur les écoles qui ont nouvellement proposé le programme de la TAM au cours de ces années (N = 20), ce qui est essentiel pour notre stratégie d'estimation de l'impact du programme. Nous constatons que les filles blanches sont les plus susceptibles de commencer le programme TAM (c'est-à-dire de s'inscrire à au moins un cours ; 9 %). Pour les filles noires, les taux d'inscription étaient légèrement inférieurs (7 %). Environ un tiers des élèves qui ont commencé le TAM ont obtenu un certificat, principalement les filles blanches. Étant donné que le programme est principalement composé et achevé par des femmes, nos analyses se concentrent sur elles. Les taux moyens d'achèvement sont similaires à ceux d'autres domaines et d'autres contextes d'enseignement professionnel et technique (ETC), où les chercheurs ont identifié des « tâtonneurs » qui explorent mais ne terminent pas nécessairement le programme d'ETC (Ecton & Dougherty, 2023). Même sans certificat, la TAM

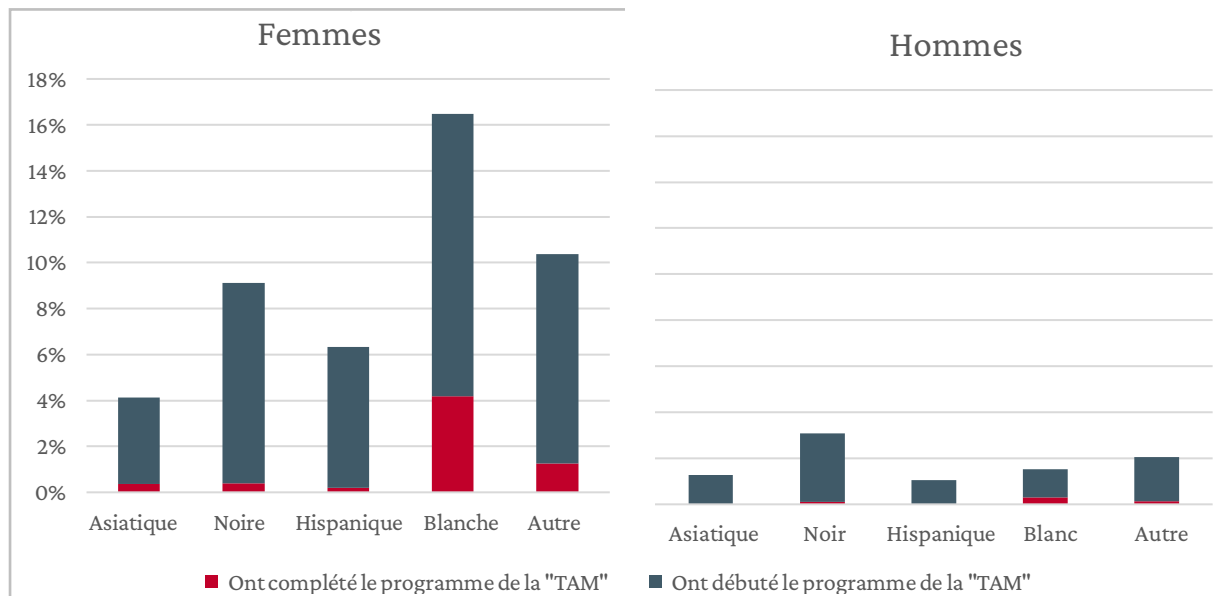
---

<sup>1</sup> Aux États-Unis, le lycée dure généralement quatre ans (de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année).

<sup>2</sup> Les collèges communautaires (en anglais : *Community Colleges*, *Junior Colleges* ou encore *Jucos*) sont, aux États-Unis, des établissements essentiellement publics d'études supérieures qui offrent des formations de cycle universitaire de deux ans (*Associate degree*). (Source: Wikipédia)

peut encore influencer la probabilité de devenir enseignant en offrant une exposition précoce à la profession.

Figure 3 – Inscription et achèvement du programme TAM, par ethnie et par sexe

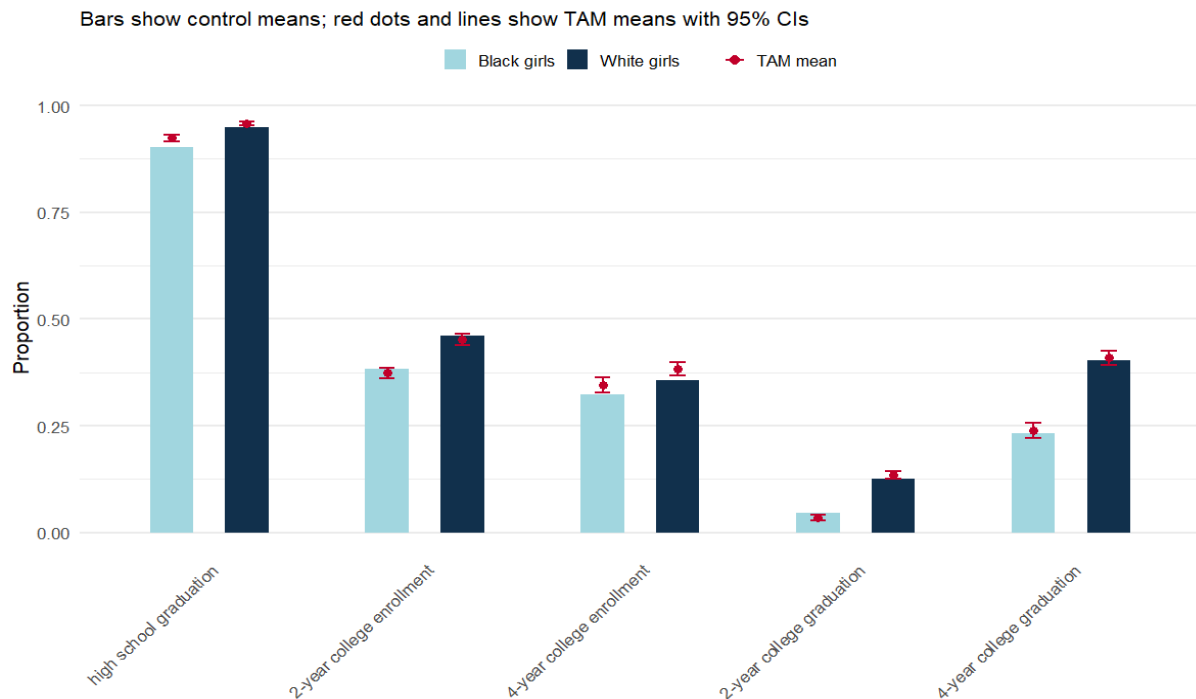


Nous constatons que la TAM a eu un impact sur les résultats scolaires et les parcours professionnels des femmes blanches et noires<sup>3</sup>. La figure 4 montre que la TAM a permis d'augmenter le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires en l'espace de six ans. Les barres indiquent le taux moyen de réussite scolaire des élèves du groupe de contrôle, tandis que les points et les intervalles de confiance à 95 % indiquent l'augmentation moyenne pour les élèves exposés au programme TAM – pour les filles noires (barres grises) et blanches (barres vertes). L'impact observé sur l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires est le plus important pour les filles noires (2,2 points de pourcentage [pp]), bien que l'effet sur les filles blanches soit également significatif (1 pp). Étant donné que les taux d'obtention du diplôme en six ans sont élevés, les effets sont faibles par rapport au groupe de comparaison (3 % et 1 % de changement pour les filles noires et blanches, respectivement). L'exposition au programme TAM a également augmenté l'inscription aux programmes universitaires en quatre ans de 1,7 pp, soit 6 %, en moyenne. Les estimations sont positives pour les filles noires et blanches, mais les intervalles de confiance sont larges pour chaque sous-groupe pris isolément. Les effets sur l'inscription dans les programmes universitaires en deux ans sont négatifs, tandis que les effets de ceux en quatre ans sont positifs. Cela suggère que le TAM a potentiellement déplacé la

<sup>3</sup> Nous avons identifié les impacts du programme en utilisant ce que l'on appelle une méthode de différence de différences (DD), qui exploite les variations entre les écoles dans le calendrier d'adoption de la TAM. Parmi les cinq cohortes de notre échantillon, certaines ont été pleinement exposées à la TAM parce que leur école secondaire a adopté le programme lorsque les élèves étaient en 9<sup>e</sup> ou 10<sup>e</sup> année, ce qui leur a donné suffisamment de temps pour suivre les quatre cours requis. Les cohortes plus anciennes de ces mêmes écoles n'ont pas eu accès à la TAM parce qu'elles ont commencé leurs études secondaires plusieurs années avant l'adoption du programme. Nous comparons également les élèves de ces écoles traitées qui ont nouvellement proposé la TAM pendant la période de nos analyses à d'autres écoles secondaires qui n'ont jamais proposé la TAM. Il est important de noter que, pour toute une série de mesures de résultats, les cohortes traitées et non-traitées présentaient des tendances similaires (c'est-à-dire des « tendances parallèles »), ce qui nous permet d'interpréter nos estimations de DD de manière causale.

fréquentation des établissements d'enseignement supérieur proposant des programmes de deux ans à ceux en proposant en quatre ans.

Figure 4 – Effets de la TAM sur le niveau d'éducation atteint

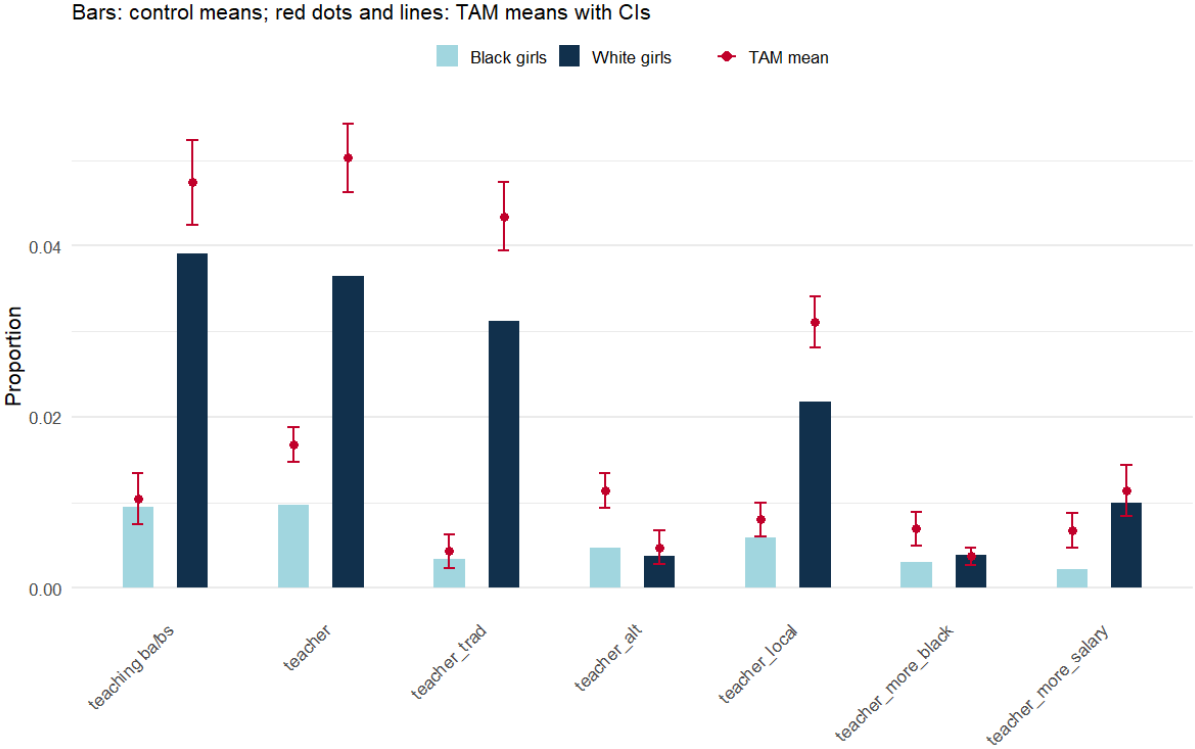


La figure 5 présente les effets de la TAM sur l'accès à la carrière enseignante—le principal aspect sur lequel le programme est censé avoir un impact. Dans l'ensemble, l'exposition à la TAM a augmenté de 0,6 pp la probabilité que les individus deviennent enseignants. Étant donné que l'entrée dans l'enseignement est un événement rare observé chez environ 1,3 % des élèves des écoles secondaires publiques, cet effet représente une augmentation importante de 47 %. Toutefois, cet effet moyen masque l'hétérogénéité entre les groupes démographiques. En termes absolus, l'effet est plus important pour les filles blanches (1,4 pp) que pour les filles noires (0,7 pp). L'inverse est vrai lorsque les augmentations sont exprimées en pourcentage (39 % pour les filles blanches et 80 % pour les filles noires), car les filles blanches de notre échantillon avaient à l'origine quatre fois plus de chances de devenir enseignantes que les filles noires.

Les voies d'accès à l'enseignement varient aussi considérablement entre les filles noires et les filles blanches. Les filles blanches incitées par la TAM à devenir enseignantes ont presque toutes obtenu une licence (BA) en enseignement et un permis d'enseigner traditionnel. En revanche, nous ne constatons aucun effet de la TAM sur l'obtention d'une licence d'enseignement pour les filles noires, qui sont plutôt entrées dans la profession par des voies alternatives. Les licences alternatives ou conditionnelles requièrent un BA (mais pas nécessairement dans l'enseignement) et permettent aux individus de travailler à temps plein tout en remplissant les conditions requises pour obtenir une certification complète (c'est-à-dire les cours, les évaluations). De plus, alors que les filles blanches incitées par le programme à devenir enseignantes l'ont souvent fait dans le même district que celui qu'elles fréquentaient lorsqu'elles étaient élèves (0,9 pp/41 %) – ce qui est d'un grand intérêt pour les promoteurs de

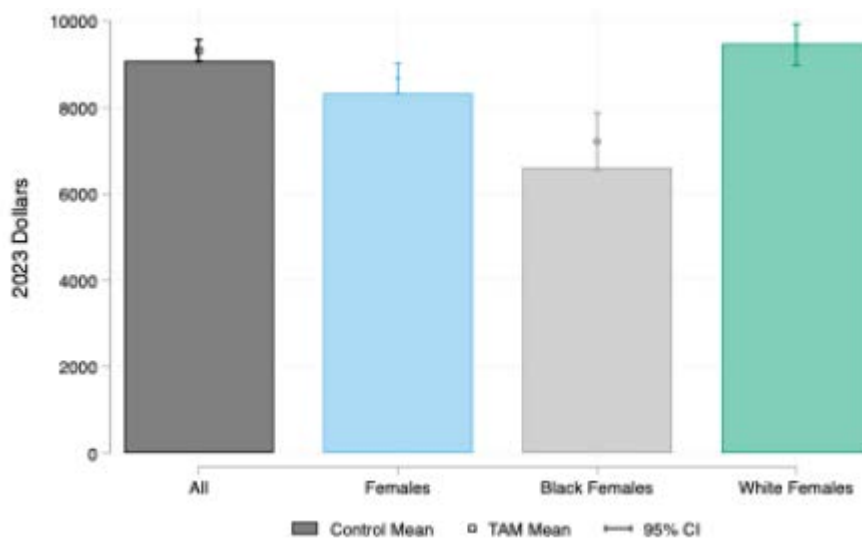
GYO – ce n'était pas le cas pour les filles noires. Au contraire, les filles noires incitées par le programme à devenir enseignantes l'ont fait dans des districts où il y avait plus d'enseignants noirs que dans leur district d'origine (0,4 pp/133 %) et dans des districts où les salaires de départ étaient plus élevés (0,5 pp/250 %).

Figure 5 – Effets de la TAM sur l'accès à la carrière enseignante



Enfin, la figure 6 montre que les salaires moyens ont augmenté avec l'exposition à la TAM, les gains les plus importants revenant aux filles noires. La TAM n'a réduit de manière significative le salaire moyen d'aucun groupe, ce qui est important compte tenu des préoccupations selon lesquelles les programmes GYO peuvent amener les élèves à abandonner des majeures et des parcours de carrière plus lucratifs pour l'enseignement (Bergey et al., 2019 ; Gershenson et al., 2022 ; Murnane et al., 1991). Plus précisément, les salaires ont augmenté d'environ 5 % en moyenne et même de 18 % pour les filles noires. Ces gains salariaux sont similaires pour l'ensemble des filles et pour le sous-ensemble des filles qui sont entrées dans l'enseignement, ce qui contredit une fois de plus le récit dominant selon lequel l'enseignement contraint à une situation financière plus difficile que d'autres opportunités sur le marché du travail. De manière plus générale, cela suggère que le programme de la TAM a augmenté les revenus en général, même pour les élèves qui ne sont pas entrés dans l'enseignement, grâce à l'augmentation globale du niveau d'éducation.

Figure 6 – Effets de la TAM sur les salaires



### III. Points forts, défis et perspectives d'avenir

Les effets sont encourageants à plusieurs égards. Le programme de la TAM a incité des lycéens exposés à devenir enseignants dans les écoles publiques du Maryland à des taux nettement plus élevés que leurs homologues non-exposés. Nos estimations sont pertinentes sur le plan politique et donnent un aperçu de la manière dont l'adoption du programme de la TAM au niveau de l'école influence les résultats à plus long terme, tout en reconnaissant que seul un petit sous-ensemble d'élèves y participe. Compte tenu des inquiétudes persistantes concernant la pénurie d'enseignants et des préoccupations plus récentes concernant le déclin rapide de l'intérêt pour l'enseignement (Kraft & Lyon, 2024), les programmes GYO tels que le programme de la TAM peuvent être une solution fructueuse pour créer des voies d'accès à la profession. La législation actuelle de l'état, conformément au Plan pour le Futur du Maryland, exige que tous ses districts scolaires intensifient leurs efforts vis-à-vis des programmes GYO – ainsi que le recrutement dans les programmes nouveaux ou existants – avec presque tous les districts accordant une attention accrue au programme de la TAM.

Les effets sur les salaires peuvent être considérés comme encore plus encourageants. La perception qui prévaut est que l'enseignement n'est pas une carrière financièrement gratifiante, ce qui peut décourager les candidats potentiels (Brown & Butty, 1999 ; Shipp, 1999). Si les programmes d'enseignement général et professionnel tels que la TAM incitent les élèves à abandonner des filières et des carrières plus lucratives au profit de l'enseignement, cela serait problématique du point de vue de l'équité (Gershenson et al., 2022). Cependant, nous constatons que l'exposition à la TAM n'a pas réduit de manière significative les revenus moyens des groupes démographiques, et qu'elle a augmenté de manière significative les revenus des femmes noires. Ces résultats corroborent d'autres publications indiquant que les emplois dans l'éducation (ainsi que dans fonction publique) offrent un accès plus équitable à la mobilité ascendante pour les Noirs et les Hispaniques que la plupart des autres secteurs d'emploi (Escobari et al., 2021).

Les effets du programme sur l'évolution de la démographie des enseignants restent toutefois à développer. D'une part, le programme de la TAM a eu des effets significatifs sur les résultats des femmes noires, et les écarts démographiques entre les Noirs et les Blancs se sont réduits dans une certaine mesure. Toutefois, ils restent très importants. En l'absence du programme de la TAM, le taux de jeunes filles blanches devenant enseignantes est quatre fois plus élevé que celui des jeunes filles noires (3,6 % contre 0,9 %). Avec la TAM, la différence passe à trois fois (5 % et 1,6 %, respectivement pour les filles blanches et noires).

Pour que le programme de la TAM contribue encore davantage à combler cet écart, les efforts d'expansion pourraient cibler les écoles et les districts comptant de fortes populations d'élèves issus de minorités ethniques qui ne proposent pas encore le programme. Nous trouvons des indices suggérant que les effets positifs observés chez les jeunes filles noires proviennent principalement des grands districts scolaires urbains ayant mis en œuvre le programme de la TAM dans un sous-ensemble de lycées, et où il existe une marge importante pour l'expansion. Les efforts d'expansion et de diversification doivent également tenir compte des mécanismes potentiels et de leurs différences selon les groupes. Alors que les jeunes filles blanches ont généralement suivi le parcours prévu par le programme (c'est-à-dire obtenu un certificat de la TAM puis une licence dans l'enseignement), les jeunes filles noires ont suivi une trajectoire différente. Nous formulons l'hypothèse que le programme de la TAM a probablement bénéficié aux jeunes filles blanches en facilitant le processus pour devenir enseignante — notamment grâce aux crédits d'inscription double — tandis que les effets observés chez les jeunes filles noires pourraient découler principalement de leur exposition au métier d'enseignant.

Une autre solution consisterait à affiner le programme et le curriculum de la TAM afin de renforcer leur pertinence culturelle, notamment en abordant les raisons historiques expliquant les causes de la sous-représentation des personnes noires et non-noires issues des minorités dans l'enseignement (Carter Andrews et al., 2019). Comme décrit dans l'introduction, le faible nombre d'enseignants issus de minorités n'est pas un hasard, mais le résultat d'un problème construit, découlant en grande partie de l'exclusion systématique des enseignants de couleur de la profession après les efforts d'intégration scolaire (Fenwick, 2022).

Pour que la TAM remplisse les multiples objectifs des politiques actuelles — et de longue date — de type GYO (*Grow-Your-Own*), il est nécessaire d'accorder une attention accrue à la question ethnique dans la conception et la mise en œuvre du programme.

## Remerciements

La recherche présentée ici a été soutenue par l'*Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education*, par le biais de la subvention R305A210031 accordée à l'Université du Maryland, College Park. Les opinions exprimées sont celles des auteurs et ne représentent pas les points de vue de l'Institut ou du ministère américain de l'éducation. La recherche a été préparée par les membres du service de recherche du *Maryland Longitudinal Data System Center (MLDSC)*. Le service de recherche tient à remercier l'ensemble du personnel du MLDSC pour son aide et son soutien.

## Références

- Bergey, B. W., Ranellucci, J. & Kaplan, A. (2019). The conceptualization of costs and barriers of a teaching career among Latino preservice teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 59, 101794.
- Blazar, D., Anthenelli, M., Gao, W., Goings, R., & Gershenson, S. (2024). *Disparate Pathways: Understanding Racial Disparities in Teaching*. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=4800265](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4800265)
- Brown, J. W., & Butty, J.-A. M. (1999). Factors that influence African American male teachers' educational and career aspirations: Implications for school district recruitment and retention efforts. *Journal of Negro Education*, 280–292.
- Carter Andrews, D. J., Brown, T., Castro, E., & Id-Deen, E. (2019). The impossibility of being “perfect and white”: Black girls' racialized and gendered schooling experiences. *American Educational Research Journal*, 56(6), 2531–2572. <https://doi.org/10.3102/0002831219849392>
- Commission for the Expansion of Higher Education in Maryland. (1962). *Public Higher Education in Maryland 1961-1975*.
- Dinkins, E., & Thomas, K. (2016). Black teachers matter: Qualitative study of factors influencing African American candidates success in a teacher preparation program. *AILACTE Journal*, 13(1), 23–40.
- Ecton, W. G., & Dougherty, S. M. (2023). Heterogeneity in High School Career and Technical Education Outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 45(1), 157–181. <https://doi.org/10.3102/01623737221103842>
- Edwards, D. S., & Kraft, M. A. (2024). *Grow your own: An umbrella term for very different localized teacher pipeline programs*. <https://edworkingpapers.com/sites/default/files/ai24-895.pdf>
- Escobari, M., Seyal, I., & Contreras, C. D. (2021). *Moving up: Promoting workers' upward mobility using network analysis*. <https://policycommons.net/artifacts/4145159/moving-up/4953970/>
- Fenwick, L. T. (2022). *Jim crow's pink slip: The untold story of black principal and teacher leadership*. Harvard Education Press.
- Fleck, L., Somers, M., Stolp, T., Groot, W., Van Merode, F., & De Vries, R. (2025). The Effectiveness of Interventions to Increase Employment in Education and Healthcare: A Systematic Literature Review. *De Economist*, 173(1), 1–45. <https://doi.org/10.1007/s10645-024-09440-8>
- Garcia, A. (2020). Grow your own teachers: A 50-state scan of policies and programs. *New America*. <https://eric.ed.gov/?id=ED609132>
- Gershenson, S., Hart, C. M., Hyman, J., Lindsay, C. A., & Papageorge, N. W. (2022). The long-run impacts of same-race teachers. *American Economic Journal: Economic Policy*, 14(4), 300–342.
- Gist, C. D., Bianco, M., & Lynn, M. (2019). Examining grow your own programs across the teacher development continuum: Mining research on teachers of color and nontraditional educator pipelines. *Journal of Teacher Education*, 70(1), 13–25. <https://doi.org/10.1177/0022487118787504>

- Goings, R. B., & Bianco, M. (2016). It's hard to be who you don't see: An exploration of black male high school students' perspectives on becoming teachers. *The Urban Review*, 48, 628–646.
- Goings, R. B., Brandehoff, R., & Bianco, M. (2018). To diversify the teacher workforce, start early. *Educational Leadership*, 75(8), 50–55.
- Haney, J. E. (1978). The effects of the Brown decision on Black educators. *The Journal of Negro Education*, 47(1), 88–95.
- Harper, S. R., & Griffin, K. A. (2010). Opportunity beyond affirmative action: How low-income and working-class Black male achievers access highly selective, high-cost colleges and universities. *Harvard Journal of African American Public Policy*, 17, 43.
- Hrabowski, F. A., & Sanders, M. G. (2015). *Increasing racial diversity in the teacher workforce: One university's approach*. <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/84031>
- Irvine, J. J. (1988). An analysis of the problem of disappearing black educators. *The Elementary School Journal*, 88(5), 503–513. <https://doi.org/10.1086/461553>
- Kraft, M. A., & Lyon, M. A. (2024). The Rise and Fall of the Teaching Profession: Prestige, Interest, Preparation, and Satisfaction Over the Last Half Century. *American Educational Research Journal*, 61(6), 1192–1236. <https://doi.org/10.3102/00028312241276856>
- Madkins, T. C. (2011). The Black teacher shortage: A literature review of historical and contemporary trends. *Journal of Negro Education*, 80(3), 417–427.
- Maryland State Department of Education. (1993). *Statewide Teacher Recruitment Plan*. Maryland State Department of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED379246>
- Milner, H. R. (2020). Black teacher: White school. *Theory Into Practice*, 59(4), 400–408. <https://doi.org/10.1080/00405841.2020.1773180>
- Murnane, R., Singer, J. D., Kemple, J., & Olsen, R. (1991). *Who will teach?: Policies that matter*. Harvard University Press. [https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=n2AdZfxN-NoC&oi=fnd&pg=PP15&dq=who+will+teach+policies+that+matter&ots=JiEi1aS8kN&sig=LOtz\\_W73eVI9ZUnKDEgYZ\\_A5IvY](https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=n2AdZfxN-NoC&oi=fnd&pg=PP15&dq=who+will+teach+policies+that+matter&ots=JiEi1aS8kN&sig=LOtz_W73eVI9ZUnKDEgYZ_A5IvY)
- Shipp, V. H. (1999). Factors influencing the career choices of African American collegians: Implications for minority teacher recruitment. *Journal of Negro Education*, 343–351.
- Taie, S., & Lewis, L. (2022). Characteristics of 2020-21 Public and Private K-12 School Teachers in the United States: Results from the National Teacher and Principal Survey. First Look. NCEES 2022-113. In *National Center for Education Statistics*. National Center for Education Statistics. <https://eric.ed.gov/?id=ED624491>
- Valenzuela, A. (2017). Grow your own educator programs: A review of the literature with an emphasis on equity-based approaches. literature review. *Equity Assistance Center Region II, Intercultural Development Research Association*. <https://eric.ed.gov/?id=ED582731>
- Wennersten, J. R. (1975). The Black School Teacher in Maryland-1930's. *Negro History Bulletin*, 38(3), 370.