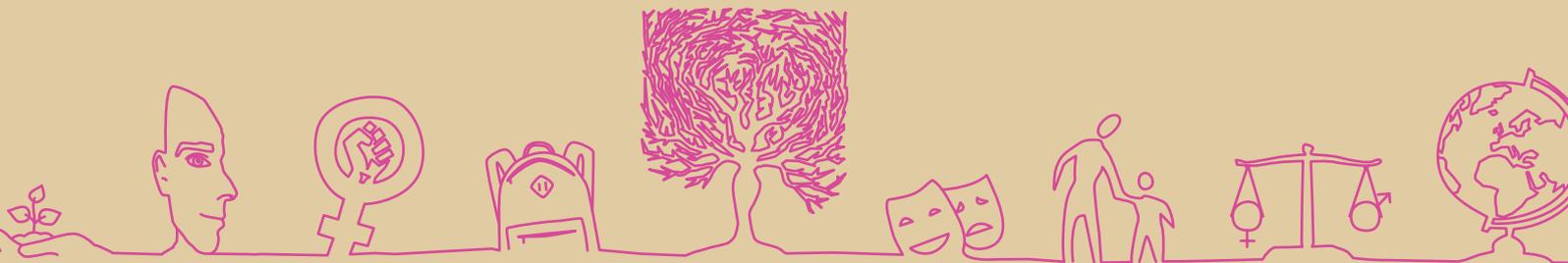


Famille, Culture & Éducation | Axel Winkel

La question des inégalités scolaires en Belgique : le cas de Teach For Belgium





: lien consultable dans l'Internet

Introduction	05
I. Teach For Belgium, c'est quoi ?	07
II. Teach For Belgium : une réponse à de véritables problèmes	08
III. Problématisation	10
A. La formation de Teach For Belgium	10
1. Une formation d'été insuffisante ?	10
2. La question du contenu des formations de Teach For Belgium	13
B. Teach For Belgium et la question de l'agrégation	15
1. Stand-by de la réforme de la formation initiale des enseignants	17
C. Le tutorat chez Teach For Belgium	19
D. Leadership : un concept central pour Teach For Belgium	20
E. « Abandon » des enseignants : l'association Teach For Belgium fait-elle mieux ?	24
F. L'effet maître pour réduire les inégalités	26
G. L'échelle systémique et les causes des inégalités scolaires	29
H. Le travail de placement des enseignants par Teach For Belgium	32
I. Sélection et recrutement	34
1. La question du saut d'échelle	35
2. Des évaluateurs externes	36
3. Une logique humanitaire et des cohortes trop homogènes ?	37
J. Le « réseau » Teach For Belgium	40
1. Les alumni et associations partenaires	40
2. La pédagogie entrepreneuriale	43
3. La finalité de l'école	43
4. La question du financement privé	45
K. La communication de Teach For Belgium	49
L. Le réseau international : Teach For All, Teach For America et le GERM	56
1. Teach For All et Teach For America	56
2. Teach For America et la question des écoles charter	59
3. Global Education Reform Movement (GERM)	67
4. Teach For America, une organisation néolibérale ?	71
Conclusion	73
Bibliographie	78

INTRODUCTION

Teach For Belgium (nous utiliserons l'abréviation « TFB ») a été créé en 2013. Cette ASBL veut lutter contre les inégalités scolaires. TFB n'est pas un projet unique et isolé. L'ASBL fait en réalité partie d'un réseau international nommé Teach For All (et dont l'organisation mère est Teach For America). Le réseau est aujourd'hui présent dans près de 53 pays à travers le monde. On y retrouve Teach For Ukraine, Teach For Portugal, Teach For Vietnam, Teach For Liberia, Enseña Chile, Enseña Uruguay, Enseña por México... L'objectif de ces organisations est toujours le même : lutter contre les inégalités scolaires. Le moyen aussi : recruter des diplômés, les former et les envoyer dans les écoles les plus défavorisées. L'objectif est ambitieux et louable. La Belgique connaît en effet un système scolaire particulièrement inégalitaire. Cependant, certains craignent que l'arrivée de cet acteur sur le « marché » belge de l'enseignement ne serve un objectif plus critiquable : celui de la dérégulation et privatisation de l'enseignement. En effet, TFB est une initiative privée notamment financée par de grandes entreprises. On parle de Total, Engie, KBC ou, jusqu'à l'année passée, Nestlé. Même chose pour Teach For America qui est financé par Goldman Sachs ou la Walton Family Foundation (famille la plus riche des États-Unis et à la tête de Walmart). Au-delà de la question des donateurs, on reproche aussi à Teach For America d'avoir fortement soutenu le développement des écoles charter aux États-Unis (école privée à financement public) et d'avoir ainsi contribué à une forme de privatisation. Le lexique utilisé par l'organisation est aussi très « corporate » (c'est-à-dire issu du monde de l'entreprise). Ainsi pour TFB ce qui est recherché chez un enseignant par exemple c'est le « leadership », un terme central chez eux et pourtant rarement utilisé dans la littérature scientifique traitant d'enseignement. Certains acteurs de l'enseignement critiquent aussi la pertinence générale des solutions proposées par TFB. Alors l'arrivée de TFB est-elle une vraie solution pour les problèmes d'iniquités scolaires ou un cheval de Troie vers une dérégulation et privatisation de l'enseignement ? C'est ce à quoi nous allons tenter de répondre.

Nous tenons tout d'abord à expliquer pourquoi une étude de TFB nous paraît si essentielle. Comme nous le verrons plus tard, l'école est un objet idéologique, politique. Ce n'est pas une boîte neutre et vide. Elle est un lieu de reproduction mais aussi de contestation d'une culture. Elle forme les citoyens de demain. Elle est un haut lieu de notre structure démocratique. TFB se propose de sélectionner, former, placer et suivre des enseignants dans les écoles publiques. C'est une pratique inédite dans le système scolaire belge. Vu qu'elle touche au cœur de ce que sont nos démocraties, nous considérons qu'il est normal et nécessaire de s'intéresser au travail réalisé par cette ASBL. Surtout qu'elle est d'initiative privée et qu'elle se soustrait, par essence, à la décision commune. Qui doit enseigner ? Que doit on apprendre à ces enseignants ? Qui doit les suivre ? Comment ? Ce sont des questions essentielles et qui se doivent de rester dans la sphère publique et démocratique. Sur cette base, nous considérons que TFB doit pouvoir être sujet à débat et critique.

Nous tenons aussi à établir dès le début que si l'objectif de l'ASBL est louable, le travail et l'engagement de ses participants et de son personnel sont aussi conséquents, réels et sincères. Ce qu'ils ont entrepris n'est pas un choix de facilité et nous ne pouvons que l'applaudir. Comme nous le verrons, TFB sou-

ligne aussi de vrais problèmes dans notre système d'enseignement et apporte quelques réponses intéressantes. Le projet n'est cependant pas dénué de critiques. Certaines touchent à l'objectif que l'on veut donner à l'école. Des questions se posent aussi quant à la capacité réelle de l'ASBL à atteindre les objectifs qu'elle s'est fixés. Tout cela n'entache cependant en rien l'investissement quotidien des équipes de TFB.

Pour réaliser cette étude, nous avons utilisé le site internet de l'ASBL. Nous avons analysé ses rapports annuels, son mémorandum pour les élections de 2019, ses textes de présentation du programme et sa communication à travers les différents médias belges. Nous avons aussi réalisé onze interviews brossant un panel large d'acteurs en lien avec la thématique. Sur le versant académique, nous avons interrogé Thomas Barrier (Président de la section interfacultaire de l'agrégation à l'ULB), Benoît Galand (Professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'UCL, il est spécialisé sur les effets des pratiques d'enseignement sur les apprenants), Géraldine André (Professeur à la faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication à l'UCL, elle a travaillé sur les inégalités du système scolaire belge notamment en tant que co-auteur du Baromètre de la diversité dans l'enseignement établi sous l'égide d'Unia) et Myriam De Kesel (Professeur à la faculté des sciences à l'UCL, elle s'occupe de l'agrégation en sciences à l'UCL). Nous avons aussi interrogé les syndicats. La CSC ne nous a transmis qu'un communiqué de presse sur leur position au sujet de TFB. Nous avons par contre pu interroger Valérie De Nayer (Secrétaire Générale de L'Interrégionale de Bruxelles de la CGSP enseignement). Au niveau associatif, nous nous sommes entretenus avec Pierre Waaub (Enseignant, militant au sein de « Changement pour l'égalité » et chargé de mission CGSP et SEL-SETCA pour le Pacte d'excellence). « Changement pour l'égalité » travaille sur les mêmes questions que TFB mais s'oppose à leur projet. Pour la partie s'intéressant à la version américaine du projet, nous avons interrogé Diane Ravitch (Assistante au Secrétaire à l'éducation des États-Unis sous G. H. W. Bush et Bill Clinton). Nous avons aussi réalisé une interview avec Caroline de Cartier (Directrice de TFB) ainsi que Nada Al-Kadi (Chargée des partenariats publics chez TFB et ancienne participante au programme). Enfin, nous avons pu recueillir les propos de deux anciens de TFB qui ont préféré garder l'anonymat. Cette étude ne se veut pas exhaustive. Nous avons essayé de mettre en dialogue ces différents acteurs pour apporter un regard le plus complet possible sur le projet de TFB. Nous les remercions d'ailleurs toutes et tous pour leur participation. Afin de coller au plus près de la substance des diverses interventions, nous avons opté pour une retranscription littérale de celles-ci.

Nous allons commencer par une description rapide du projet et des problèmes auxquels il veut répondre. Nous rentrerons alors dans le vif du sujet. Nous questionnerons le contenu de la formation et son rapport à l'agrégation notamment dans le cadre de la réforme de la formation initiale des enseignants. Nous étudierons alors le tutorat proposé par l'ASBL. Par la suite, nous interrogerons l'utilisation systématique du terme leadership par TFB et son implication. Pour continuer, nous évaluerons la capacité de TFB à mobiliser « l'effet maître » comme levier pour lutter contre les inégalités scolaires. Cela nous mènera à étudier ces inégalités à l'échelle systémique et à interroger l'absence de réponses de l'ASBL à ces questions. Nous en viendrons alors à la politique de recrutement et de placement des enseignants de l'ASBL. Pour finir, nous replacerons TFB dans

son réseau belge mais aussi international en parlant de Teach For All et de l'expérience de Teach For America avant de passer à la conclusion. Au-delà d'une analyse de TFB, cette étude est l'occasion d'interroger les problèmes auxquels notre enseignement fait face aujourd'hui.

I. TEACH FOR BELGIUM, C'EST QUOI ?

TFB a donc été créé en 2013 par Étienne Denoël (directeur émérite de McKinsey et membre du conseil d'administration d'Engie/Electrabel), Laurent Ledoux (Managing partner à Phusis), Philippe Mauchard (créateur de McKinsey Solutions, CEO de The Bridge) et Pierre Pirard (ex-enseignant et ex-cadre dans diverses entreprises). En surfant sur leur site, on voit que le rêve de l'ASBL est que « un jour, la réussite d'un élève ne dépendra plus de son origine socio-économique »¹. L'association part en effet d'un constat triste mais pourtant vrai : le système scolaire belge a fortement tendance à reproduire voire amplifier les inégalités socio-économiques. Il ne joue pas ou plus son rôle d'ascenseur social. Cela a été confirmé par de nombreuses études. Pour appuyer ses propos, TFB met en avant que, selon l'OCDE, « un élève venant d'une classe dite "favorisée" aura, à 15 ans, trois années pédagogiques d'avance sur un élève venant d'une classe dite "défavorisée" »².

TFB veut donc recruter des individus diplômés, les former et les placer dans des écoles dites difficiles afin d'offrir de meilleures opportunités aux jeunes de ces écoles. Pour ce faire, l'ASBL lance chaque année une campagne de recrutement. Celle-ci est destinée aux « personnes désireuses de devenir enseignant (qui n'ont pas d'expérience, ou moins de deux ans d'expérience en tant qu'enseignant), qu'ils soient titulaires d'un titre pédagogique ou non »³. Il faut disposer d'un diplôme de l'enseignement supérieur et d'une connaissance passive de l'anglais. Depuis 2013, 1 870 personnes ont déposé leur candidature mais seules 229 ont été retenues au bout du processus de sélection.⁴ Les personnes s'engagent alors à suivre pendant deux ans le programme de TFB. C'est un contrat moral, ils peuvent donc arrêter à tout moment.

En ce qui concerne justement le programme de TFB, une fois sélectionnés, les participants sont invités à participer à une formation intensive de cinq semaines pendant l'été. L'idée est de préparer ces novices au métier d'enseignant. Au-delà des formations théoriques, les participants peuvent faire leur premier pas en tant qu'enseignant en donnant cours à des élèves en remédiation dans une académie d'été spécialement organisée par TFB. Ces cours sont gratuits pour les élèves qui y prennent part. Après cette formation intensive, les participants sont jetés dans le grand bain. L'ASBL se charge de les placer dans « une école accueil-

¹ *Rapport annuel 2013/2014*, Teach For Belgium, novembre 2014, [en ligne :] <http://teachforbelgium.org/wp-content/uploads/2015/08/TeachforBelgium-Rapport-Annuel-Web.pdf>, consulté le 30 juin 2020.

² Site web de Teach For Belgium, [en ligne :] <http://teachforbelgium.org/fr/accueil-2/#:~:text=En%20moyenne%2C%20et%20ce%20dans,une%20classe%20dite%20%C2%AB%20d%C3%A9favoris%C3%A9e%20%C2%BB>, consulté le 30 juin 2020.

³ Site web de Teach For Belgium, « Critères d'éligibilité », [en ligne :] <http://teachforbelgium.org/fr/criteres-de-ligibilite>, consulté le 30 juin 2020.

⁴ *Teach for Belgium depuis 2013*, Teach For Belgium [en ligne :] http://teachforbelgium.org/wp-content/uploads/2019/12/handout_A4_BD_FR.pdf, consulté le 30 juin 2020.

lant un grand nombre de jeunes vulnérables sur le plan socio-économique »⁵. TFB cherche essentiellement à placer des professeurs des deux côtés de la frontière linguistique dans les matières en pénurie : mathématiques, sciences ou français/néerlandais (langue seconde).

Une fois qu'ils ont pris leurs fonctions dans une école, les participants sont suivis pendant deux ans par un tuteur. Celui-ci est un enseignant expérimenté qui assiste mensuellement aux cours de l'engagé et lui offre des retours afin d'améliorer sa pratique d'enseignant. Au-delà de ce suivi par un tuteur, il faut encore suivre six week-ends de formation au cours de ces deux années. À la fin de ces deux années, les participants intègrent le Belgian Equity Education Movement, le réseau des alumni de TFB. L'ASBL encourage ses participants à continuer à défendre un système d'enseignement plus égalitaire que ce soit en tant qu'enseignant ou en travaillant dans un parti politique, un média, une ONG, dans le secteur privé ou public ou en tant que directeur d'école, entrepreneur social... En réalité, l'objectif à moyen terme de TFB se trouve dans cette deuxième phase.⁶

II. TEACH FOR BELGIUM : UNE RÉPONSE À DE VÉRITABLES PROBLÈMES

Nous venons de voir dans les grandes lignes comment fonctionne le programme TFB. Comme on l'a déjà dit, la création de ce programme répond à de véritables problèmes de l'enseignement belge. Commençons par les inégalités scolaires, l'objet même de l'ASBL. En Belgique, elles sont évidentes. Selon un rapport de l'UNICEF de 2018, la Belgique se classe à la 28^e place sur les 38 pays les plus riches en termes d'inégalités scolaires.⁷ Un triste résultat. Si la Belgique se comporte plutôt bien dans les cycles pré-scolaires et primaires, les inégalités explosent en secondaire. Selon ce rapport, on voit clairement que les enfants issus de familles moins privilégiées ont de moins bons résultats. Le niveau d'instruction des parents a une incidence non négligeable sur le parcours scolaire des enfants. La réalité socio-économique crée des inégalités de base que le système scolaire n'arrive pas à combler voire aggrave. L'ASBL TFB tape donc juste quand elle formule son rêve d'un monde où « la réussite d'un élève ne dépendra plus de son origine socio-économique ».

Dans le même rapport de 2018, l'UNICEF indique aussi : « ... même si notre enquête souligne le caractère endémique des inégalités scolaires, certains pays riches parviennent mieux que d'autres à contenir l'écart de performance entre les élèves »⁸. L'idée est que certains États font mieux que d'autres et qu'il est donc possible, au travers du système d'enseignement, de contenir ou réduire certaines inégalités. Les États ne peuvent ainsi se décharger de leur responsabilité

⁵ *Rapport annuel 2019*, Teach For Belgium, novembre 2019, p. 9, [en ligne :] http://teachforbelgium.org/wp-content/uploads/2019/12/annualrapport_FR_2019_BD.pdf, consulté le 30 juin 2020.

⁶ *Rapport annuel 2013/2014*, Teach For Belgium, novembre 2014, p. 7, [en ligne :] <http://teachforbelgium.org/wp-content/uploads/2015/08/TeachforBelgium-Rapport-Annuel-Web.pdf>, consulté le 30 juin 2020.

⁷ *Un départ dans la vie marqué par les injustices : Inégalités scolaires chez les enfants dans les pays riches*, Florence : UNICEF, octobre 2018, p. 10, [en ligne :] https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/un-depart-marque-par-les-injustices_scolaires_enfants_37049-RC15-FR-WEB.pdf, consulté le 30 juin 2020.

⁸ *Ibid.*, p. 46.

en avançant que les inégalités scolaires ne sont que le simple reflet d'inégalités socio-économiques. C'est finalement ce que souligne aussi TFB avec son programme.

Au-delà du caractère inégalitaire du système, TFB s'attaque à un autre problème connu de l'enseignement belge : la pénurie d'enseignants. À la rentrée 2019, un tiers de postes dans l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles étaient considérés en pénurie (c'est-à-dire qu'il n'y a plus de candidats de réserve).⁹ Cette situation a pour conséquence concrète que chaque élève perd en moyenne deux heures de cours par semaine.¹⁰ Sans s'appesantir sur cette problématique, il est évident que la communication efficace de TFB afin d'attirer de nouveaux potentiels enseignants ne peut être que salutaire. Ils attirent des personnes qui ne s'étaient pas spécialement destinées à l'enseignement et permettent donc de s'attaquer à ce vrai problème.

Enfin, avec son système de tutorat, TFB propose une solution à une autre difficulté du métier d'enseignant : l'isolement. En effet, quand on débute en tant que professeur, on se retrouve souvent seul face à sa classe. Alors que l'on vient de débiter et qu'on a encore beaucoup de choses à apprendre, on hérite de la même charge de travail qu'un professeur expérimenté et on doit produire le même résultat. Tout cela sans appui extérieur. Cela dépend des établissements, mais il n'y a souvent pas assez d'échanges entre les professeurs. Chacun évolue quelque peu dans sa bulle. Face à la lourdeur du travail en début de carrière et se sentant quelque peu seul, beaucoup de jeunes professeurs changent rapidement de métier. L'idée d'un tuteur expérimenté venant mensuellement conseiller le professeur novice est une bonne idée. Elle permet l'échange de bonnes pratiques et permet de se rassurer dans ces débuts difficiles. Elle doit servir à réduire le nombre de jeunes professeurs qui jettent l'éponge ce qui contribue à la pénurie. En effet, un enseignant sur cinq quitte la profession dans la première année d'exercice.¹¹ Ce chiffre monte à 35,6 % dans les cinq premières années.¹² Au-delà du tutorat, l'ASBL pousse à plus d'échange et à une action plus collective de la part du corps enseignant.

⁹ « Enseignement : un tiers des fonctions enseignantes jugées en pénurie », *Le Soir*, 9 septembre 2019, [en ligne :] <https://www.lesoir.be/246486/article/2019-09-09/enseignement-un-tiers-des-fonctions-enseignantes-jugees-en-penurie>, consulté le 30 juin 2020.

¹⁰ M. GOETHALS, *Parcours du débutant, parcours du combattant : Jeunes profs en décrochage scolaire*, Bruxelles : CPCP, Analyse n°383, 2019, p. 4, [en ligne :] <http://www.cpcp.be/publications/profs-decrochage>, consulté le 30 juin 2020.

¹¹ *Ibid.*, p. 3.

¹² *Ibid.*

III. PROBLÉMATISATION

On vient de voir en quoi l'ASBL TFB pointe des problèmes majeurs du système d'enseignement belge. On a aussi vu en quoi leur programme peut permettre d'y répondre. Nous allons maintenant tenter une problématisation de chacun de ces points.

A. La formation de Teach For Belgium

1. Une formation d'été insuffisante ?

Une des critiques souvent formulées à l'encontre de TFB est d'envoyer dans les écoles des individus insuffisamment préparés. Il est vrai qu'une formation de cinq semaines (deux semaines de formation théorique et trois semaines de pratique) semble insuffisante afin de préparer correctement leurs membres. On peut donc légitimement se demander s'il est utile qu'une ASBL pousse des personnes non formées à aller donner cours aux jeunes dans nos écoles. À la décharge de TFB, on peut observer que déjà aujourd'hui, un nombre non négligeable d'enseignants actifs n'ont pas de diplôme pédagogique. Ainsi, un tiers des enseignants débutants ne dispose pas d'un titre pédagogique.¹³ Et chez ceux-là, le taux d'abandon est très élevé. On pourrait donc avancer que cinq semaines c'est toujours mieux que rien. Surtout qu'ils continuent à être formés pendant ces deux années et qu'ils sont suivis par un tuteur. TFB affirme en plus que 20 % des participants disposent déjà d'un titre pédagogique avant de commencer le programme.¹⁴ Au final, près de 80 % des participants obtiennent un titre pédagogique dans les deux ans ou, en tout cas, suivent activement des cours d'une formation pédagogique.¹⁵

Quoi qu'il en soit, malgré ces éléments en faveur de TFB, il convient de remarquer que si un tiers des enseignants débutants ne dispose pas d'un titre pédagogique, ce chiffre s'élève par contre à 80 % chez les participants de TFB. Proportionnellement, ils envoient donc presque trois fois plus d'individus non-formés dans les écoles que la filière « classique ». Cela illustre le fait que cette formation lacunaire peut malgré tout représenter une faiblesse de leur programme. Surtout que l'objectif est de les envoyer dans les écoles dites « difficiles ». Là où justement il faut peut-être le plus d'expérience ou de formation. Même TFB le reconnaît en indiquant sur leur site que « des études scientifiques confirment effectivement qu'il est préférable de placer des enseignants expérimentés dans les écoles difficiles afin d'avoir un impact sur la réduction des iniquités scolaires »¹⁶. On peut alors se demander pourquoi y envoyer des individus non formés ? Pourquoi ne pas plutôt mettre en place un programme permettant de diriger plus de professeurs expérimentés vers ces écoles ? Surtout, pourquoi refuser l'inscription au programme TFB à des professeurs ayant plus de deux années d'expérience ?

¹³ M. GOETHALS, *Parcours du débutant, parcours du combattant : Jeunes profs en décrochage scolaire*, op. cit. p. 5

¹⁴ *Teach For Belgium : À l'école*, Teach For Belgium, Teach For Belgium, 2019, p. 10, [en ligne :] http://teachforbelgium.org/wp-content/uploads/2019/06/TFB_schoolboek_FR_BD.pdf, consulté le 30 juin 2020.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Site web de Teach For Belgium, « FAQ : Ne serait-ce pas préférable de placer des enseignants expérimentés dans les classes les plus difficiles ? », [en ligne :] <http://teachforbelgium.org/fr/leprogramme/faq>, consulté le 30 juin 2020.

En effet, on a vu au début de cette analyse que TFB est réservé aux personnes « qui n'ont pas d'expérience, ou moins de deux ans d'expérience en tant qu'enseignant ». C'est une question très importante puisque la raison d'être de l'ASBL est de réduire ces inégalités. Or on peut se demander si en plaçant des individus sans expérience, ils ne vont pas plutôt aggraver encore ces inégalités.

À cette question, Caroline de Cartier (Directrice de TFB) nous indique que ce critère des deux années d'expériences est lié à une obligation de choix et vise à ce que le programme de formation soit pertinent pour tous. Elle nous informe qu'en tant qu'ASBL, « on a des moyens limités. On est obligé de faire des choix. On a décidé de se concentrer sur des personnes avec moins de deux années d'expériences. Cela aussi pour avoir un groupe homogène en termes d'expérience. Il ne faut pas insister sur les mêmes choses auprès de quelqu'un qui est en classe depuis longtemps ou qui n'a jamais enseigné. Ce qui permet d'apporter quelque chose de pertinent pour tous. Aussi, le décrochage des enseignants débutants est énorme. En général quand les gens arrivent à passer ce cap des deux ans, ils restent plus longtemps dans l'enseignement par après »¹⁷. L'idée est donc de se concentrer sur le groupe plus à risque de décrochage. À la question d'ouvrir malgré tout leur formation afin d'atteindre leur objectif de réduction des inégalités, on nous répond que « c'est une réflexion qu'on a et qu'on avait déjà auparavant. On s'est dit qu'on veut d'abord s'assurer de la qualité de ce qu'on propose et continuer à l'expérimenter avant d'ouvrir plus largement. Mais on le fait déjà. On a fait des formations pour des enseignants débutants à Charleroi car la ville nous l'avait demandé. On a fait une formation d'accompagnateur à Anvers aussi. Avec le numérique, on est en train de réfléchir à des modules qu'on pourrait proposer plus largement aux enseignants. Ce qui arrive aussi souvent, mais qui est moins visible et moins su, c'est qu'on a beaucoup de participants et alumni qui donnent eux-mêmes des formations dans leurs écoles. Ils dupliquent des choses qu'ils ont apprises lors des week-ends de formation de TFB et qu'ils vont partager avec leurs collègues. Cela arrive très régulièrement »¹⁸. Si les arguments sont recevables, on reviendra par la suite sur la pertinence de ce choix originel dans une perspective de lutte contre les inégalités.

Revenons-en à la critique concernant la durée de la formation initiale proposée par TFB. L'ASBL se défend aussi en indiquant que leur programme ne résume pas à leur formation et académie d'été. Nada Al-Kadi (chargée des partenariats publics chez TFB et ancienne participante au programme) nous indique : « On dit souvent que notre formation c'est juste cinq semaines pour former des supers profs. C'est faux. C'est deux ans la formation. [...]. Lors de la formation en été, il y a des petites techniques pendant deux semaines puis deux semaines de pratique. [...] Et pendant les deux ans aussi, chaque mois, il y a un tuteur qui vient en classe nous observer lors de nos cours. C'est tout le temps recevoir du feedback et pouvoir s'adapter, c'est comme ça qu'on apprend »¹⁹. Il est vrai que le programme de l'ASBL ne se résume pas à leur formation d'été. Ils proposent aussi des week-ends de formation et leurs participants sont suivis par un tuteur pendant deux ans. Nous reviendrons plus en profondeur sur ce tutorat par la suite qui est un point positif du programme. Cependant, nos autres intervenants nous font remarquer qu'il y a des participants qui ont besoin de ces tuteurs et week-ends de

¹⁷ C. DE CARTIER (Directrice de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ N. AL-KADI (Teach For Belgium - Chargée de projet des partenariats francophones), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

formation pendant deux ans, c'est surtout dû au fait que l'ASBL envoie majoritairement, comme on l'a vu, des personnes sans titre pédagogique ou de solides expériences. Il y a donc des trous dans leur formation. Cet accompagnement pendant deux ans est alors moins vu comme une véritable plus-value mais surtout comme une nécessité vu le type de profils recrutés. Il serait en effet compliqué de défendre vouloir réduire les inégalités en plaçant des personnes sans titre pédagogique, sans suivi et sans tutorat. Dans cette optique la formation initiale proposée par TFB est toujours jugée insuffisante par de nombreux intervenants. S'il serait donc trompeur de réduire le programme de TFB à ces modules d'été, il convient aussi de replacer le tutorat et les week-ends de formation dans le cadre du profil auquel TFB s'adresse, c'est-à-dire des personnes ayant une très maigre expérience ou formation préalable. La question de la formation de TFB reste donc une pierre d'achoppement. Pour Pierre Waaub (Enseignant, militant au sein de « Changement pour l'égalité » et chargé de mission CGSP et SEL-SETCA pour le Pacte d'excellence), « le fait que TFB présente le métier d'enseignant comme quelque chose qu'on peut apprendre en deux mois et qu'il suffit d'avoir un suivi sur le terrain, c'est dévalorisant. Cela ne prend pas en compte la complexité de celui-ci. Qu'est-ce qu'on peut apprendre en si peu de temps ? C'est un peu de transmissif sur ce que la recherche dit sur les jeunes en difficultés puis après apprendre à tenir la classe »²⁰. Myriam De Kesel (Professeur à la faculté des sciences à l'UCL, elle s'occupe de l'agrégation en sciences à l'UCL) souligne que pour elle « en trois semaines de formation, il est difficile de comprendre en quoi la société et l'institution scolaire contribuent involontairement (ou pas) à générer et entretenir ces inégalités. À l'agrégation, les étudiants bénéficient, notamment, d'un cours permettant aux étudiants d'observer et analyser l'institution scolaire et son contexte. Un des objectifs de ce cours est d'apprendre à décoder la réalité institutionnelle de l'école sous plusieurs angles (juridique, politique, sociologique, historique), grâce à des informations factuelles, des résultats d'études, des analyses issues des sciences humaines. Ces étudiants bénéficient donc d'un cadre de références solide qui leur permet de se construire en tant qu'acteur social. Cela nécessite du temps et ne s'apprend pas en trois semaines de temps ! »²¹. Pour Thomas Barrier (Président de la section interfacultaire de l'agrégation à l'ULB), la formation « est très modeste en termes de volume. Est-ce qu'ils sont capables de réaliser en quelques semaines ce qu'on essaie de faire en plusieurs années ? Honnêtement, je ne crois pas. Je suis allé regarder leurs documents, ils sont très forts en communication. Il y a un travail de mise en page très élaboré. Par contre au niveau de la description de la formation, des compétences travaillées, des orientations, des appuis scientifiques, on n'a presque rien. C'est vraiment questionnant sur le contenu. Alors qu'il y a des grandes ambitions qui sont affichées face à un problème très complexe, j'ai l'impression que cela est abordé de manière un peu naïve ou trop rapide »²².

²⁰ P. WAAUB (Enseignant, militant au sein de Changement pour l'égalité et chargé de mission CGSP et SEL-SETCA pour le Pacte d'excellence), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 13 mai 2020.

²¹ M. DE KESEL (Professeur à la faculté des sciences à l'UCL), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 1^{er} juin 2020.

²² T. BARRIER (Président de la section interfacultaire de l'agrégation à l'ULB), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 7 mai 2020.

2. La question du contenu des formations de Teach For Belgium

Cette remarque nous amène à nous intéresser au contenu de la formation. En effet, si on veut apporter un plus et réduire les inégalités scolaires, il va falloir jouer sur certains leviers d'un point de vue pédagogique ou didactique. Or, c'est vrai qu'on a beau éplucher leurs documents, on en ressort peu en termes d'orientations théoriques pédagogiques ou didactiques à part une référence au principe d'éducabilité sur lequel nous reviendrons. C'est finalement ce que nous faisait remarquer Thomas Barrier précédemment. Interrogée sur cette question, Nada Al-Kadi, qui a aussi participé à la formation, nous indique que « dans le programme, on va beaucoup parler du contexte dans lequel on est. À l'agrégation on parle beaucoup de pédagogie, de la création du contenu mais on ne parlait pas assez ou trop peu des élèves, et surtout des élèves les plus vulnérables. Chez Teach on parle vraiment des élèves, de leurs situations. Comment gérer une situation difficile avec un élève ? Comment je vais gérer une situation difficile avec les parents ? Comment être en contact avec ces parents de manière positive ? Comment tu amènes tes élèves à s'intéresser à ton contenu en tenant compte de leurs intérêts, de leurs réalités ? Tu ne t'adresses pas de la même manière à des élèves en latin-math et en coiffure. Ça, c'était vraiment intéressant car chez Teach on parle beaucoup de ça, ce qui me manquait à l'agrégation »²³. Pour compléter, Caroline de Cartier souligne « qu'on est plus sur des questions de relationnel avec l'élève. Qui suis-je en tant qu'enseignant ? Quelle est mon identité en tant qu'enseignant ? Quelles sont les différentes identités de mes élèves ? Comment créer du lien et utiliser mon cours de math, science ou néerlandais pour développer leur potentiel ? »²⁴. Au-delà de l'aspect relationnel, « on travaille en collaboration avec Bruno Derbaix avec tout ce qui est l'école citoyenne. Une autre source d'inspiration, c'est ce qui est l'enseignement explicite de Steve Bissonnette. Mais ce ne sont pas des exclusives. Sur la différenciation, on va s'inspirer d'autres personnes. [...] Avec toujours l'idée d'être le plus concret possible. On est très peu dans du théorique. On est beaucoup dans des jeux de rôles. Par exemple, on va passer toute une après-midi à des exercices sur « comment donner une instruction ». Les autres vont jouer les élèves. On va voir s'ils ont compris ou non et identifier comment on peut reformuler mon instruction différemment. On est donc vraiment dans la pratique. Comment distribuer des feuilles dans la classe pour que ce soit fait de manière efficiente pour que les élèves se mettent directement au travail sans bavardage ? »²⁵. L'ASBL assume donc une logique plus pratique dans sa formation, qui peut être intéressante et sur laquelle nous reviendrons dans notre section sur l'agrégation.

Au-delà du versant pratico-pratique, l'ASBL met donc bien en avant certaines pistes théoriques reconnues pour lutter contre les inégalités comme l'enseignement explicite ou différencié. Il est aussi intéressant qu'ils collaborent avec Bruno Derbaix sur l'école citoyenne. Cependant, un ancien de TFB pointe aussi les manques de cette formation notamment d'un point de vue didactique. « TFB appartient au réseau Teach For All. Il y a une philosophie d'empowerment des acteurs. Historiquement, l'idée c'est de mettre en capacité de gérer une classe, de motiver. Avec la réforme des titres et des changements au niveau de l'équipe

²³ N. AL-KADI (Teach For Belgium - Chargée de projet des partenariats francophones), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

²⁴ C. DE CARTIER (Directrice de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

²⁵ *Ibid.*

de formation, il y a eu un travail qui s'est mis en place avec des didacticiens. On les fait intervenir lors de week-ends de formation. Ce sont des gens compétents. Cependant, la question didactique, si on l'entend comme la capacité à enseigner une discipline, à construire des mises en situation, à créer chez l'élève une pensée disciplinaire, ce n'est pas la priorité de Teach. Je pense que c'est à cause des compétences en interne qui ne sont pas celles-là. C'est un point aveugle. On considère et on croit très sincèrement, c'est vraiment une conviction, que tout passe par de la gestion de classe, par la motivation des élèves, par des trucs et astuces. C'est dû au fait que TFB appartient à un réseau particulier. Il y a un partage international de bonnes pratiques et elles sont plutôt anglo-saxonnes, elles jouent plus sur le "psycho-motivationnel". On se réfère au principe d'éducabilité de Mérieux. Mais ça ne va pas plus loin. Il y a une vraie conviction et un vrai travail mais ça se résume à "on est convaincu que tout le monde peut être éduqué" »²⁶. Cet ancien de TFB craint donc que l'ASBL ne joue trop sur la motivation au détriment d'autres outils. Pour Myriam De Kesel, ce qui lui semble essentiel dans le métier d'enseignant « et prévaut dans la littérature, est très certainement le fait de pouvoir donner du sens aux apprentissages, de le construire avec les élèves et pour ce faire, de prendre en considération leurs conceptions premières, surtout celles qui sont erronées pour les amener à les dépasser. Comprendre les obstacles à l'apprentissage, et de là, amener les élèves à être réflexifs, critiques et ouverts sur le monde. Ces aspects, travaillés et validés dans le cadre de cours de didactique disciplinaire à l'agrégation, ne peuvent malheureusement pas être travaillés en-dehors de trois semaines et ne le sont pas ! Et pour cause, les formateurs de chez TFB ne sont pas, pour la majorité, formés pour... »²⁷. Enfin, dans le même ordre d'idées, Thomas Barrier nous indique que « avec TFB, on est plutôt sur des généralités de la gestion de groupe, de la motivation d'un point de vue psycho-motivationnel qui m'interrogent »²⁸.

Attardons-nous quelque peu sur le principe d'éducabilité de Mérieux qui a été cité par l'ancien de TFB. Ce principe part du postulat que tous les élèves sont capables d'acquérir les savoirs et compétences prescrites dans le programme. Tous les élèves étant capables, c'est au professeur de trouver le moyen pour eux de les acquérir. C'est un des gros points positifs du projet TFB. En effet, ce principe d'éducabilité n'est pas si répandu que cela dans la communauté enseignante. Pour Pierre Waaub « c'est une grosse lacune dans le milieu enseignant. Il n'y a pas plein d'enseignants qui sont convaincus de l'éducabilité de tous. Le "tous capables" ne fait pas partie de l'idéologie des enseignants. Parce qu'ils ont appris dans leur formation et qu'ils ont vécu dans leurs propres parcours scolaires, une idéologie dans laquelle chacun doit à lui-même le fait qu'il réussisse ou pas. Il y a des bons et des mauvais, l'idéologie du don... »²⁹. Il est donc louable que TFB en fasse un point phare de son programme. Il faut cependant encore pouvoir répondre à la question qui découle de ce postulat : comment ? Comment faire pour que chacun acquière ces apprentissages ? Avec quelles méthodes, quels leviers d'un point de vue didactique ou pédagogique ? Nous avons vu que TFB semble vouloir activer des leviers comme l'enseignement explicite. Au-delà de cet élément, l'ASBL met surtout au cœur de sa réponse le recrutement d'individus

²⁶ Anonyme (Ancien de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 14 mai 2020.

²⁷ M. DE KESEL (Professeur à la faculté des sciences à l'UCL), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 1^{er} juin 2020.

²⁸ T. BARRIER (Président de la section interfacultaire de l'agrégation à l'ULB), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 7 mai 2020.

²⁹ P. WAAUB (Enseignant, militant au sein de Changement pour l'égalité et chargé de mission CGSP et SEL-SETCA pour le Pacte d'excellence), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 13 mai 2020.

motivés qui, accompagnés d'un tuteur, devraient être à même d'avoir un « effet maître » sur leurs élèves. Nous verrons par la suite en quoi TFB est à même ou non d'obtenir cet effet maître.

De son côté, Pierre Waaub nous indique qu'il craint ce que TFB met derrière le principe d'éducabilité. « J'ai l'impression qu'ils accompagnent le principe d'éducabilité de l'idéologie du mérite. C'est les efforts des uns qui font qu'ils réussissent. Ainsi, ceux qui n'y arrivent pas, c'est ceux qui n'ont pas fait d'effort. Le principe d'éducabilité peut vite être renversé. Si tu considères que tout le monde est capable, la deuxième question est de savoir de qui cela dépend qu'on réussisse ou non ? Si cela dépend que de l'élève, alors c'est la cata »³⁰. Du côté de TFB, on nous informe que c'est une responsabilité partagée. Leur insistance sur le rôle de l'enseignant, « l'effet maître » confirme cette logique. On ne peut donc leur reprocher de concevoir l'élève comme seul responsable.

Interrogée sur ce principe d'éducabilité, Nada Al-Kadi nous indiquait que « si je suis persuadée que mon élève peut réussir, alors lui ça le met dans cette mise en projet : "Ok si ma prof pense que je peux réussir, je peux réussir". Par contre, si j'arrive en classe et que je lui dis, toi tu vas jamais y arriver, on peut être sûr qu'il ne va jamais y arriver. Je pense que c'est super important de comprendre que si le prof, le premier septembre, te dit "Tu peux y arriver", cela change tout par rapport au prof qui le premier jour lui dit "Toi tu n'y arriveras jamais" »³¹. Nous sommes d'accord avec Nada Al-Kadi. L'attitude du professeur est très importante. Ce qu'elle nous indique fait quelque peu référence à l'effet pygmalion ou la prophétie auto réalisatrice. Cependant, on voit poindre ici la crainte des intervenants précédents : le risque de trop se concentrer sur des logiques psycho-motivationnelles au détriment d'autres outils. La motivation est importante, évidemment, mais elle ne fait pas tout. Les autres intervenants s'inquiètent finalement qu'avec un angle mort sur les questions didactiques et une trop grande insistance sur le psycho-motivationnelle, on n'arrive pas à réaliser ce principe d'éducabilité. Suit alors la difficile question de la responsabilité dont on parlait auparavant.

B. Teach For Belgium et la question de l'agrégation

Il a parfois été avancé que le programme de TFB entrerait en concurrence avec l'agrégation ou d'autres formations reconnues. Ce que souligne Myriam De Kesel en indiquant « qu'à l'origine, TFB a tenté de "s'imposer" auprès des universités, en défendant que la formation dispensée le temps de quelques semaines en été, était solide et suffisante. Ce qui n'a pas plu, vous vous en doutez ! Ces formations ne sont en rien équivalentes, elles sont certes complémentaires »³². Il est vrai que dans l'état actuel des choses, le programme de TFB est plus complémentaire qu'autre chose. Caroline de Cartier nous affirme que TFB « ne souhaite pas remplacer l'agrégation. [...] Notre objectif est plus d'être ce chaînon manquant quand on entre dans le métier »³³. Une vision partagée par les

³⁰ P. WAAUB [...], entretien avec l'auteur., *op. cit.*

³¹ N. AL-KADI (Teach For Belgium - Chargée de projet des partenariats francophones), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

³² M. DE KESEL (Professeur à la faculté des sciences à l'UCL), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 1^{er} juin 2020.

³³ C. DE CARTIER (Directrice de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

autres acteurs. Thomas Barrier nous indique qu'il a plutôt l'impression « qu'on est sur quelque chose qui se rajoute à. [...] Ils font un certain nombre de constats que je partage et qui sont largement partagés sur le caractère très inégalitaire de l'école. Ils prétendent vouloir agir dans cette direction-là, je ne veux donc pas faire de procès d'intention sur la place qu'ils voudraient prendre »³⁴. Dans un premier temps, pas de concurrence immédiate donc. Surtout que l'ASBL avance que 80 % de ses participants obtiennent à terme un titre pédagogique. Cependant, il faut comprendre que TFB a tout intérêt à ce que ses participants réalisent l'agrégation afin de faciliter leur placement dans les écoles ainsi que pour pouvoir contredire plus facilement les critiques quant à une formation trop lacunaire.

L'ASBL se veut donc plus comme une formation complémentaire à l'agrégation et elle assume vouloir suivre une logique plus axée sur la pratique. Manque de pratique qui apparaîtrait d'ailleurs comme une réalité dans la formation initiale des enseignants. Valérie De Nayer (Secrétaire Générale de l'Interrégionale de Bruxelles de la CGSP enseignement) nous confirme que « dans l'agrégation, il manque cet aspect de pratique de la classe, de gestion de groupe. Moi j'ai dû faire cela en formation continue par la suite. Dans les hautes écoles, c'est moins le cas »³⁵. Un ancien de TFB, qui a aussi réalisé l'agrégation, nous affirme que selon lui « même si je n'adhère pas à tout ce qu'ils [TFB] font, quand je compare Teach à l'agrégation pour moi il n'y a pas photo. Avec l'agrégation, je n'aurais pas réussi mon boulot d'enseignant »³⁶. Le volet plus pratico-pratique du programme de TFB serait donc un élément positif et soulignerait une lacune de l'agrégation. Benoît Galand (Professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'UCL) nous confirme que « beaucoup d'étudiants disent qu'il y a des manques au niveau de l'agrégation. Cela fait des années que les responsables de l'agrégation demandent qu'on leur donne des moyens pour former les gens. Pour le moment ce n'est que 30 crédits, donc une demi année académique. Structurellement, c'est considéré par la FWB comme un programme annexe qu'on peut faire en même temps qu'un autre. Il y a peu de moyens. Ce n'est donc pas optimal »³⁷. Ce que nous confirme aussi Thomas Barrier : « J'accepte toute critique à l'encontre de la formation actuelle des enseignants. Il faut être honnête, on est obligés de faire le constat que ça ne marche pas »³⁸. Cependant, au-delà d'un constat d'échec partagé, le message porté par l'arrivée de cet acteur privé, qui propose une formation encore plus courte que l'agrégation pourtant déjà jugée insuffisante, pose question à certains intervenants. Benoît Galand s'interroge : « Est-ce que ce qui existe est parfait ? Non. Au sein de l'école normale et de l'agrégation cela fait des années que les gens disent qu'il faut apporter des changements. Et c'est l'ambiguïté d'un projet comme TFB. Tout d'un coup, on a un acteur externe qui intervient et vient dire qu'ils vont faire mieux que le pouvoir public. C'est un élément important. Au-delà des intentions des personnes engagées dans TFB, qui peuvent être totalement louables, le type de discours et d'initiative dans lequel ils s'inscrivent a

³⁴ T. BARRIER (Président de la section interfacultaire de l'agrégation à l'ULB), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 7 mai 2020.

³⁵ V. DE NAYER (Secrétaire Générale de l'Interrégionale de Bruxelles de la CGSP-Enseignement), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 27 mai 2020.

³⁶ Anonyme (Ancien de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 25 mai 2020.

³⁷ B. GALAND (Professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation - UCL), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 28 mai 2020.

³⁸ T. BARRIER (Président de la section interfacultaire de l'agrégation à l'ULB), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 7 mai 2020.

pour effet de ringardiser et délégitimer l'action publique »³⁹. Si TFB souligne des vrais problèmes au niveau de la formation initiale, ceux-ci sont pointés du doigt depuis longtemps par le monde académique. À l'aube d'une réforme de la formation initiale des enseignants, l'apparition soudaine d'un acteur externe au réseau public des hautes écoles et universités soulève quelques interrogations.

1. Stand-by de la réforme de la formation initiale des enseignants

Pour rappel, on discute depuis quelques années d'une réforme de la formation initiale des enseignants. L'idée est de la renforcer et la professionnaliser. Pour réaliser cela, on veut faire passer l'agrégation de 30 à 60 crédits et rajouter une année de formation en haute-école. Cela devrait s'accompagner de la création d'une nouvelle échelle barémique. Thomas Barrier nous résume la philosophie du projet : « Depuis un certain nombre d'années il y a cette perspective de revaloriser le métier d'enseignant en renforçant leur formation mais aussi dans la perspective de professionnaliser davantage, d'avoir des enseignants mieux formés et mieux outillés pour aborder cette question d'inégalités. Jusqu'il y a quelques mois, il y avait donc cette volonté de renforcer la formation des enseignants en ajoutant cette quatrième année, en créant des consortiums entre hautes-écoles et université pour renforcer cette composante recherche, associer les compétences très fortes des hautes écoles dans la formation des enseignants et leur proximité avec la pratique professionnelle mais aussi aller chercher des outils et des travaux dans le domaine universitaire. Cela demandait une formation de quatre ans. Au niveau du supérieur, on voulait renforcer l'agrégation en passant de 30 à 60 crédits. Ce n'est pas quelques semaines de formation mais quelque chose de conséquent. L'idée était de jouer sur ce levier de la formation pour revaloriser le métier, changer la perspective du métier pour que d'avantage de personnes s'y projettent comme étant quelque chose de valorisé, souhaitable, socialement riche. Cela passait par la nécessité d'une formation académique de haut niveau. C'est un métier de haut niveau, il faut une formation de haut niveau »⁴⁰. Comme on le voit, Thomas Barrier utilise l'imparfait. C'est parce que cette réforme devait initialement prendre forme à la rentrée 2020-2021. Ce qui ne sera pas le cas. La faute à des questions budgétaires soulevés par le nouveau gouvernement. « Depuis quelques mois, le gouvernement met en avant des arguments budgétaires pour potentiellement remettre à plus tard, voire à jamais, la perspective d'allongement de la formation d'enseignant et avec ça une augmentation barémique. En réalité, le problème il est là. Car l'idée est de mieux former des enseignants mais aussi de mieux les payer. Tout est en stand-by. Moi, j'ai très peur que ce projet ne se fasse pas alors qu'il permettait de se donner plus de temps pour la formation, de prendre appui sur la recherche scientifique, de rapprocher les compétences des universités et des hautes écoles qui sont complémentaires, de renforcer la recherche en éducation et s'appuyer sur les pratiques scientifiques pour revaloriser le métier et avoir un enseignement moins inégalitaire. Enfin, il permettrait d'attirer davantage avec une meilleure rémunération. Si on abandonne ça pour se diriger vers des solutions comme TFB, je suis très inquiet sur les résultats. Ce qui me questionne beaucoup c'est que c'est une association avec financement public et privé. Cela signifierait donc que la Fédération Wallonie-Bruxelles

³⁹ B. GALAND (Professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation - UCL), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 28 mai 2020.

⁴⁰ T. BARRIER (Président de la section interfacultaire de l'agrégation à l'ULB), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 7 mai 2020.

laisse la main sur ces questions-là et cela m'inquiète énormément »⁴¹. On craint donc que cette réforme ne soit abandonnée de par son coût au profit de voies alternatives telles que TFB par exemple. Cela représenterait une forme de désengagement public sur ces questions. Pierre Waaub s'inquiète aussi et nous informe « qu'on est en train de faire passer des décrets qui visent à assouplir les conditions d'entrée dans le métier pour pouvoir recruter plus facilement. On fait donc l'inverse de ce qui est réclamé par la réforme de la formation initiale. C'est lié à l'aspect budgétaire. Quand on a une pénurie, il y a deux axes possibles : ou bien tu valorises la profession pour pouvoir mieux recruter mais pour revaloriser il faut du budget, ou bien tu acceptes que la profession se dévalorise car à ce moment-là tu peux recruter de manière plus large. La vision libérale de la pénurie c'est qu'il faut élargir sinon on a une augmentation du coût du travail. La pénurie peut jouer en faveur ou en défaveur d'un métier. Pour le moment, on semble suivre la seconde logique. Le problème c'est qu'alors tu aggraves les inégalités car tu envoies de gens qui ne sont pas des pédagogues ou des didacticiens. Ils ne font qu'exposer des savoirs, sans le travail pédagogique derrière : cela favorise ceux qui apprennent de toute façon par eux-mêmes »⁴². Cette crainte vis-à-vis du futur de la réforme nous est relayée par de nombreux acteurs et, souvent, TFB est pointé du doigt car il pourrait représenter une forme de plan B. Pour Valérie De Nayer, « c'est aussi confortable pour le politique d'avoir un système parallèle qui peut combler les effets d'un système qui mène à l'abandon de nombreux profs et ne plus devoir s'occuper du problème. TFB le fait gratuitement. C'est une forme de sous-traitance »⁴³. Myriam De Kesel abonde dans le même sens : « Il me semble essentiel de laisser la formation initiale des enseignants aux mains des universités et hautes-écoles qui disposent de formateurs spécialisés et de chercheurs en sciences de l'éducation. La pénurie pousse la FWB à investiguer tout azimut. TFB propose une solution qui semble pallier temporairement à la pénurie d'où la FWB l'accueille avec bonheur. Il est grand temps que la réforme de la formation initiale des enseignants soit mise en œuvre »⁴⁴.

De son côté TFB nous indique qu'ils soutiennent la réforme initiale des enseignants. « Notre objectif est que la formation initiale puisse continuer à évoluer afin de mieux accompagner les enseignants dans leur entrée en fonction. On est complètement en faveur de la réforme de la formation initiale des enseignants, de la rallonger afin de la rapprocher de toutes ces questions. Pour faire en sorte que le début soit plus simple »⁴⁵. Nada Al-Kadi prône une formation en alternance. « C'est intéressant dans le cadre d'un allongement de la formation d'être sûr qu'on facilite cette entrée en fonction et peut-être qu'une partie de la formation soit en alternance, avec des stages longs et encadrés et pourquoi pas rémunérés »⁴⁶. Dans le même ordre d'idées, Nada Al-Kadi souligne que « pour des personnes qui veulent se lancer dans l'enseignement après 10 ou 15 ans d'un autre métier, le fait de devoir prendre des moments off pour étudier et réaliser son agrégation, c'est aussi un frein. Pourquoi ne pas réfléchir, comme en Flandre, à des systèmes où tu es prof et tu étudies en même temps ? Cela pourrait participer à la réduction

⁴¹ T. BARRIER [...], entretien avec l'auteur, *op. cit.*

⁴² P. WAAUB (Enseignant, militant au sein de Changement pour l'égalité et chargé de mission CGSP et SEL-SETCA pour le Pacte d'excellence), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 13 mai 2020.

⁴³ V. DE NAYER (Secrétaire Générale de l'Interrégionale de Bruxelles de la CGSP-Enseignement), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 27 mai 2020.

⁴⁴ M. DE KESEL (Professeuse à la faculté des sciences à l'UCL), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 1^{er} juin 2020.

⁴⁵ C. DE CARTIER (Directrice de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

⁴⁶ N. AL-KADI (Teach For Belgium - Chargée de projet des partenariats francophones), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

de la pénurie »⁴⁷. TFB se déclare donc en faveur du projet de réforme. Par contre, dans leur communication externe, ils ne font pas un plaidoyer vraiment appuyé en faveur de la réforme. L'ASBL ne désirent pas se positionner clairement sur les questions d'ordre plus systémique. Nous reviendrons dessus par la suite. Certains points de leur table ronde EduVoice laissent d'ailleurs plus songeurs à ce sujet. Comme celui où ils indiquent qu'il faut simplifier l'accès à la profession, sans autre précision.⁴⁸ Quoi qu'il en soit, la question ici n'est pas de mettre en doute la volonté de TFB de soutenir la réforme mais plutôt de poser une problématique. L'expérience de TFB va-t-elle permettre de nourrir les réflexions sur le contenu de cette formation allongée ? Ce qui est plutôt positif. Ou alors, de par sa simple existence et sans intention de sa part, TFB va-t-elle mener certains décideurs à abandonner cette réforme au profit d'une externalisation moins coûteuse et d'une révision à la baisse des ambitions ? L'avenir nous le dira.

Pour finir sur ce point, TFB n'est clairement pas en concurrence avec l'agrégation, c'est une formation complémentaire. Et c'est bien comme cela que ses membres la conçoivent. Cependant, en fonction de l'évolution du contexte politique, il est indéniable que l'expérience de TFB peut servir à appuyer un discours en faveur d'un certain désengagement public sur lequel nous reviendrons.

C. Le tutorat chez Teach For Belgium

Au-delà de la formation en tant que telle, TFB propose un tutorat à ses participants. En clair, chaque participant se voit attribuer un tuteur pendant deux ans. Ce tuteur est un professeur d'expérience. Il vient une fois par mois dans la classe assister aux cours du professeur débutant. Il donne des feedbacks, des conseils pratiques, il aide à construire un cours... Ce tutorat est un point extrêmement important pour TFB. C'est aussi un point très positif du programme, même s'il est à remettre dans la perspective du public sans expérience et non formé auquel s'adresse TFB. Quoi qu'il en soit, tout le monde semble s'accorder sur l'avantage d'un tel mécanisme. Un ancien de TFB nous indique que « l'intérêt de TFB par rapport à l'agrégation, c'est le suivi par un tuteur et la constitution d'un réseau de profs. C'est vraiment intéressant. On s'échange du contenu, des idées. Et puis le tuteur, c'est ce que j'ai préféré. C'est ça vraiment la plus-value de TFB. Un accompagnement pendant deux ans. Je me sens déjà beaucoup plus d'attaque. J'ai pu être recadré et à d'autres moments valorisé »⁴⁹.

Nos autres intervenants nous confirment la plus-value d'un tutorat dans un métier encore trop souvent solitaire. Pour Benoît Galand, « la littérature montre que cela [le tutorat] peut être utile pour faciliter l'intégration dans les premières années mais à nouveau ce n'est pas une panacée. Ça dépend du tuteur, de comment il vous accompagne, comment il va être pertinent par rapport à votre réalité professionnelle. Il faut savoir que beaucoup d'écoles ont déjà mis cela en place en leurs murs depuis plusieurs années. C'est une composante intéres-

⁴⁷ N. AL-KADI [...], entretien avec l'auteur, *op. cit.*

⁴⁸ *Eduvoices 2018 Table Ronde : Comment revaloriser le métier d'enseignant ?*, Teach For Belgium, 2018, p. 4 [en ligne :] <http://teachforbelgium.org/wp-content/uploads/2019/01/Rapport-Teach-for-Belgium-Eduvoices-Table-ronde-dexperts.pdf>, consulté le 2 septembre 2020.

⁴⁹ Anonyme (Ancien de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 25 mai 2020.

sante mais qui n'est pas propre à TFB »⁵⁰. Dans le même ordre d'idées, Thomas Barrier nous confirme qu'il ne peut être que « favorable à un encadrement pour favoriser la discussion entre enseignants. Cependant, la question de l'abandon, je la mets en relation avec l'attractivité du métier, la pénibilité du métier. C'est un problème structurel qu'on ne pourra pas régler avec un tuteur. Quoi qu'il en soit, le fait de favoriser le travail collectif des enseignants, qu'ils puissent discuter de leurs pratiques sont des leviers forts pour que les enseignants donnent du sens à leur métier, se l'approprient et s'y retrouvent. Mais un tuteur, c'est pas miracle »⁵¹. Sans être la solution, le soutien d'un tuteur s'avère malgré tout utile pour un professeur débutant. Et ce dispositif doit normalement faire partie du Pacte d'excellence comme nous en informe Pierre Waaub : « Le problème quand on commence, c'est qu'on commence seul. C'est une des réformes du Pacte en cours, on prévoit une forme de tutorat par des profs expérimentés. Je n'y crois pas trop. Cela dépend très fort de qui est le prof expérimenté. Moi, les conseils des profs expérimentés quand j'ai commencé m'auraient plus découragé qu'encouragé. Je ne crois donc pas au tutorat par une personne. Par contre, je pense que si on veut lutter contre les inégalités aujourd'hui, le métier d'enseignant doit devenir un métier d'équipe. Ce qu'il faut créer, c'est des équipes pédagogiques qui prennent en charge des élèves et renoncer à l'aspect purement individuel. Quand on est en équipe avec des réunions, on n'a plus besoin de tutorat. Le tutorat se fait par une équipe ce qui est bien plus intéressant »⁵².

Même s'il existe quelques divergences, tout le monde semble s'accorder sur l'importance d'une touche plus collective au métier d'enseignant. TFB appuie beaucoup cette logique. Pour Nada Al-Kadi, « ça fait du bien d'avoir un œil externe sur ce qui se passe dans ta classe. [...] Il y a aussi beaucoup d'échanges entre pairs. On organise des moments où on échange sur nos expériences, nos pratiques. C'est très enrichissant aussi. Pour moi, les tuteurs, les feedbacks et les échanges entre pairs sont encore plus importants que les formations »⁵³. Le tutorat et l'importance du travail collectif sont donc des points intéressants du programme qui méritent d'être soulignés.

D. Leadership : un concept central pour Teach For Belgium

Nous allons maintenant nous intéresser à un concept extrêmement important pour TFB : le leadership. Le terme de leader ou de leadership revient très souvent dans les textes de l'ASBL. On peut ainsi lire dans leur rapport annuel de 2019 les phrases suivantes : « L'enseignant en tant que leader »⁵⁴, « En mettant l'accent sur le leadership, nous formons des participants qui investissent également dans l'esprit d'entreprendre et le développement personnel de

⁵⁰ B. GALAND (Professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation - UCL), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 28 mai 2020.

⁵¹ T. BARRIER (Président de la section interfacultaire de l'agrégation à l'ULB), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 7 mai 2020.

⁵² P. WAAUB (Enseignant, militant au sein de Changement pour l'égalité et chargé de mission CGSP et SEL-SETCA pour le Pacte d'excellence), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 13 mai 2020.

⁵³ N. AL-KADI (Teach For Belgium - Chargée de projet des partenariats francophones), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

⁵⁴ *Rapport annuel 2019*, Teach For Belgium, novembre 2019, p. 12, [en ligne :] http://teachforbelgium.org/wp-content/uploads/2019/12/annualrapport_FR_2019_BD.pdf, consulté le 30 juin 2020.

leurs élèves »⁵⁵, ou encore « La vision de TFB est ce dont notre enseignement a besoin : un focus sur le leadership des enseignants »⁵⁶. Dans leur programme de formation on peut aussi y voir que les participants bénéficient d'une « introduction aux compétences du leadership »⁵⁷. Dans les qualités requises pour participer au programme on peut aussi lire : « Nous croyons que les excellents enseignants et leaders font preuve de certaines dispositions clés »⁵⁸. Cette idée de leader et de leadership est donc essentielle dans la réponse que TFB veut apporter aux inégalités scolaires en Belgique. Au niveau international, Teach For America se présente aussi comme un « pipeline de leadership »⁵⁹. Wendy Kopp, la créatrice de Teach For America à l'origine du réseau Teach For All, parle aussi d'un « pipeline de leaders et de champions »⁶⁰. Mais que recouvre ce terme ? Quelle est sa pertinence dans l'espace scolaire et comme réponse aux inégalités scolaires ?

Nous avons posé la question à Caroline de Cartier. Pour elle « dans leadership, on y met tout et n'importe quoi. Il y a autant de définitions que de personnes sur le leadership. Ce qui est important pour nous c'est de dire qu'il faut pouvoir prendre des initiatives et de se mettre au service de. C'est vraiment cette logique de leadership authentique. C'est se dire qu'il faut que je puisse emmener un groupe vers un objectif. Ici, le groupe c'est mes élèves, ma classe. Comment faire en sorte qu'ils arrivent à avancer ? Que dois-je mettre en place en tant que personne pour que ces personnes arrivent à se déployer et avancer ? En français, on parle plus de développement personnel et professionnel que de leadership car ce terme a parfois une connotation négative en français »⁶¹. Dans le même ordre d'idée, Nada Al-Kadi nous indique que « en tant que prof, on est comme un capitaine de bateau. On peut les emmener pour réaliser des choses incroyables ou bien décider qu'ils sont tous des cancre et ne rien faire avec eux. Rien que ça pour moi c'est du leadership. Je décide d'emmener mes élèves dans une direction ou une autre. Il y a aussi la dimension de transmettre un certain enthousiasme pour la matière et faire en sorte qu'eux prennent les rênes et deviennent les propres leaders de ce qu'ils veulent faire »⁶². L'idée du leadership serait donc de pouvoir mener et motiver un groupe vers un objectif déterminé. Dans cette optique, il devrait faire sens dans l'espace scolaire et nous en revenons donc à l'importance accordée par TFB aux leviers d'ordre psycho-motivationnel.

Cependant, la mise en avant récurrente de ce concept est-elle compatible avec l'objectif premier de l'ASBL qui est de lutter contre les inégalités ? Pour Thomas Barrier, « le leadership est un concept largement absent de la littérature socio-didactique sur les inégalités. C'est pas du tout de cette manière que généralement les questions sont abordées. J'ai l'impression que chez TFB c'est

⁵⁵ Rapport annuel 2019, Teach For Belgium, novembre 2019, *op. cit.*

⁵⁶ *Ibid.*, p. 9.

⁵⁷ Teach For Belgium : Formation et accompagnement, Teach For Belgium, 2018, [en ligne :] <http://teachforbelgium.org/wp-content/uploads/2018/08/FR-pdf-training.pdf>, consulté le 30 juin 2020.

⁵⁸ Site web de Teach For Belgium, « Postuler », [en ligne :] <http://teachforbelgium.org/fr/postuler>, consulté le 30 juin 2020.

⁵⁹ Site web de Teach For America, « What we do », [en ligne :] <https://www.teachforamerica.org/what-we-do/impact>, consulté le 30 juin 2020.

⁶⁰ « Watch Wendy Kopp discusses Teach For All's approach to building a pipeline of future education leaders around the world », *Brookings*, 6 mai 2016, [en ligne :] <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2016/05/06/watch-wendy-kopp-discusses-teach-for-all-approach-to-building-a-pipeline-of-future-education-leaders-around-the-world>, consulté le 30 juin 2020.

⁶¹ C. DE CARTIER (Directrice de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

⁶² N. AL-KADI (Teach For Belgium - Chargée de projet des partenariats francophones), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

très idéologique. On est là sur un input du discours provenant du management dont la pertinence pour l'espace scolaire m'interroge. L'idée est que l'enseignant est quelqu'un de motivé. Il est marqué dans leur rapport de 2019 que "les enseignants les plus efficaces maîtrisent les mêmes compétences que tout leader qui réussit dans un autre contexte". Et bien non, vraiment pas. Ou bien alors il faut qu'ils expliquent en quoi »⁶³. Dans cette même logique, Thomas Barrier considère que « la manière dont ils décrivent la fonction d'enseignant est naïve et très politiquement orientée. Dans leur description, ce n'est pas quelqu'un dont la principale fonction est de permettre aux élèves d'acquérir des savoirs et de réfléchir aux procédures pour y arriver. On est plutôt à nouveau sur des généralités de la gestion de groupe, la motivation, un point de vue psycho-motivationnel qui m'interroge encore »⁶⁴. Pour Benoît Galand, le concept de leadership est surtout utilisé dans le cas des directions d'école et sa pertinence pour lutter contre les inégalités n'est pas avérée. Ainsi, le leadership serait « un concept assez flou. C'est difficile de voir ce que cela recouvre. Le lien avec le résultat des élèves n'est pas très clair et là je parle de leadership des directions. On ne sait pas vraiment ce que représente le leadership d'un enseignant et ce que cela peut avoir comme impact sur les résultats des élèves. Ce n'est pas parce que il n'y a pas de recherche là-dessus que ce n'est pas pertinent. Cependant, d'un point de vue scientifique, on n'a pas grand-chose à dire là-dessus car on ne connaît pas les effets. On ne sait pas vraiment ce qu'est le leadership d'un enseignant »⁶⁵. Pour appuyer ces propos, une étude de Alma Harris pointe ce manque de données scientifiques. Selon elle, on ne peut actuellement faire de lien entre le leadership et une amélioration des résultats des élèves.⁶⁶ Sans ces données, le leadership risque d'apparaître plus comme un facteur de bien-être qu'autre chose.⁶⁷

Du côté associatif et de Changement pour l'égalité, Pierre Waaub nous informe que l'on parle parfois plus de coach que de leader. « Il y a une modification du vocabulaire. À travers la recherche, on en parle pas beaucoup. Quoiqu'on parle de plus en plus d'une modification du métier, que l'enseignant n'est pas le seul à détenir le savoir. Il est plus là à organiser les apprentissages et donc il sert de coach. Et c'est plus le terme de coach qui revient dans ce type de littérature. Pour moi le mot coach et leader, c'est du vocabulaire du monde de l'entreprise, très idéologique. En creux, ce qu'ils essaient de faire passer comme idée c'est que d'un côté il y a le dynamisme et l'inventivité de l'entreprise privée en l'opposant à une vision de l'enseignement service public, bureaucrate, fonctionnaire, immobile. Leadership ça donne tout de suite une image d'un métier plus dynamique, moins enfermé dans les règles du service public »⁶⁸.

Mais ce terme fait aussi débat au sein même de TFB. Un ancien membre du programme nous rapporte qu'il n'avait pas trop adhéré à ce mot de vocabulaire qu'il jugeait trop « privé ». « Lors de la formation d'été, ils ne disent pas que c'est une formation d'enseignant mais de leadership. Ils nous disent qu'être prof c'est stimuler quelque chose. À ce niveau, je n'ai pas trop adhéré au langage. Après,

⁶³ T. BARRIER (Président de la section interfacultaire de l'agrégation à l'ULB), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 7 mai 2020.

⁶⁴ *Ibid.*

⁶⁵ B. GALAND (Professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation – UCL), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 28 mai 2020.

⁶⁶ A. HARRIS, « Teacher Leadership: More than Just a Feel-Good Factor? », *Leadership and Policy in Schools*, vol. IV, n°3, septembre 2005, pp. 214-215.

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ P. WAAUB (Enseignant, militant au sein de Changement pour l'égalité et chargé de mission CGSP et SEL-SETCA pour le Pacte d'excellence), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 13 mai 2020.

dans l'idée, pourquoi pas ? Là où le concept m'a plus intéressé, c'est l'idée de rendre nos élèves maîtres de leurs apprentissages et leur destin. Quand on commence la formation, vu le langage utilisé dans la communication de l'ASBL, on a l'impression qu'on va changer le monde, qu'on va sauver les jeunes des quartiers populaires. On veut alors tout faire pour eux [les élèves] et on ne se rend pas compte qu'on est en train de faire leur boulot [des élèves]. À ce moment-là, l'idée de leadership fait sens. Ils nous recadrent un peu. Ton cours ne va pas toucher tout le monde mais si tu arrives à les rendre un peu plus autonomes et responsables de leurs apprentissages, c'est bien »⁶⁹.

Face à ces critiques, Caroline de Cartier et Nada Al-Kadi reconnaissent que le choix du terme de leadership laisse quelque peu à désirer mais qu'on ne peut le résumer à un vocabulaire du monde de l'entreprise ou privé. « Honnêtement, ce n'est peut-être pas le meilleur mot. C'est juste qu'aujourd'hui on n'en n'a pas trouvé de meilleur. Pour moi, il y a plein de personnes qui ont énormément de leadership et qui ne viennent pas du monde privé. Par exemple, Mandela ou le Dalai-Lama, ce sont des personnes pour qui on va dire qu'ils ont énormément de leadership mais ce n'est pas pour ça qu'ils travaillent comme manager dans une entreprise. Il y a d'autres secteurs où on utilise ce terme. [...] Ce qui est important c'est ce qu'on ressent derrière et ce qu'on fait vivre derrière ce mot plutôt que le mot en soi »⁷⁰. Nada Al-Kadi nous indique aussi que le terme fait l'objet de débats internes. « On a déjà beaucoup discuté en interne. C'est un terme qui ne convient pas à tout le monde. Mais on s'est dit qu'on allait plus se focaliser sur ce qu'on allait mettre derrière. [...] Je peux comprendre que ça puisse faire peur à certains mais il ne faut pas s'arrêter à ce mot-là »⁷¹.

Il est donc positif de voir qu'un véritable débat a lieu en interne sur la pertinence de ce terme et son importance dans leur programme. Cependant, on peut se demander pourquoi il continue à être utilisé alors que tout le monde semble s'accorder sur son caractère « flou ». Dans la littérature scientifique, il est utilisé pour parler des directions d'écoles mais presque jamais pour les enseignants. On ne sait d'ailleurs pas trop ce qu'il recouvre pour le métier d'enseignant. Sa pertinence dans la lutte contre les inégalités n'est pas objectivée scientifiquement. Les membres de TFB semblent s'accorder sur le fait qu'il n'est pas un choix lexical optimal. Alors pourquoi encore l'utiliser avec autant de récurrence dans leur communication ? Pourquoi utiliser un terme si flou comme titre même de leur formation d'été ? L'utilisation récurrente de ce terme par TFB n'est pas un hasard malencontreux, une incompréhension, une difficulté de ressource lexicale. C'est un choix, une orientation décidée par TFB qu'il est important de souligner. Il est clair que le réseau Teach For All dans lequel s'inscrit TFB a une influence évidente. C'est un terme central pour eux. Sur le site de Teach For All, on peut lire dans la section « Ce que nous faisons » : « les partenaires du réseau Teach For All développent un leadership dans les salles de classe et les communautés pour s'assurer que tous les enfants puissent réaliser leur potentiel »⁷². Il est donc compliqué pour TFB de s'en départir, c'est un élément fondamental du projet. À travers ce terme, on semble à nouveau voir poindre la croyance de TFB en

⁶⁹ Anonyme (Ancien de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 25 mai 2020.

⁷⁰ C. DE CARTIER (Directrice de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

⁷¹ N. AL-KADI (Teach For Belgium - Chargée de projet des partenariats francophones), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

⁷² Site web de Teach For All, « What We Do », [en ligne] : <https://teachforall.org/what-we-do#27531>, consulté le 30 juin 2020.

une motivation comme clé aux problèmes d'inégalités. Comme on l'a déjà dit, certains intervenants considèrent cette approche comme quelque peu naïve. Pour un ancien de TFB, l'utilisation du mot leadership « peut s'expliquer par le fait que c'est une initiative d'acteurs venant du privé qui ont l'habitude de ce vocabulaire. Et puis, dans leur recrutement, il y a pas mal d'ingénieurs pour qui ce langage-là parle plus »⁷³.

L'aspect essentiel du leadership dans la conception de l'enseignement de TFB nous est confirmé par un autre ancien membre. Il nous indique que le leadership « est très important pour eux. Pour moi, l'enjeu prioritaire de l'enseignement ne tourne pas autour du leadership, mais cela ne signifie pas que le leadership est nul et non avenu. J'ai l'impression que la mission prioritaire est de faire en sorte que les jeunes soient capables de créer un rapport scientifique et critique au réel, de collaborer, d'être acteur dans cet environnement. Le leadership n'y a pas directement sa place. Ce vocabulaire managérial est pour moi très instrumental »⁷⁴. Surtout qu'en mettant en avant le leadership, on soulignerait un faux problème. « Je ne crois pas fondamentalement que les jeunes dans les écoles à indices socio-économiques faibles sont des jeunes qui manquent, comparativement à d'autres dans des milieux socio-économiques plus élevés, de leadership. Pourquoi le leadership ? En pensant comme ça, on signifie que ces jeunes sont incapables d'être auto-entrepreneurs alors que les autres en seraient capables. Sociologiquement parlant, c'est totalement faux. Je pense que chez Teach, il y a une croyance un peu aveugle dans l'idée que leadership est le problème et la solution. Je pense que c'est une erreur. Et je crois qu'ils n'en sont même pas conscients. Du fait de qui ils sont eux-mêmes [les membres de TFB], ils ont de manière inconsciente la représentation que les jeunes en face d'eux issus de milieux défavorisés se représentent en terme de manque. C'est-à-dire que quand on vient de milieux très favorisés et qu'on a une trajectoire lisse dans les domaines validés comme pertinents et utiles, on finit par croire que c'est l'horizon et que si les autres n'y sont pas c'est qu'il doit manquer quelque chose »⁷⁵. Au-delà de la question de la pertinence du terme leadership d'un point de vue pédagogique ou didactique, sa mise en avant conduit donc aussi à un présupposé questionnant sur les jeunes de milieux défavorisés.

E. « Abandon » des enseignants : l'association Teach For Belgium fait-elle mieux ?

Il est souvent avancé qu'un des problèmes en Belgique est « l'abandon » du métier par les enseignants débutants. Ces « abandons » renforcent la pénurie et déstabilisent les équipes pédagogiques ce qui est aussi créateur d'inégalités. Il convient tout d'abord de nuancer cette notion « d'abandon ». L'arrêt du métier d'enseignant n'est pas toujours un choix volontaire. Comme le note le rapport du Girsef (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la

⁷³ Anonyme (Ancien de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 25 mai 2020.

⁷⁴ Anonyme (Ancien de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 14 mai 2020.

⁷⁵ *Ibid.*

formation/ UCL) sur cette question, « les enseignants débutants jouent souvent un rôle de variable d'ajustement et ne maîtrisent pas toujours leur trajectoire de carrière »⁷⁶. Comme eux, nous préférons donc la notion de « sortie ».

Quoi qu'il en soit, TFB veut lutter contre les inégalités et la pénurie en sélectionnant des individus motivés, en les formant et en les accompagnant d'un tuteur. Dans cette logique, leur formation et leur tutorat est censé réduire le taux de sortie de leurs enseignants. Comme nous l'a indiqué Caroline de Cartier auparavant, c'est aussi pourquoi leur formation est réservée, même si cela peut être critiquable dans une perspective de lutte contre les inégalités, aux individus avec moins de deux ans d'expériences : « Le décrochage des enseignants débutants est énorme. En général quand les gens arrivent à passer ce cap des deux ans, ils restent plus longtemps dans l'enseignement par après »⁷⁷. Au-delà de la lutte contre les inégalités, TFB doit donc aider à passer ce cap et ainsi réduire le taux de sortie. L'ASBL met d'ailleurs cela en avant dans son rapport 2019 en indiquant que « seulement 10 % des participants arrêtent de donner cours pendant les deux ans. Par comparaison en Belgique, 30 % à 40 % d'enseignants débutants arrêtent durant les deux premières années »⁷⁸. Cela signifierait donc que TFB réussit à maintenir plus d'individus dans la profession enseignante, ce qui est un point positif.

Il convient cependant de nuancer ces chiffres. Selon un rapport du Girsef de 2013, le taux de sortie lors des deux premières années n'est pas de 30 à 40 % mais de 25 %.⁷⁹ Selon cette même étude, ce taux de sortie entre « 30 à 40 % » (35,6 % pour être exact) est une réalité après cinq ans d'expérience et non pas deux années.⁸⁰ Or, dans le même rapport 2019 de l'ASBL et sur base des chiffres publics de TFB, il est indiqué que 64 % des alumni (au nombre de 109) continuent à être enseignant.⁸¹ L'ASBL ayant été lancée en 2013, cela signifie que TFB connaît un taux de sortie pour ce qui est de ses alumni de 36 % entre la première et, au maximum pour la première cohorte TFB, la sixième année d'expérience. Cela correspond presque exactement à la moyenne du taux de sortie des enseignants débutants de la filière « classique ». Comme on l'a vu, celle-ci est en effet évaluée à 35,6 % par le Girsef après cinq années. Il n'y a pas de moyenne pour la sixième année mais selon le rapport du Girsef le taux annuel moyen de sortie semble s'établir à 3 % à partir de la quatrième année.⁸² On pourrait donc tabler sur un taux de sortie de 38,6 % après six années. Si on en revient à TFB, le chiffre de 36 % ne concernait que les alumni, c'est-à-dire ceux ayant complété les deux années du programme de TFB. Les personnes ayant abandonné avant la fin du programme ne sont pas prises en compte dans ces 36 % et sont évaluées par l'ASBL à 10 % des participants.⁸³ Le nombre total de participants abandonnant de la première à la sixième année risque donc d'être encore plus élevé que 36 %. L'ASBL semble donc ne pas faire mieux. Elle est dans la moyenne voire fait moins

⁷⁶ B. DELVAUX, P. DESMAREZ, V. DUPRIEZ, S. LOTHAIRES et M. VEINSTEIN, « Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail », *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n°92, avril 2013, p. 79.

⁷⁷ C. DE CARTIER (Directrice de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

⁷⁸ *Rapport annuel 2019*, Teach For Belgium, novembre 2019, p. 14, [en ligne :] http://teachforbelgium.org/wp-content/uploads/2019/12/annualrapport_FR_2019_BD.pdf, consulté le 30 juin 2020.

⁷⁹ B. DELVAUX, P. DESMAREZ, V. DUPRIEZ, S. LOTHAIRES et M. VEINSTEIN, *op. cit.*, p. 85.

⁸⁰ *Ibid.*

⁸¹ *Rapport annuel 2019*, Teach For Belgium, novembre 2019, p. 4, [en ligne :] http://teachforbelgium.org/wp-content/uploads/2019/12/annualrapport_FR_2019_BD.pdf, consulté le 30 juin 2020.

⁸² B. DELVAUX, P. DESMAREZ, V. DUPRIEZ, S. LOTHAIRES et M. VEINSTEIN, *op. cit.*, p. 84.

⁸³ *Rapport annuel 2019*, Teach For Belgium, novembre 2019, p. 4, [en ligne :] http://teachforbelgium.org/wp-content/uploads/2019/12/annualrapport_FR_2019_BD.pdf, consulté le 30 juin 2020.

bien. Pour être plus précis encore, l'ASBL fait mieux sur les deux premières années mais une fois que le contrat moral et l'engagement de deux ans prend fin, leur taux de sortie rattrape voire dépasse celui de la filière classique. Le programme de TFB n'arrive donc malheureusement pas à changer radicalement la réalité du taux de sortie des enseignants en Belgique. Cela est peut-être dû, comme nous le verrons, à ce que TFB se propose aussi comme un tremplin vers d'autres emplois.

F. L'effet maître pour réduire les inégalités

TFB souligne le rôle crucial de l'enseignant dans la réduction des inégalités scolaires. Dans leur rapport annuel de 2014, on peut ainsi lire que « la qualité d'un système scolaire ne peut excéder la qualité de ses enseignants »⁸⁴. Une phrase empruntée au rapport McKinsey intitulé « Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants »⁸⁵. Pour continuer, dans le même rapport de 2014 de l'ASBL on peut aussi lire que « l'effet enseignant existe. Nous savons (et cela a été également prouvé par de nombreuses recherches) qu'un enseignant peut changer la trajectoire de vie d'un élève. Les enseignants TFB veulent apporter cette inspiration à leurs élèves »⁸⁶. TFB se propose donc de sélectionner et former des leaders, les placer dans les écoles dites défavorisées et ainsi réduire les inégalités. L'ASBL joue ici sur un levier réel qu'on appelle aussi « l'effet maître ». Pour Thomas Barrier, « c'est assez bien objectivé. Ce n'est pas l'ensemble de la problématique des inégalités qui pourrait être traité comme ça. En tout cas, il y a un certain levier du point de vue des pratiques d'enseignantes. [...] Sur le plan scientifique, c'est une perspective avec laquelle je suis à l'aise »⁸⁷. L'approche de TFB est donc pertinente et effectivement prouvée. Benoît Galand est spécialisé dans les effets des pratiques d'enseignement sur les apprenants et il nous confirme que l'effet maître est avéré. « Les recherches sur l'effet maître s'élèvent un peu en faux par rapport à un certain discours qui dit que ce n'est que des inégalités structurelles qui sont coupables et que l'enseignant ne peut rien par rapport à ça. Il y a donc un bien un effet maître mais attention cet effet maître est sur la progression pendant l'année. Si vous avez des inégalités de départ très fortes en termes de connaissances, vous avez beau avoir un professeur plus efficace qui fait progresser ces élèves, vous aurez toujours des différences en fin d'année. Mais sur la progression annuelle, certaines recherches prouvent que l'effet enseignant est plus fort que l'effet d'origine sociale. Les enseignants peuvent donc faire la différence. C'est un facteur important mais qui n'est pas le seul à jouer »⁸⁸.

⁸⁴ Rapport annuel 2013/2014, Teach For Belgium, novembre 2014, p. 5, [en ligne :] <http://teachforbelgium.org/wp-content/uploads/2015/08/TeachforBelgium-Rapport-Annuel-Web.pdf>, consulté le 30 juin 2020.

⁸⁵ *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*. Bruxelles : McKinsey&Company, septembre 2007, [en ligne :] https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/les_cles_du_succes_des_systemes_scolaires_les_plus_performants.pdf, consulté le 30 juin 2020.

⁸⁶ Rapport annuel 2013/2014, Teach For Belgium, novembre 2014, p. 7, [en ligne :] <http://teachforbelgium.org/wp-content/uploads/2015/08/TeachforBelgium-Rapport-Annuel-Web.pdf>, consulté le 30 juin 2020.

⁸⁷ T. BARRIER (Président de la section interfacultaire de l'agrégation à l'ULB), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 7 mai 2020.

⁸⁸ B. GALAND (Professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation – UCL), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 28 mai 2020.

La question qui se pose par la suite est : quels sont les facteurs permettant d'obtenir cet effet maître ? La réponse serait selon la littérature scientifique un peu d'expérience et une maîtrise de la matière à enseigner. Ainsi, une expérience de trois à cinq années permettrait au professeur d'être plus efficace. « On voit surtout une grosse différence entre les novices qui débudent vraiment et ceux qui ont quelques années d'expériences. Cependant, avoir 10, 15 ou 20 ans d'expérience ne va pas nécessairement faire de vous un enseignant plus efficace. En tout cas, en termes d'apprentissages scolaires. Cela ne veut pas dire qu'en termes de lutte contre la ségrégation ou d'éducation, vous n'avez pas quelque chose à apporter aux élèves »⁸⁹. Au-delà d'un minimum d'expérience, il faut aussi une bonne maîtrise de la matière à enseigner. Ces deux éléments permettraient d'utiliser des pratiques enseignantes plus efficaces. Ces pratiques sont liées à une capacité dans le guidage des apprentissages des élèves. Benoît Galand souligne qu'il faut pouvoir « situer où se trouvent les élèves, identifier les obstacles suivants et comment les accompagner dans cette progression [...] Cela implique de comprendre ce qu'ils doivent apprendre, connaître les problèmes qu'ils peuvent rencontrer pour les anticiper, analyser leurs erreurs pour comprendre ce qui bloque et les dépasser. [...] Il faut aussi une qualité dans l'interaction sociale. Pas trop distant, pas trop froid, pas trop menaçant. Il ne faut pas des profs super chaleureux et sympas, mais plutôt exigeants et qui font preuve de respect et transmettent ce respect »⁹⁰. Par contre, Benoît Galand met en garde contre les supposés supers pouvoirs de la « bienveillance ». Pour lui, « la bienveillance n'a jamais fait apprendre les élèves. Il faut sortir de ce mythe que si on aime les élèves et qu'on est bienveillant avec eux ils vont apprendre. Et bien non. Il va falloir faire de la pédagogie avec eux pour qu'ils apprennent. Donc oui, les travaux sur la relation prof-élève montrent qu'il ne faut pas être froid, distant car cela bloque l'apprentissage. Par contre, que vous soyez perçu comme quelqu'un de juste et respectueux ou quelqu'un de super sympa, cela ne va jouer qu'à la marge sur leur motivation mais ne va pas nécessairement les aider à apprendre. Si les élèves sont motivés mais que vous avez une mauvaise pédagogie, ils ne vont pas apprendre. Il y a une confusion entre le bien-être de l'élève et les progrès de l'élève »⁹¹. Benoît Galand pointe finalement ici aussi les limites de la motivation dont nous parlions précédemment.

TFB veut donc jouer sur les inégalités en faisant jouer à plein l'effet maître. Il apparaît que ce levier est important et peut effectivement, au-delà de réformes systémiques, réduire les inégalités. La question qui suit est : TFB est-elle à même d'obtenir un effet maître ? On l'a vu, cet effet nécessite un minimum d'expérience et une bonne maîtrise de la matière à enseigner. Cela permet d'utiliser des pratiques enseignantes plus efficaces. Il faut aussi une bonne relation prof-élève tout en gardant en tête que cela ne remplacera pas une bonne pédagogie. Ce qui saute directement aux yeux ici, c'est la question de l'expérience. On le sait, presque tous les participants de TFB n'ont pas d'expérience en tant qu'enseignant. Sur base des éléments évoqués ci-dessus, il sera donc compliqué pour eux d'obtenir un effet maître. En tout cas lors de leurs premières années. On l'a vu, c'est un choix assumé de l'ASBL. Cependant, à la lumière de l'effet maître, on peut à nouveau se demander si l'ASBL ne s'est pas trompée de cible. En tout

⁸⁹ B. GALAND [...], entretien avec l'auteur, *op. cit.*

⁹⁰ *Ibid.*

⁹¹ *Ibid.*

cas cela pose la question : TFB veut-elle lutter contre les inégalités ou contre la pénurie ? Ce sont deux objectifs différents et le choix du public cible semble ici plus tendre vers la seconde option.

Sur le deuxième élément de l'effet maître, la maîtrise de la matière, il nous est plus difficile d'y répondre. On l'a vu, la formation de TFB apporte des éléments intéressants en termes de pratiques et de suivis. Ils comblent certains manquements de l'agrégation même si ce qu'ils proposent n'a cependant rien à voir avec la question de la maîtrise de la matière à enseigner. La plupart des participants disposent d'un master, ce qui pourrait dénoter d'une certaine maîtrise. Cependant, il y a une différence fondamentale entre ce qu'on appelle le savoir savant et le savoir à enseigner. Pour illustrer cela, un ancien membre de Teach For America indiquait par exemple : « Je disposais d'un master de littérature à Yale. Je savais comment déconstruire des textes. Je ne savais pas comment aider quelqu'un à apprendre à lire »⁹². Un master ne signifie donc pas obligatoirement une maîtrise de la matière à enseigner. Cela dépend aussi du placement du participant. Si la personne dispose d'un master d'ingénieur mais que pour répondre aux matières en pénurie on profite de son bilinguisme pour le placer en tant que professeur de néerlandais, on pourra se questionner sur sa réelle maîtrise de la matière à enseigner. Si on essaie ici de définir ce qu'est cette maîtrise de la matière, on ne peut se positionner concrètement sur cette question en ce qui concerne TFB.

D'un point de vue global, on ne peut donc quantifier actuellement l'effet maître des participants de TFB. Par contre, des études ont bien été réalisées sur cette problématique aux États-Unis. Et les conclusions sont partagées. Certaines analyses pointent un effet positif des professeurs de Teach For America sur les résultats de leurs élèves, surtout en mathématique.⁹³ Ce qui révélerait l'obtention d'un certain effet maître et appuierait la pertinence du projet. D'autres études avancent par contre un effet neutre voire parfois négatif des professeurs de Teach For America.⁹⁴ Le débat ne semble pas clos. Certaines des études mettant en avant l'effet maître de Teach For America ont parfois été critiquées car elles comparaient des individus avec des parcours, des compétences et motivations diverses. Pour Benoît Galand, « il faut comparer des enseignants ayant les mêmes qualifications, expériences et du même niveau de motivation. C'est un effet qu'on connaît bien, c'est comme avec les élèves. Vous sélectionnez les plus motivés, les plus enthousiastes et avec déjà de bonnes compétences. Vous les mettez quelque part et vous dites "Regarder notre formation fait des miracles". En réalité, on n'en sait rien. Peut-être que ces gens motivés et compétents auraient été tout aussi efficaces en passant par une autre formation. C'est ce qu'ils ont fait aux États-Unis et les enquêtes semblent démontrer que cela ne fait pas vraiment de différence »⁹⁵. Un autre point d'attention est que si l'objectif premier de l'ASBL est de lutter contre les inégalités, il ne faudrait pas comparer les participants du programme à d'autres professeurs débutants mais à des professeurs expérimentés.

⁹² V. STRAUSS, « How Teach For America became powerful », *Washington Post*, 22 octobre 2012, [en ligne :] <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2012/10/22/how-teach-for-america-became-powerful-2/>, consulté le 30 juin 2020.

⁹³ S. GLAZERMAN, D. MAYER, P. DECKER, « Alternative routes to teaching : The impacts of Teach for America on student achievement and other outcomes », *Journal of Policy Analysis and Management* vol. XXV, n°1, 2006, pp. 75-96.

⁹⁴ L. DARLING-HAMMOND, D. J. HOLTZMAN, S. JIN GATLIN, J. VASQUEZ HEILIG, « Does Teacher Preparation Matter ? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness », *Education Policy Analysis Archives*, vol. XIII, n°42, 2005, pp. 1-48.

⁹⁵ B. GALAND (Professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation – UCL), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 28 mai 2020.

tés qui ont, eux, un réel impact.⁹⁶ C'est eux qui devraient servir de boussole afin de vérifier si la formation et le suivi du programme permet réellement plus d'efficacité au niveau des inégalités. Dans le cas contraire, on retomberait plus dans une logique de réponse à la pénurie que de lutte contre les inégalités.

Si ces éléments peuvent apparaître comme plus critiques vis-à-vis de l'effet de programmes comme TFB, il convient de rappeler qu'il n'existe actuellement pas d'études indépendantes sur ce sujet en Belgique. Scientifiquement, on ne peut rien avancer. Au bénéfice du doute, on pourrait avancer qu'en arrivant à attirer plus d'individus avec un certain niveau de motivation et de compétences dans l'enseignement, ils peuvent malgré tout avoir un impact positif. Cependant, cette question reste en suspens surtout à la lumière de la question de l'expérience.

Pour finir sur cette problématique, du côté de Changement pour l'égalité, ce qui les intéresse est de savoir quel effet maître on va obtenir. « Est-ce que c'est un effet d'amélioration des apprentissages ou plus un effet permettant de continuer à fonctionner comme on le fait dans ces écoles ? C'est-à-dire qu'on est plus sur l'éducation que sur l'apprentissage, que les choses se passent bien et qu'à la fin du compte tout le monde est content et tout le monde reste à sa place. L'enjeu c'est d'avoir des pratiques émancipatrices. Ces pratiques sont difficiles. À cause du contexte notamment. Il ne suffit pas d'envoyer des super profs avec des super pouvoirs dans ces écoles-là. Il faut un changement du système lui-même »⁹⁷.

G. L'échelle systémique et les causes des inégalités scolaires

Venons-en justement à ces questions systémiques. Depuis le début de cette étude, on parle d'inégalités dans le système scolaire belge. Mais quelle est la réalité de ces inégalités et quelles en sont les causes ? Tous les intervenants de cette étude s'accordent sur le caractère très inégalitaire du système scolaire belge. Pour Géraldine André (Professeur à la faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication à l'UCL - elle a travaillé sur les inégalités du système scolaire) « la ségrégation scolaire est très élevée et fortement corrélée à l'indice socio-économique des familles. Les enquêtes Pisa montrent que les inégalités sont fortes entre les écoles. Il y a un grand écart entre ce qu'on appelle les écoles les plus performantes et les écoles moins dotées. Cela vient de la manière dont est organisé notre enseignement »⁹⁸. À ce niveau, deux éléments sont mis en avant : le quasi-marché scolaire belge et un système à filières.⁹⁹ Pour ce qui est du quasi-marché scolaire, « les écoles tentent d'obtenir le maximum d'élèves afin d'obtenir le maximum de financement. Elles sont en compétition les unes avec les autres. Les établissements tentent d'abord d'obtenir le maximum d'élèves. Une fois qu'ils ont assez de ressources, ils peuvent faire de l'écramage. Par contre, ceux qui n'ont pas beaucoup d'élèves, ils ne peuvent pas réorienter ou pratiquer le redoublement »¹⁰⁰. En clair, sous pression, ils ont plus de mal à mener leur projet.

⁹⁶ V. STRAUSS, *op. cit.*

⁹⁷ P. WAAUB (Enseignant, militant au sein de Changement pour l'égalité et chargé de mission CGSP et SEL-SETCA pour le Pacte d'excellence), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 13 mai 2020.

⁹⁸ G. ANDRÉ (Professeur à la faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication - UCL), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 11 mai 2020.

⁹⁹ *Ibid.*

¹⁰⁰ *Ibid.*

À côté du marché scolaire, les systèmes à filières dans le secondaire font partie des plus inégalitaires.¹⁰¹ Pour Géraldine André, « ces deux caractéristiques font que notre enseignement ne fait pas que reproduire les inégalités socio-économiques mais participe aussi à leurs renforcements. Il faut savoir qu'à Bruxelles la ségrégation scolaire n'est pas le reflet de la ségrégation spatio-résidentielle mais est plus intense que la ségrégation spatio-résidentielle. On est dans un système scolaire qui est particulièrement inégalitaire car il ne fait pas que reproduire les inégalités au cœur de la société, il les renforce voire en crée de nouvelles »¹⁰². Le constat est dur, il est cinglant et ce n'est pas une nouveauté.

Interrogée sur cette question, Caroline de Cartier nous confirme que pour TFB les sources d'inégalités sont aussi multi-causales. « Cela va du marché scolaire aux situations familiales... il y en a énormément. La question qui se pose est : quelle est la plus importante ou faut-il justement lutter à différents niveaux ? La position de TFB c'est de dire que pour pouvoir lutter contre ces iniquités, il faut agir à différents niveaux. Il faut donc agir dans la classe au niveau des enseignants mais aussi agir à d'autres niveaux dans le système. Que ce soit au niveau politique, dans le secteur privé, dans les médias... »¹⁰³.

Pour TFB, on ne peut donc seulement agir dans la classe. Il faudra s'impliquer aussi au niveau du système. Cela est confirmé par cette phrase reprise de leur rapport de 2013-2014 et qui décrit leur objectif à moyen terme : « la mise en place de projets de réforme structurelle et systémique par un réseau actif d' alumni »¹⁰⁴. L'objectif de l'ASBL est donc de constituer un réseau d'anciens qui continueront leur parcours professionnel à divers niveaux (médias, politique, associatif...) afin de mener à des réformes systémiques. Vu les causes des inégalités, cette approche est louable.

Cependant, quelles réformes systémiques désire TFB pour lutter contre les inégalités ? Là-dessus, l'ASBL est plus évasive. TFB fait du plaidoyer au niveau de l'accompagnement des professeurs débutants mais, en-dehors de cela, l'ASBL ne se positionne pas. Et c'est un choix assumé. « Le projet n'est pas explicité car il n'existe pas. Le seul qui est explicité c'est notre vision qu'on veut que tous les élèves aient les mêmes chances de réussite. Après, sur le comment concrètement, en ce qui concerne les alumni, on laisse l'initiative à chacun. À part, de nouveau, avec l'accompagnement des jeunes enseignants »¹⁰⁵ nous dit Caroline de Cartier. Pour continuer, Nada Al-Kadi nous indique que TFB n'est « pas une armée où on forme des soldats à qui on demande d'aller défendre notre vision de société. Il y a beaucoup de diversité de points de vues et d'approches au sein de nos alumni dans les actions engagées politiquement. Ils sont dans tous les partis possibles. On n'est pas dans une logique où on veut pousser un système. Ce qui est important c'est qu'ils comprennent les iniquités en étant prof. Après, c'est à eux de choisir les batailles qu'ils veulent mener et avec quel type de fonction »¹⁰⁶. C'est une logique qui se défend. De l'autre côté, quand on s'accorde sur le fait qu'une bonne partie des inégalités se construisent à l'échelle systémique et qu'on fait des réformes l'objectif à moyen terme de l'ASBL, pour-

¹⁰¹ G. ANDRÉ [...], entretien avec l'auteur, *op. cit.*

¹⁰² *Ibid.*

¹⁰³ C. DE CARTIER (Directrice de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

¹⁰⁴ Rapport annuel 2013/2014, Teach For Belgium, novembre 2014, p. 7, [en ligne :] <http://teachforbelgium.org/wp-content/uploads/2015/08/TeachforBelgium-Rapport-Annuel-Web.pdf>, consulté le 30 juin 2020.

¹⁰⁵ C. DE CARTIER (Directrice de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

¹⁰⁶ N. AL-KADI (Teach For Belgium - Chargée de projet des partenariats francophones), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

quoi se refuser à expliciter un minimum ce projet ? Ou au moins identifier clairement un certain nombre d'obstacles systémiques et proposer des pistes de solutions non-contraignantes pour les participants ? On l'a vu, il y a la question du marché scolaire, du système à filière. L'importance de la mixité sociale aussi qui, pour Géraldine André, « est beaucoup plus productrice d'égalité sur le plan collectif »¹⁰⁷. Dans le même ordre d'idée, on peut parler de l'allongement du tronc commun proposé par le Pacte d'excellence et qui est une piste intéressante. Si lors de l'interview on nous confirme que pour TFB « le marché scolaire est clairement un problème »¹⁰⁸, que le l'allongement du tronc commun est une piste intéressante, l'ASBL ne fait clairement aucun plaidoyer sur ces questions. En réalité, on ne retrouve même pas les termes de marché scolaire ou mixité sociale dans leurs rapports annuels, programme ou memorandum. Ils ne sont même pas cités. Le terme de tronc commun apparaît lui une seule fois dans un document et sans prise de position de l'ASBL. À ce niveau, on nous dit que l'ASBL ne peut pas tout faire et qu'ils préfèrent « donner des recommandations sur ce qu'on a testé et prouvé nous-mêmes sur le terrain. Pour le tronc commun, on a lu les textes comme tout le monde, on a un pied dans l'enseignement comme d'autres gens, on n'a pas un avis d'expert sur ces sujets-là. On ne préfère pas se positionner sur des questions où on a pas d'expertise concrète de terrain »¹⁰⁹. On peut comprendre cette preuve de modestie. Cependant, ces questions sont tellement importantes et créatrices d'inégalités dans notre système scolaire, qu'il est critique que ces questions ne soient même pas soit juste citées soit un minimum abordées par une ASBL investissant ce terrain. On l'a vu, il serait réducteur de dire qu'il n'y a aucun levier au niveau individuel ou des pratiques enseignantes et que tout se joue au niveau systémique. Il est tout aussi réducteur de dire qu'on va se positionner sur les questions individuelles mais se taire sur les éléments systémiques.

Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de débats sur cette question au niveau interne. Un ancien de TFB nous indique qu'on parle bien des questions systémiques au sein de l'ASBL et qu'un document avait été réalisé là-dessus. Malheureusement, « ce qui en a été fait est super pauvre. Le problème c'est qu'il y a une suractivité chez Teach. Les gens bossent tout le temps, avec des deadlines intenable. Il y a une culture de l'épuisement car c'est la culture de la performance. Puisqu'on court tout le temps, on est toujours dans l'opérationnel, toujours dans l'action. Du coup, pas de prise de recul. Il n'y a pas ce temps pour la réflexion sur le système, la redéfinition du projet. Il y a eu une discussion avec un des fondateurs de l'ASBL là-dessus et où la réponse était : "Ce n'est pas notre business modèle, ce n'est pas ce qu'on veut faire, ce n'est pas notre objectif. Même si on a un regard critique sur le système, nous on est là pour répondre à l'urgence" »¹¹⁰. Même son de cloche auprès d'un autre ancien membre de Teach. « Les questions systémiques ne sont pas très prégnantes. Il n'y a pas de grosses remises en cause du système même si on te dit que tu vas le changer. Ils n'ont pas le temps non plus. C'est [TFB] un outil formidable pour le travail pragmatique en classe mais pas pour la remise en cause du système. C'est symptomatique d'un monde qui valorise la philanthropie. Quand tu commences Teach, tu as l'impression que tu

¹⁰⁷ G. ANDRÉ (Professeur à la faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication - UCL), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 11 mai 2020.

¹⁰⁸ C. DE CARTIER (Directrice de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

¹⁰⁹ *Ibid.*

¹¹⁰ Anonyme (Ancien de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 14 mai 2020.

vas changer le monde mais tu ne sais pas quel monde tu dois changer, tu sais pas quelle est leur position derrière tout ça. Il y a toute une philosophie derrière le projet qui met beaucoup la pression sur les participants parce que tu crois que tu vas vraiment changer la vie de centaines d'élèves. En fait, non. Tu essaies de faire ton boulot, de revenir en classe même si cela ne se passe pas toujours bien »¹¹¹.

On l'a vu, l'ASBL réalise un vrai travail et propose des pistes intéressantes et complémentaires à l'agrégation dans l'accompagnement des professeurs. La question systémique semble elle être un point aveugle qui pose problème à certains participants. Pour nuancer cela, un ancien de TFB faisait aussi le lien avec les professeurs « classiques » et l'agrégation. Il s'interrogeait ainsi : « Je ne sais pas si chez les autres profs, il y a aussi un gros recul par rapport au système et une envie de le changer ? Du côté de l'agrégation, certains professeurs sont aussi fermés et ne veulent pas remettre en cause leurs pratiques »¹¹². Nous sommes d'accord que dans la population enseignante « classique », il n'y pas toujours aussi de prise de recul ou de critique du système. Nous considérons cependant que pour une ASBL qui a pour objectif la lutte contre les inégalités, cette prise de recul est primordiale et nécessite un plaidoyer plus clair à l'échelle systémique. Surtout si c'est leur objectif à moyen terme. C'est donc malgré tout une faiblesse du programme selon nous.

H. Le travail de placement des enseignants par Teach For Belgium

TFB sélectionne, forme mais place aussi ses participants. Cela fait de TFB un programme unique dans le paysage scolaire belge. Jamais une ASBL n'avait réalisé ces trois étapes. Il est donc intéressant de prendre quelques instants pour étudier cette politique de placement et de recrutement.

Pour ce qui est du placement, Caroline de Cartier nous résume la situation ainsi : « Cela fait sept ans qu'on existe. On a des relations qui se sont créés avec des écoles à indices socio-économiques faibles. Aujourd'hui, on a un certain nombre d'écoles qui nous appellent en nous disant : "Cette année je recherche deux profs de néerlandais et un prof de math. De votre côté, avez-vous des candidats intéressants et intéressés ?". En fonction du profil du candidat et de l'endroit où il habite, on va proposer un certain nombre de CV. En général, on envoie trois CV par poste disponible à la direction qui, elle, va décider d'organiser un entretien avec ces personnes-là et parfois, voire souvent, avec d'autres candidats venus d'ailleurs. La direction va prendre sa décision par la suite. On va faciliter ce placement et effectuer un premier filtre. Si un participant cherche une école à pédagogie active, on va essayer de l'orienter vers ces écoles-là »¹¹³. Pour ce qui est de la Fédération Wallonie-Bruxelles, « on passe par les désignateurs, par le système WBE. En fonction du réseau, on est sur différents leviers. Nos discussions avec la Fédération Wallonie-Bruxelles ces dernières années sont de savoir comment on peut avoir plus de placements au sein du réseau WBE. On va voir si avec l'autonomisation du réseau on arrive à renforcer notre présence »¹¹⁴.

¹¹¹ Anonyme (Ancien de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 25 mai 2020.

¹¹² *Ibid.*

¹¹³ C. DE CARTIER (Directrice de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

¹¹⁴ *Ibid.*

Dans les grandes lignes, TFB place ses participants dans les écoles à indice socio-économique les plus faibles (allant de 1 à 5). Un ancien de TFB nous confirme qu'il y a un vrai travail de prospection et qu'un certain nombre d'écoles, qui ont travaillé dès le début avec TFB, sont des fidèles. « Il y a une volonté de Teach de maîtriser le placement. C'est la philosophie du projet car il y a un travail sur les personnalités. L'idée c'est de matcher la bonne personne au bon endroit »¹¹⁵. Le fait que certaines écoles refont appel à TFB peut être vu comme un indicateur du bon travail réalisé par l'ASBL. Pour un autre ancien membre de l'ASBL, « il y a des écoles plus sensibles à TFB notamment car c'est une garantie pour eux. Ils vont préférer des gens de Teach car ils savent que tu as un suivi, que tu vas être plus sensible à leur public, tu sais avec quel type d'élève tu vas travailler... C'est un petit soulagement pour certaines écoles »¹¹⁶.

Au-delà du travail conséquent réalisé par TFB, le fait que ces écoles soient en demande est aussi révélateur des failles à l'échelle systémique. Dans notre quasi-marché scolaire, les écoles du haut du panier reçoivent beaucoup de candidatures de professeurs et elles peuvent sélectionner. Elles font la même chose avec les élèves. Pour les autres écoles, les choix de professeurs sont réduits. C'est parfois la croix et la bannière pour combler une position. Benoît Galand nous fait part d'une anecdote : « Par exemple, j'ai des connaissances avec une école à Molenbeek avec une équipe pédagogique très chouette. Ils me disent que quand les personnes voient l'adresse de l'école, ils ne viennent même pas à l'entretien »¹¹⁷. Pour Pierre Waaub, « on est dans un système où on met des écoles dans des situations d'impossibilité de rester des écoles. Ce sont celles où on envoie tous les élèves qu'on ne veut pas et on a le même phénomène avec les profs. [...] On ne peut plus accepter qu'il y ait une concentration de toutes les difficultés scolaires dans les mêmes écoles, car les autres s'en débarrassent, et qu'on appelle ça "mauvaises écoles". Alors que les "mauvaises écoles" sont celles qui se débarrassent de ceux qui ont des difficultés et ne gardent que ceux qui apprennent tout seuls »¹¹⁸.

Dans ce système, la présence de TFB est salvatrice et répond à une vraie urgence. Ils se rendent dans des écoles où les conditions de travail sont devenues difficiles. Les participants de TFB ne font pas un choix de facilité. Il faut le reconnaître. Benoît Galand souligne « qu'il y a des écoles à Bruxelles où ils n'ont pas de cours pendant des mois car ils n'ont pas d'enseignants. Il y en a qui n'ont pas eu cours de néerlandais car ils n'avaient pas de profs. Cela ne va pas. Si TFB arrive à placer un enseignant dans cette classe-là, qu'est-ce que vous voulez que je dise ? Ce n'est pas bien ? Mais si je n'ai pas d'autres solutions à apporter, pour moi au moins ils ont résolu un problème. Et pour les élèves qui ont eu un prof cette année, tant mieux. Je suis d'accord de dire que ce n'est pas la réponse la plus adéquate mais j'attends que les pouvoirs publics me disent comment résoudre la situation et à ce moment-là ce genre d'initiatives privées n'aura plus de raison d'être »¹¹⁹. Benoît Galand marque un point. Il serait trop facile de tirer sur l'ambulance. Pour lui, « on rejette parfois des initiatives au nom d'une idéologie.

¹¹⁵ Anonyme (Ancien de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 14 mai 2020.

¹¹⁶ Anonyme (Ancien de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 25 mai 2020.

¹¹⁷ B. GALAND (Professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation - UCL), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 28 mai 2020.

¹¹⁸ P. WAAUB (Enseignant, militant au sein de Changement pour l'égalité et chargé de mission CGSP et SEL-SETCA pour le Pacte d'excellence), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 13 mai 2020.

¹¹⁹ B. GALAND (Professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation - UCL), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 28 mai 2020.

Il ne faut pas oublier que, avant de combattre ce genre de projets, il faut que l'école publique bouge si on veut la défendre. Ce type d'initiative n'existe que parce que on n'a pas un service public de qualité. Sinon ces initiatives n'auraient aucun sens et pas l'écho qu'elles ont »¹²⁰.

Pour finir, on voit qu'au travers de son travail de placement, l'ASBL répond à des véritables problèmes et constitue une aubaine pour des écoles en difficulté. Cela ne la dispense cependant pas d'un plaidoyer plus conséquent pour résoudre concrètement ce problème systémique. Surtout qu'ils se conçoivent eux même comme une solution d'urgence. Comme nous l'indique un ancien du TFB, « à un moment donné, leur vocation, c'est de mourir. C'est ce qui est mis dans leur business modèle et c'est sincère. Mais évidemment il y a une tension car il y a des gens qui bossent là. S'ils disparaissent, ils sont au chômage. Donc il va y avoir des mécanismes de survie. On va essayer de faire en sorte de continuer à exister »¹²¹. Le risque étant que cette réponse d'urgence ne devienne la norme.

I. Sélection et recrutement

Nous en venons maintenant au processus de recrutement de l'ASBL. Ce point est à l'origine de tout le processus. Il va déterminer qui se retrouvera dans les classes des écoles secondaires à la rentrée. Il est donc important de s'y intéresser. Comme on l'a vu, c'est un processus très sélectif. Le premier critère est celui de l'éligibilité. L'ASBL vérifie que votre diplôme de bachelier ou de master vous permet de dispenser une des matières en pénurie (en étant reconnu au moins tant que titre en pénurie ou suffisant). Sur leur site, il est indiqué que « l'agrégation est un plus mais n'est pas obligatoire »¹²². Comme on l'a déjà vu, avec 80 % de participants sans titre pédagogique, ils ne visent donc pas obligatoirement le titre requis. Sur base de ce premier critère, « on fait un tri assez fort. On a environ 1 000 candidatures par an. Seule la moitié est éligible. Ensuite, on a huit critères que je résume par trois engagements. Premièrement, un alignement avec la vision. Est-ce qu'il croit que chaque élève est capable de réussir même celui qui a 17 ans en troisième professionnelle avec un parcours chaotique ? Deuxièmement, est-il capable de travailler en équipe ? Si on veut du changement, on ne va pas y arriver tout seul, il va falloir travailler avec ses collègues, les parents, la direction. Le troisième point est le suivant : est-il prêt à se transformer personnellement ? Est-il prêt à se remettre en question ? Par exemple, j'ai travaillé quatre heures sur un cours mais il a été catastrophique, comment je peux améliorer cela ? Dans la journée de sélection, on va être dans des jeux de rôles pour tester tout ça »¹²³. Sur base de ces éléments, en moyenne plus ou moins 30 candidats sont retenus chaque année pour participer au programme. On a donc beaucoup d'appelés mais peu d'élus. L'ASBL s'assure ainsi un certain degré de motivation et d'alignement avec le projet.

¹²⁰ B. GALAND [...], entretien avec l'auteur, *op. cit.*

¹²¹ Anonyme (Ancien de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 14 mai 2020.

¹²² Site web de Teach For Belgium, « Critères d'éligibilité », [en ligne :] <http://teachforbelgium.org/fr/criteres-de-ligibilite>, consulté le 1^{er} juillet 2020.

¹²³ C. DE CARTIER (Directrice de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

Ces chiffres permettent déjà de nuancer l'importance du programme dans l'espace scolaire belge d'aujourd'hui. Comme nous l'indique Thomas Barrier « on est face à des volumes très modestes. L'agrégation à l'ULB c'est 400 inscrits par an. Le master en sciences de l'éducation c'est 100 inscrits par année. Et dans les hautes écoles ce sont des volumes encore bien supérieurs »¹²⁴. Et là on ne parle que de l'ULB. Au niveau de la population enseignante, il y avait plus de 40 000 professeurs actifs dans le secondaire au niveau de la FWB en 2017.¹²⁵ On ne prend même pas en compte ici les chiffres de la Flandre (vu que TFB est actif des deux côtés de la frontière linguistique). On comprend donc assez vite que la trentaine de participants que propose TFB chaque année est un chiffre effectivement très modeste. Leur impact actuel ne peut être que limité. Pour Thomas Barrier « ce qu'ils sont en mesure de faire là c'est quelque chose de très personnalisé. La problématique de la formation des enseignants c'est quelque chose de beaucoup plus large que ça. C'est la problématique de former de tous les enseignants et notamment ceux en difficulté et c'est d'ailleurs là que se situe essentiellement l'enjeu »¹²⁶. Cela permet de relativiser les critiques mais aussi les louanges qui pourraient être formulées à propos du projet. Cela pose aussi des questions sur la possibilité ou non de transformer le projet à grande échelle.

Benoît Galand et Thomas Barrier questionnent aussi la philosophie sous-jacente de ce processus de sélection restrictive. Pour Barrier, « bien sûr qu'un prof motivé et dynamique sera susceptible de faire plus de choses. Bien sûr que certains professeurs ont baissé les bras. La problématique est d'ordre public et global, cela signifie qu'on ne peut laisser personne sur le côté. C'est ça qui est un peu interpellant dans le processus de sélection en se focalisant sur les leaders, les dynamiques ... Cela veut dire que ceux qui ne se retrouvent pas là-dedans ne sont pas pris en considération. Ils n'ont pas notre contrainte qui est de parler à tout le monde »¹²⁷. Dans la même logique, Benoît Galand souligne que « pour les acteurs de la fonction publique, dire on va sélectionner, on ne va faire qu'avec certains, c'est inaudible. On ne peut pas. C'est un problème pragmatique »¹²⁸. Du côté de l'ASBL, il faut aussi reconnaître les moyens limités de celle-ci. Comme indiqué plus haut, ils voudraient faire plus mais sont contraints par des questions notamment budgétaires. Cela pose malgré tout la question : est-il réellement possible d'appliquer le programme de TFB à grande échelle ?

1. La question du saut d'échelle

Cette dernière question est très importante. On l'a vu, le nombre de participants de TFB est très modeste. S'ils veulent pouvoir s'attaquer réellement aux questions d'inégalités et de pénurie, il va falloir penser à un changement d'échelle. Le problème est que le programme joue beaucoup sur la motivation et le dynamisme de ses membres. Ces éléments peuvent effectivement avoir un impact même si, on l'a déjà dit, ce n'est peut-être qu'à la marge. Mais seront-ils à même de maintenir le même niveau de motivation quand il faudra s'adres-

¹²⁴ T. BARRIER (Président de la section interfacultaire de l'agrégation à l'ULB), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 7 mai 2020.

¹²⁵ « L'école en cinq chiffres », *L'Avenir*, 1 septembre 2017, [en ligne :] https://www.lavenir.net/cnt/dmf20170901_01048491/l-ecole-en-cinq-chiffres, consulté le 12 août 2020.

¹²⁶ T. BARRIER (Président de la section interfacultaire de l'agrégation à l'ULB), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 7 mai 2020.

¹²⁷ *Ibid.*

¹²⁸ B. GALAND (Professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation - UCL), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 28 mai 2020.

ser à des milliers voire des dizaines de milliers de personnes et non plus une trentaine ? Pour Benoît Galand, « au début, on est sur une petite équipe très motivée, très convaincue. Dès qu'on passe à grande échelle, le problème est : "Comment conserve-t-on le même niveau de qualité à large échelle ?". Vous avez un petit noyau de formateurs très motivés. Ils ont une force de conviction qui va être très difficile à répliquer quand vous avez une équipe de 100 formateurs par exemple. Ça vous demande d'autres outils, d'autres structures, une autre organisation... »¹²⁹. Ce problème n'est pas inhérent à TFB. C'est un défi pour beaucoup de structures. Malheureusement, « même quelque chose d'évalué et prouvé scientifiquement, on a du mal à le diffuser. De ce qu'on sait, la plupart de ces initiatives n'ont à peu près aucune chance de se diffuser et faire tache d'huile »¹³⁰. Surtout quand au cœur de l'initiative on ne retrouve pas les acteurs clés de l'école (directions, conseils pédagogiques, réseaux, PMS...). On ne dit pas ici que c'est une bonne chose. Des bonnes idées dans de nombreux projets sont souvent perdues à cause de cela. Cependant, force est de constater qu'au regard de comment a été mené le projet à l'origine, il sera long et difficile pour TFB d'avoir un impact systémique. Leur seule chance est peut-être d'être complètement repris par le public. À ce niveau, Caroline de Cartier nous indique que TFB « voudrait pouvoir augmenter la part du financement public. Mais il faut être réaliste, on connaît les moyens financiers actuels de notre pays. Il va falloir combiner les efforts et avoir des moyens financiers à différents niveaux »¹³¹.

2. Des évaluateurs externes

Pour en revenir plus précisément sur la question du recrutement, il y a encore deux éléments dont nous voulions débattre. Au début de nos recherches, nous avons pu lire dans un article du journal *Libération* que lors du processus de sélection chez Teach For France, une représentante des ressources humaines de L'Oréal était présente.¹³² Cela nous avait évidemment interpellé. Surtout que sur le site de TFB, il était indiqué qu'en-dehors des membres de TFB « des évaluateurs externes qui ont de l'expérience en éducation et en ressources humaines font également partie du bassin d'évaluateurs. Le jury est donc très large en termes de profils »¹³³. Nous avons donc demandé si TFB faisait aussi appel à des entreprises pour composer son jury. La réponse de Caroline de Cartier est non. « On n'a pas du tout d'entreprises qui sont partenaires sur ces questions-là et qui sont actives de manière régulière dans la journée de sélection. Après, cela arrive qu'on invite des personnes extérieures. Par exemple, on a eu une personne d'OCB (Onderwijscentrum Brussel) qui est venu assister à une journée de sélection pour voir comment ça fonctionne. Ça nous arrive aussi d'avoir une personne d'Intys HR. Ça nous arrive mais ce sont plus des invités »¹³⁴. L'ASBL reconnaît donc faire appel occasionnellement à des personnes extérieures. Notamment Intys HR dont le slogan est « When HR meets Business » et qui est une boîte de consulting dans le domaine des ressources humaines. Certains employés de la

¹²⁹ B. GALAND [...], entretien avec l'auteur, *op. cit.*

¹³⁰ *Ibid.*

¹³¹ C. DE CARTIER (Directrice de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

¹³² L. RHRISSI, « Education nationale : «9-3», v'là les renforts des grandes écoles », *Libération*, 22 juin 2017, [en ligne :] https://www.liberation.fr/france/2017/06/22/education-nationale-9-3-v-la-les-renforts-des-grandes-ecoles_1578874, consulté le 1^{er} juillet 2020.

¹³³ « A selection day at Teach for Belgium », *Teach For Belgium*, [en ligne :] <https://stories.teachforbelgium.org/2020/05/07/a-selection-day-at-teach-for-belgium-a-chance-to-see-how-you-would-fit-into-the-programme>, consulté le 1 juillet 2020.

¹³⁴ C. DE CARTIER (Directrice de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

boîte indiquent clairement être « Consultant en sélection » pour TFB à titre bénévole¹³⁵. De manière plus générale, TFB était indiqué comme un partenaire sur le site de la boîte, ce qui n'est plus le cas depuis qu'ils ont changé leur site. Intys HR est en tout cas repris comme un partenaire financier sur le site de l'ASBL.¹³⁶ Il y a donc une collaboration claire entre les deux organisations. Sur le site de TFB, Intys HR est aussi marqué comme partenaire du « programme de développement du leadership »¹³⁷. On revoit poindre ici l'importance primordiale du leadership pour TFB. Un leadership très important aussi pour des boîtes comme Intys HR et qui a sûrement son importance dans le processus de sélection. Quoi qu'il en soit, cette boîte privée orientée business semble être un partenaire actif de l'ASBL et cette collaboration peut donc prendre aussi la forme d'une participation occasionnelle au processus de sélection des participants.

3. Une logique humanitaire et des cohortes trop homogènes ?

Pour finir sur la question du recrutement, un dernier élément nous paraissait intéressant. Il faut savoir que Teach For America avait été critiqué dans sa politique de recrutement. En visant les jeunes diplômés des meilleures écoles, ils en arrivaient à recruter des personnes essentiellement issues des classes les plus aisées de la population. Leurs participants étaient aussi essentiellement blancs. On leur reprochait donc un manque flagrant de diversité dans une société américaine pourtant très multiculturelle. Le problème étant aussi que leurs participants n'avaient souvent aucun lien avec les étudiants dont ils avaient la charge. Ce qui est intéressant c'est que cet élément nous a aussi été rapporté par les deux anciens de TFB. Selon eux, même sans en être conscient, il y a un biais dans le processus de sélection belge qui mène au recrutement de « cohortes » trop homogènes. Ainsi, « ce qui n'est pas conscient chez eux c'est que leur recrutement n'est pas du tout représentatif de la société et pas cohérent avec le profil des élèves. Le profil management, c'est ce qu'ils veulent. Il y aussi, sans jugement social, un entre soi qui se crée même si ce n'est pas volontaire. C'est parfois criant même si pas conscient. Certains n'ont pas pu être recrutés car c'étaient très clairement des personnes issues de milieux défavorisés, qui s'étaient battus pour ça mais qui ne rentraient pas dans certaines cases, conçues pour ne pas pouvoir recruter ce type de personnes. Ce n'était pas volontaire mais c'est une réalité. Ils ne se rendent pas compte que pour avoir réussi toutes ces années sans avoir doublé, il faut venir d'un certain milieu. Pour eux, il faut un parcours lisse de réussite. Sinon ça ne passe pas et ils ne rendent pas compte que cela veut dire qu'il faut être né dans des conditions particulières. Tout se passe comme si la réussite ne tenait qu'à des caractéristiques individuelles, de performance individuelles. »¹³⁸. La critique est dure. Un autre ancien du programme va dans le même sens : « J'ai été assez critique par rapport au recrutement. Dans ma cohorte, je trouvais que ce n'était pas très diversifié. Il y a un biais assez évident »¹³⁹. L'idée est donc que l'ASBL utilise des critères de sélection qui excluent à priori et de manière inconsciente certains profils socio-économiques.

¹³⁵ Profil LinkedIn d'un ex-employé de Intys HR : <https://www.linkedin.com/in/audrey-behaegel-20847418/?originalSubdomain=be>, consulté le 30 juin 2020.

¹³⁶ Site web de Teach For Belgium, « Partenaires financiers », [en ligne :] <http://teachforbelgium.org/fr/partenaires/partenaires-financiers>, consulté le 1^{er} juillet 2020.

¹³⁷ Site web de Teach For Belgium, « Partenaires opérationnels », [en ligne :] <http://teachforbelgium.org/fr/partenaires/partenaires-operationnels-2>, consulté le 1^{er} juillet 2020.

¹³⁸ Anonyme (Ancien de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 14 mai 2020.

¹³⁹ Anonyme (Ancien de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 25 mai 2020.

Caroline de Cartier considère que cette critique est non-fondée. Si elle reconnaît que cela a pu être vrai du côté américain du projet, « cela est très différent de notre parti pris ici en Belgique et de la manière dont le projet a évolué ces dernières années. On n'a qu'un tiers de jeunes diplômés. On est sur tous les âges et on a une beaucoup plus grande ouverture sur le type de diplômes ou d'écoles par exemple »¹⁴⁰. Pour continuer, elle nous indique que « sur cette partie "origine socio-économique", je suis surprise de l'entendre car notre cohorte est plutôt diversifiée. [...] Cependant, aujourd'hui quand on voit la population enseignante en Flandre, car il n'y a pas de chiffres en FWB, on voit que moins de 5 % des enseignants sont d'origines migratoires. Ce qui est beaucoup moins que la population des élèves. Au sein de TFB, on a une représentation plus forte que 5 % »¹⁴¹. Caroline de Cartier continue en reconnaissant malgré tout « qu'on est dans une diversité qui n'est pas suffisante selon nous. On y travaille dans nos réseaux de recrutement pour attirer plus de profils d'origine socio-économique, culturelle et d'âge variés. Beaucoup plus d'hommes aussi. On part du principe qu'il faut aussi rétablir cet équilibre dans l'enseignement. Au final, selon moi c'est une critique qui n'est pas justifiée quand on voit la diversité de nos cohortes actuelles et même depuis le début »¹⁴².

Du côté de Nada Al-Kadi, qui a travaillé sur la partie recrutement, elle nous souligne que pour elle « c'était super important d'avoir une cohorte diversifiée. J'en parlais avec des profs d'universités et ils me disaient : regarde le profil de nos étudiants, regarde dans les masters, sur les bancs des auditorios, il n'y a pas beaucoup de diversité. Malheureusement, les iniquités scolaires sont présentes en maternelle, en primaire, en secondaire mais aussi à l'université. Ce qui fait que malheureusement les étudiants qui sont d'origine socio-économique défavorisée, il y en a très peu qui sont présents sur les bancs des universités. Nous on essaie du mieux qu'on peut d'attirer ces personnes-là car on a besoin de rôle modèle dans nos classes. Les élèves ont besoin de voir des profs qui ont la même origine socio-économique qu'eux et qui sont profs pour se dire "Ce prof est super inspirant donc moi aussi je peux devenir quelqu'un d'inspirant". C'est quelque chose sur lequel on peut travailler chez TFB, c'est d'avoir une cohorte diversifiée parce que c'est ça qui fait la richesse d'un groupe »¹⁴³. Nada Al-Kadi a raison. Les inégalités qui se créent en maternelle, primaire et secondaire ont évidemment des répercussions au niveau universitaire. On y retrouvera moins de jeunes des milieux défavorisés. Par conséquent, TFB aura plus de mal à recruter ce type de profil.

Il convient quand même de nuancer ce dernier point. Pour Benoît Galand, « on voit quand même une diversification du public au sein des universités »¹⁴⁴. Pour ce qui est du profil de la population enseignante, celui-ci se serait beaucoup diversifié à Bruxelles où TFB est très actif. Cependant, à la décharge de TFB, « peut-être que le type de projet un peu philanthropique qu'ils proposent correspond à un certain profil socio-économique et sociologique. C'est ce que les sociologues appellent le biais d'autosélection »¹⁴⁵. Le biais ne serait donc pas du côté de TFB mais des candidats. Ce que Caroline de Cartier semble en quelque

¹⁴⁰ C. DE CARTIER (Directrice de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

¹⁴¹ *Ibid.*

¹⁴² *Ibid.*

¹⁴³ N. AL-KADI (Teach For Belgium - Chargée de projet des partenariats francophones), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

¹⁴⁴ B. GALAND (Professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation - UCL), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 28 mai 2020.

¹⁴⁵ B. GALAND [...], entretien avec l'auteur, *op. cit.*

sorte appuyer quand elle nous indique : « On a des personnes qui ont fait des études à Solvay mais qui venaient de Molenbeek et qui ont dû se battre avec leurs parents pour faire le choix d'être prof. Ils ont dû se battre par rapport à leur environnement car on leur a dit : "Toi, tu es un des seuls rares qui a réussi à aller jusqu'à un master universitaire, pourquoi tu fais le choix de l'enseignement ?" »¹⁴⁶.

Benoît Galand nous parlait d'un projet quelque peu philanthropique créant un biais d'autosélection. Justement, les anciens de TFB interrogés critiquent beaucoup la prégnance d'une représentation humanitaire au sein de l'ASBL et qui a une influence sur le processus de sélection. Un ancien de TFB nous fait ainsi part de son impression « d'une élite qui fait son action philanthropique. Même si je crois que ce n'est pas volontaire, il y a une légitimation d'une culture élitiste, dominante que le jeune doit viser pour réussir. C'est un discours un peu misérabiliste et qui du coup ne remet pas en cause l'institution. On ne se remet pas en cause soi-même car on est validé par l'institution. C'est un peu ça le schéma »¹⁴⁷. Et pour ce qui est de l'impact dans le processus de sélection, on nous indique que « quand on parle de ce qui pourrait être proche du décentrement, de l'ouverture aux autres, les indicateurs lors du recrutement c'est par exemple : j'ai été à un camp pour construire un puit au Bénin. Par contre, quand on a grandi dans une cité super multiculturelle, ça on ne voit pas, c'est aveugle. Et si tu n'as pas fait d'action humanitaire à l'étranger, tu n'es pas ouvert d'esprit. En réalité, ce que j'en retire c'est qu'on est ouvert d'esprit quand on est autocentré et convaincu de la légitimité de sa propre culture. On ne l'est pas quand on vient d'un milieu beaucoup plus multiculturel où certaines choses font partie de son quotidien et qu'on vit tous les jours dans l'altérité. Je ne pense pas à nouveau que ce soit volontaire mais juste aveugle »¹⁴⁸. Ces critiques sont à nouveau très dures. L'idée est que les attentes des recruteurs lors du processus de sélection excluent à priori les individus provenant de milieux plus modestes. La notion d'ouverture aux autres serait donc construite sur base du propre vécu de recruteurs issus de milieux plus aisés. Cette notion ainsi construite, elle fermerait malheureusement et inconsciemment la porte à certains participants.

Teach For America et la ferveur missionnaire

On ne parle ici que d'impressions d'anciens du programme. En tant que telles, elles n'ont pas de valeur scientifique. Cependant, elles sont intéressantes à la lumière de ce qui avait déjà été reproché à Teach For America, l'organisation mère de tout le projet Teach For All. En effet, on avait accusé Teach For America de s'inscrire dans une logique quasi missionnaire.¹⁴⁹ Les membres du programme aux États-Unis sont appelés « corps membres », un terme évoquant les troupes de l'armée américaine. Un livre parlant des bienfaits du programme s'intitule d'ailleurs *Relentless Pursuit : A Year in the Trenches with Teach For America*¹⁵⁰, en clair « Poursuite implacable : une année dans les tranchées avec Teach For America ». Les tranchées faisant clairement références aux écoles des quartiers difficiles. On y parle sans ambages de « ferveur missionnaire ». Même si les États-Unis se sont construits sur une culture différente de la nôtre, on peut quand même raisonnablement se demander quelle est la pertinence de ce vocabulaire militariste dans l'espace scolaire ? Faut-il vraiment se représenter les enseignants dans les quartiers

¹⁴⁶ C. DE CARTIER (Directrice de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

¹⁴⁷ Anonyme (Ancien de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 14 mai 2020.

¹⁴⁸ *Ibid.*

¹⁴⁹ A. PRICE, A. MCCONNEY, « Is « Teach For All » knocking on your door ? », *Journal of Pedagogy (Pedagogický časopis)*, vol. IV, n°1, 2013, p. 104.

¹⁵⁰ D. FOOTE, *Relentless Pursuit : A Year in the Trenches with Teach for America*, New York : Vintage, 2009.

populaires comme des soldats bravant le feu ennemi sur le front ? En tout état de cause, il semble exister une logique quelque peu missionnaire dans l'approche de Teach For America. Une approche qui peut soulever quelques questions dans le rapport aux élèves auxquels ils s'adressent.

J. Le « réseau » Teach For Belgium

1. Les alumni et associations partenaires

Pour analyser TFB, il faut aussi pouvoir resituer l'ASBL dans son réseau d'organisations et d'associations partenaires. Il est aussi important de parler des organisations créées par d'anciens de TFB puisque, pour rappel, l'objectif à moyen terme de l'ASBL est « la mise en place de projets de réforme structurelle et systémique par un réseau actif d'alumni ».

À ce niveau, il est intéressant de parler de l'association Story-me car elle est dirigée par deux alumni de TFB (Valentine Weinand et Florence Thiebaut).¹⁵¹ Sur leur site, on peut lire que « Story-me propose un parcours qui se déploie de la troisième à la septième année dans le but de développer les compétences entrepreneuriales. [...] L'objectif est d'autonomiser les écoles en accompagnant les enseignants au travers de formations à la pédagogie entrepreneuriale »¹⁵². L'idée est donc de développer des logiques entrepreneuriales au sein de l'école. L'objectif dans six ans « est de pouvoir offrir le programme Story-me à 50 % de ces élèves en Région de Bruxelles-Capitale »¹⁵³. Sur ce projet, Story-me collabore avec Step2you dont la mission est « de développer les attitudes entrepreneuriales chez les jeunes à partir de dix ans »¹⁵⁴. Dans une vidéo, sa directrice indique qu'il est important de former les enseignants à la pédagogie entrepreneuriale car cela permet d'avoir un impact plus durable et quantitatif sur des dizaines d'élèves chaque année.¹⁵⁵ On va donc proposer des démarches entrepreneuriales que les enseignants peuvent utiliser en classe. Ces actions font partie de « YET - Young Entrepreneurs of Tomorrow »¹⁵⁶. Story-me est aussi soutenue par la Fondation pour l'enseignement où on retrouve Étienne Denoël – cofondateur de TFB – dans le CA¹⁵⁷ et qui se veut comme « un point de rencontre privilégié entre l'école et l'entreprise »¹⁵⁸. La fondation indique aussi que « écoles et entreprises doivent plus que jamais travailler main dans la main pour renouer avec l'excellence à tous niveaux »¹⁵⁹. Chez Story-me et son réseau d'organisations partenaires, le lien entre école et monde de l'entreprise est assez clair. Vu que l'objectif à moyen terme de

¹⁵¹ Site web de Story-me, « Qui sommes-nous ? », [en ligne :] <https://www.story-me.be/fr/qui-sommes-nous/coordination>, consulté le 1^{er} juillet 2020.

¹⁵² Site web de Story-me, « Le Projet », [en ligne :] <https://www.story-me.be/fr/le-projet>, consulté le 1^{er} juillet 2020.

¹⁵³ *Ibid.*

¹⁵⁴ Site web de Step2You, [en ligne :] <https://www.step2you.be/fr/step2you.html?IDC=766>, consulté le 1^{er} juillet 2020.

¹⁵⁵ « YET présente la Pédagogie entrepreneuriale », [en ligne :] https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=nWYZnWOpn78&feature=emb_title, consulté le 1^{er} juillet 2020.

¹⁵⁶ Site web YET, [en ligne :] <https://yet.brussels>, consulté le 1^{er} juillet 2019.

¹⁵⁷ Site web de la Fondation pour l'enseignement, « Gouvernance », [en ligne :] <https://www.fondation-enseignement.be/gouvernance>, consulté le 1^{er} juillet 2020.

¹⁵⁸ Site web de la Fondation pour l'enseignement, « Mission », [en ligne :] <https://www.fondation-enseignement.be/mission>, consulté le 1^{er} juillet 2020.

¹⁵⁹ Site web de la Fondation pour l'enseignement, « Introduction », [en ligne :] <https://www.fondation-enseignement.be/la-fondation>, consulté le 1^{er} juillet 2020.

TFB se situe au niveau du travail de leurs alumni, il est intéressant de noter que les deux coordinatrices de Story-me sont deux anciennes du programme. TFB et Story-me sont d'ailleurs logés dans le même bâtiment.¹⁶⁰

Une autre association partenaire de TFB est Soda+. Pour le moment, l'organisation n'est active qu'en Flandre mais veut se développer du côté francophone à partir de la rentrée 2020. Leur objectif est « d'encourager et de valoriser chez les jeunes de l'enseignement qualifiant certains codes comportementaux (Attitudes positives, Ponctualité, Respect des règles, Organisation) qui sont essentiels pour leur avenir [...] car un travailleur qui veut fournir un travail de qualité se doit de posséder ces compétences »¹⁶¹. Dans les écoles participantes, les élèves « qui se distinguent par la maîtrise de ces compétences et par leur évolution positive sont récompensés en fin d'année scolaire et reçoivent l'attestation A+PRO. Celle-ci est reconnue par les employeurs et leur permet d'acquérir plus aisément un emploi »¹⁶². Pour les entreprises participantes au projet, Soda+ promet que c'est une opportunité de faire « connaître votre entreprise aux jeunes avant même qu'ils ne quittent les bancs de l'école »¹⁶³. Les employeurs ont aussi accès à une base de données d'élèves ayant obtenus cette attestation leur permettant d'y recruter. Cette organisation a de nouveau pour objectif de rapprocher l'école et le monde de l'entreprise. Dans l'actuelle petite équipe de deux personnes pour le versant francophone du projet, on retrouve à nouveau une alumni de TFB (Anne Vander Borgh).¹⁶⁴

TFB est aussi partenaire de la Make It Happen Foundation dont l'idée est qu'à travers « des méthodologies innovantes issues du monde de l'entrepreneuriat, nos programmes activent la créativité, la collaboration et l'esprit d'entreprendre pour donner envie à chacun de devenir acteur du changement »¹⁶⁵. Il y a aussi ToekomstATELIERdelAvenir (TADA) qui « est un réseau d'apprentissage qui implique le citoyen et le monde de l'entreprise dans l'émancipation et l'intégration des jeunes socialement vulnérables et leur entourage »¹⁶⁶. Le directeur du CA y est présenté comme un pionnier de « l'entrepreneuriat dans l'enseignement »¹⁶⁷. Il a notamment lancé le projet Cap'Ten sous le thème « Sois capitaine de ton projet : entreprendre à dix ans » et dont l'objectif est de travailler « les attitudes entrepreneuriales chez les "petits" de fin de primaire »¹⁶⁸. L'ASBL insiste sur « davantage de responsabilités individuelles de sorte qu'on évolue vers une meilleure intégration/cohésion de la société »¹⁶⁹. Sur le pourquoi de l'ASBL on peut lire « qu'il y a encore beaucoup plus d'élèves à Bruxelles que partout ailleurs qui abandonnent l'école sans aucune qualification et deviennent des jeunes en situation

¹⁶⁰ Site web de Be Central, [en ligne :] <https://www.becentral.org/residents>, consulté le 1^{er} juillet 2020.

¹⁶¹ Site web de Sodaplus, « Notre approche », [en ligne :] <https://sodaplus.be/fr-be/ecoles/info/que-faisons-nous/notre-approche>, consulté le 1^{er} juillet 2020.

¹⁶² *Ibid.*

¹⁶³ Site web de Sodaplus, « Entreprises », [en ligne :] <https://sodaplus.be/fr-be/entreprises>, consulté le 1^{er} juillet 2020.

¹⁶⁴ Site web de Sodaplus, « Qui sommes-nous ? », [en ligne :] <https://sodaplus.be/fr-be/ecoles/info/qui-sommes-nous>, consulté le 1^{er} juillet 2020.

¹⁶⁵ Site web de Make it Happen Foundation, « A propos », [en ligne :] <https://www.make-it-happen.org/fondation>, consulté le 1^{er} juillet 2020.

¹⁶⁶ Site web de Toekomst Ateliers de l'Avenir, « En bref », [en ligne :] <https://tada.brussels/?lang=fr>, consulté le 3 septembre 2020.

¹⁶⁷ Site web de Toekomst Ateliers de l'Avenir, « Conseil d'administration », [en ligne :] <https://tada.brussels/conseil-d-administration/?lang=fr>, consulté le 3 septembre 2020.

¹⁶⁸ *Rapport d'activités 2013-2014 : Step2you*, Step2you, p. 4 [en ligne :] <https://www.step2you.be/servlet/Repository?ID=3811>, consulté le 3 septembre 2020.

¹⁶⁹ Site web de ToekomstATELIERdelAvenir, « TADA, c'est quoi ? », [en ligne :] <https://tada.brussels/reseau-d-apprentissage/?lang=fr>, consulté le 3 septembre 2020.

de NEET (ni à l'emploi, ni en enseignement, ni en formation). Un tel jeune, de 15 à 29 ans, coûte, selon une réponse à une question parlementaire, plus de 30 000 euros par an à la société »¹⁷⁰. L'argument utilisé est, si l'on peut dire, quelque peu utilitariste.

L'objectif n'est pas d'évaluer la pertinence ou non de ces différentes initiatives. Nous n'en avons pas la prétention et ce n'est pas l'objectif de cette étude. Il est par contre intéressant de remarquer que ces associations, organisations ou fondations fonctionnent selon un même prisme : celui de l'entreprise ou de l'entrepreneuriat. Toutes ces associations et organisations sont partenaires entre elles. On retrouve souvent les mêmes fondations ou entreprises qui les financent comme Total, Engie ou les Fonds Baillet Latour (ex-Fonds Inbev-Baillet-Latour). Quand ces associations traitent directement d'enseignement et même s'il y a des variations, on y retrouve à chaque fois un même constat : l'échec de nos écoles. Et une réponse assez similaire : développer l'entrepreneuriat chez les jeunes et rapprocher l'école de l'entreprise.

Il est utile et intéressant de pouvoir replacer TFB dans ce contexte. Surtout quand on relit les interviews passées de Pierre Pirard, un des quatre fondateurs de l'ASBL et toujours membre du conseil d'administration. Ainsi, dans une interview dans *Marie Claire*, le journaliste posait cette question : « Pensez-vous qu'il faudrait gérer les écoles comme une entreprise ? »¹⁷¹. La réponse de Pierre Pirard était limpide : « Absolument. Il faut alimenter l'école avec des éléments qu'on trouve dans le privé »¹⁷². À ce niveau, l'intervention d'une alumni de TFB à une réunion organisée par la Fondation pour l'enseignement et appelée « S'entreprendre à l'école » est aussi assez intéressante quand on parle pratiquement d'entreprise à l'école. Elle indique ainsi : « Nous nous sommes rendu compte que beaucoup d'élèves ne connaissent pas le monde de l'entreprise et qu'il existe par ailleurs de nombreuses associations de soutien. Nous avons décidé de créer "Pieter", au cours duquel nous donnons aux élèves un rôle (CEO, RH, Employé, etc.) avec des problèmes qu'ils rencontreraient au sein d'une entreprise réelle »¹⁷³. Les professeurs placés par TFB peuvent donc aussi par la suite faire appel pour intervention à des associations défendant plus clairement un agenda entrepreneurial. Dans une autre interview accordée à *La Libre*, Pierre Pirard indiquait encore que, selon lui, « tous les trois-quatre ans, les profs devraient passer trois à six mois en entreprise et faire un travail en parallèle avec leur boulot de prof. Cela permettrait plus de fluctuations et de passerelles entre le privé et le public. Aujourd'hui, un prof qui veut passer dans le privé n'a aucun acquis »¹⁷⁴. Au final pour TFB, on voit que le prisme de l'entreprise et du privé semble donc très important dans l'espace scolaire.

¹⁷⁰ Site web de ToekomstATELIERSdelAvenir, « TADA, c'est quoi ? », *op. cit.*

¹⁷¹ D. DE LAMARZELLE, « Pierre Pirard : Ex grand patron et prof pas comme les autres... », *Marie Claire*, s.d., [en ligne :] <https://www.marieclaire.fr/pierre-pirard-livre-prof-enseignement-ex-grand-patron,20158,529719.asp>, consulté le 1^{er} juillet.

¹⁷² *Ibid.*

¹⁷³ « "S'entreprendre à l'école" : retour sur 5 ans d'activités de la Fondation pour l'Enseignement », *Fondation pour l'enseignement*, [en ligne :] <https://www.fondation-enseignement.be/node/348>, consulté le 7 octobre 2020.

¹⁷⁴ M. MOUTHUY, « De cadre à prof, le goût du risque », *La Libre*, 9 mai 2011, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/de-cadre-a-prof-le-gout-du-risque-51b8d311e4b0de6db9c13d5f>, consulté le 1^{er} juillet 2020.

2. La pédagogie entrepreneuriale

Nous venons de parler du prisme de l'entreprise et de l'entrepreneuriat. Dans cette optique, nous avons évoqué le concept de pédagogie entrepreneuriale. Interrogée sur le fait de savoir si TFB se retrouve dans ce projet de pédagogie, Caroline de Cartier nous répond que « oui, on se retrouve dans ce projet de pédagogie entrepreneuriale mais je préfère encore le terme d'esprit d'initiative. Comment est-ce qu'on peut se développer, avancer et résoudre les problèmes qu'on rencontre »¹⁷⁵. Pour TFB, la mise en projet est essentielle. « Au sein de notre programme de formation, on a une trajectoire de mise en projet où on encourage les personnes à identifier quels sont les problèmes qu'ils rencontrent dans leurs classes et écoles. Souvent cela revient à passer 99 % du temps à penser au problème et 1 % à la solution. Après on essaie de définir quelles sont les solutions qui peuvent être mises en place pour résoudre ce problème. On essaie en effet de les encourager à avoir une démarche entrepreneuriale par rapport aux problèmes qu'ils peuvent rencontrer au sein de leur école, de la société ou communauté et mettre en place des choses pour essayer de résoudre ou contribuer à résoudre ce problème »¹⁷⁶.

Un ancien de TFB confirme la prégnance de cette logique. « La pédagogie entrepreneuriale est très présente chez Teach. À chaque week-end, il y a des présentations de projets lancés par des actuels ou anciens membres. C'est suivi d'un concours où tu peux gagner un financement pour ton projet. Moi, c'était quelque chose avec lequel je ne me sentais pas à l'aise et donc je n'y participais pas. Et on ne m'a jamais obligé. Par contre, j'avais l'impression qu'en faisant juste mon boulot de prof, je n'en faisais pas assez »¹⁷⁷.

Pierre Waaub est quant à lui très critique par rapport à cette pédagogie. Pour lui, « c'est un mouvement qui est très fort développé au Québec. Il a débarqué dans le Pacte quand McKinsey était encore là comme modèle pédagogique. Dans les grandes lignes, ce n'est pas une pédagogie. C'est la logique de leadership, de mobiliser l'énergie, de faire des élèves des entrepreneurs de leurs vies. On est toujours autour du même vocabulaire, de la même sémantique. C'est complètement inadapté dans le cadre de l'enseignement public. On ne tient pas compte de tout ce qui fait les inégalités dans les apprentissages. Oui, évidemment tu vas mobiliser des jeunes autour de projets, mais qu'en est-il des apprentissages ? Dans leurs discours revient souvent l'idée que les jeunes doivent découvrir ce qu'ils sont. Comme si on était quelque chose au départ et que le but de la pédagogie est de motiver et révéler ce qu'on sait déjà bien faire. Or on sait que ce qu'on sait déjà bien faire dépend du milieu d'où on vient »¹⁷⁸.

3. La finalité de l'école

Nous ne remettons pas en cause l'utilité que peut représenter la mise en projets et son soutien. Nous ne nions pas non plus qu'il puisse y avoir, dans certaines circonstances, un intérêt à plus de dialogue entre le monde économique et l'école. Comme l'indique Thomas Barrier, « permettre aux élèves de se réapproprier leur orientation est un atout pour travailler les inégalités. Dans le cadre du

¹⁷⁵ C. DE CARTIER (Directrice de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

¹⁷⁶ *Ibid.*

¹⁷⁷ Anonyme (Ancien de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 25 mai 2020.

¹⁷⁸ P. WAAUB (Enseignant, militant au sein de Changement pour l'égalité et chargé de mission CGSP et SEL-SETCA pour le Pacte d'excellence), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 13 mai 2020.

Pacte d'excellence et les nouveaux référentiels, on travaille dessus. On vise aussi une ouverture de l'école sur la vie sociale et professionnelle »¹⁷⁹. Benoît Galand appuie la même logique. « Que le monde de l'entreprise s'intéresse au monde de l'enseignement, notamment secondaire, me paraît légitime. Je ne vais pas dire que le monde de l'entreprise ne doit pas s'y intéresser. Il y a de vrais enjeux. Il n'y a parfois pas assez de communications et d'interactions. [...] On a un enseignement fragmenté. Notre enseignement professionnel est sous optimal. La collaboration avec les entreprises, notamment publiques, est sous-développée. Donc cette idée de rapprocher l'enseignement professionnel du monde du travail me paraît intéressante »¹⁸⁰.

Cependant, même si ce rapprochement peut être utile, des problèmes pointent à l'horizon. Tout d'abord, il y a le risque que la perspective de l'école se résume au seul monde de l'entreprise dans une logique utilitariste. À ce niveau, Thomas Barrier souligne que « la réduction est embêtante si les perspectives scolaires sont réduites à la formation en vue du travail dans le privé car ce n'est pas l'ensemble des possibilités professionnelles et ce n'est pas le rôle de l'école. Même si c'est complémentaire et que je ne pense pas que le rôle de l'école soit seulement d'outiller les élèves avec des outils théoriques sans aucun rapport avec la réalité économique et sociale. [...] L'école est un projet de société. C'est un moyen de transmettre des savoirs dans une perspective d'appropriation d'une culture mais aussi potentiellement pour la transformation de cette culture. [...] L'école est un objet tout à fait idéologique, politique. C'est pourquoi je questionnais leur rapport aux institutions. Pas pour dire que la manière de penser l'éducation de la Fédération Wallonie-Bruxelles est la bonne. C'est aussi une orientation politique discutable. Cependant, un des atouts d'avoir recours à des structures d'enseignements supérieurs et notamment universitaires est de permettre cette distanciation par rapport aux lobbies. Une distanciation pas présente chez eux et ils semblent l'assumer. C'est une certaine manière de penser les enjeux. Il y a un risque que la question des inégalités serve de cheval de Troie à d'autres enjeux qui seraient de rapprocher l'école de l'esprit d'entreprendre, soumettre d'avantage l'école aux besoins économiques des entreprises »¹⁸¹.

Un ancien de TFB s'interroge aussi sur le sens que l'on veut donner à l'école. « Pour moi le problème [de TFB] se situe plus au niveau des conceptions de la finalité que l'on donne à l'école. Si on dit, l'objectif c'est que les élèves sortent de l'école et puissent trouver un job, avoir un socle minimal de compétences qui leur permettent de. Il y a tout un tas de gamins qui n'y arrivent pas car il manque des enseignants, car ils sont incompetents. Si l'objectif est celui-là, on est aussi dans cette espèce de mise en capacité de savoir minimaux, de compétences minimales pour pouvoir s'en sortir et être entrepreneur de sa vie. [...] Pour moi cependant, le travail de l'enseignant c'est un travail sur les représentations des jeunes. La finalité de l'enseignant c'est d'accompagner les jeunes dans la construction de représentation sur leur environnement naturel, social qui soit fondé en raison et en connaissance. L'école n'a pas qu'une vocation instrumentale, utilitaire mais essentiellement de construction d'êtres humains complets capables d'intégrer une

¹⁷⁹ T. BARRIER (Président de la section interfacultaire de l'agrégation à l'ULB), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 7 mai 2020.

¹⁸⁰ B. GALAND (Professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation - UCL), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 28 mai 2020.

¹⁸¹ T. BARRIER (Président de la section interfacultaire de l'agrégation à l'ULB), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 7 mai 2020.

société démocratique, solidaire, ouverte. Je pense que quand l'objectif auquel on croit est juste de mettre les élèves en capacité de passer à l'année supérieure, on oublie que l'école est une institution prioritaire de socialisation des jeunes. Ils sont longtemps hors de leurs familles pour en faire des sujets moraux, politiques. Moi ce qui me fait peur, c'est que de manière involontaire on ne fasse passer que des valeurs entrepreneuriales, instrumentales »¹⁸². Il finit en s'interrogeant : « Ce qui est important [chez TFB] c'est la mise en projet, l'entrepreneuriat et la réussite. Une réussite qui est une réussite professionnelle voire financière. C'est super mais est-ce que c'est juste ça qu'on doit faire ? Et surtout aujourd'hui, est-ce que le défi c'est ça ? C'est ce qui est mis en avant pour les membres du programme eux-mêmes, la réussite »¹⁸³.

Cette crainte vis-à-vis de la perspective qu'on donne à l'école nous est aussi rapportée par Valérie De Nayer. « On le ressent dans ce qu'on appelle les profils de formation. Quand on doit déterminer un programme de formation pour la mécanique auto, il y a une discussion entre les syndicats et le patronat. On se rend compte qu'il y a une évolution de tous ces profils de formation pour rendre ces jeunes juste des "opératifs". On ne demande plus aux gamins du professionnel de savoir réfléchir. On morcellise les tâches, on divise les compétences en petits morceaux et on leur demande d'effectuer chacune de ces mini tâches. Par exemple, démonter un moteur. On leur ne demande pas de réfléchir : il y a un moteur en panne, quelles en sont peut-être les causes ? Non, on dit voilà la cause de la panne, démontez le moteur. L'idée est d'être rentable dans le monde du travail. Mais ce n'est pas le seul objectif de l'école. Il faut en faire aussi un citoyen responsable et pas que des opérationnels. Sinon, ils prennent ces valeurs ailleurs, en dehors de l'école »¹⁸⁴.

Du côté de TFB, on nous indique défendre une vision de l'école où la notion de réussite est définie en quatre sous-points. « Premièrement, il faut avoir le diplôme du secondaire le plus vite possible. Aujourd'hui en Belgique, sans CESS on rentre dans un cercle difficile. Deuxièmement, il faut développer des compétences transversales : les CRACS (citoyens responsables actifs critiques et solidaires). Troisièmement, il faut qu'ils puissent faire leur propre choix et ne pas être conditionnés par les choix de leurs parents. "Empower to make their own choices". Enfin, il faut maîtriser au moins une langue nationale. Sans maîtrise du néerlandais ou du français c'est difficile. C'est les quatre points qu'on a identifiés. Pour nous l'école doit servir à ça »¹⁸⁵. En mettant en avant les CRACS, TFB semble se dégager des critiques précédemment formulées. C'est important de le noter. Les questions soulevées sur les finalités que l'on veut donner à l'école et l'importance de ce questionnement quand on parle de ces différentes initiatives dans l'espace scolaire n'en reste pas moins d'actualité.

4. La question du financement privé

Au-delà des questions qu'on pose sur l'objectif de l'école, il y a la « problématique » du financement privé de toutes ces initiatives. Pas parce qu'il est privé mais à cause de la philosophie qu'il sous-tend. On l'a vu, ces projets peuvent

¹⁸² Anonyme (Ancien de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 14 mai 2020.

¹⁸³ *Ibid.*

¹⁸⁴ V. DE NAYER (Secrétaire Générale de l'Interrégionale de Bruxelles de la CGSP-Enseignement), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 27 mai 2020.

¹⁸⁵ C. DE CARTIER (Directrice de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

répondre à des problèmes très pragmatiques avec des propositions positives. Cependant, bien que les intentions soient louables, Benoît Galand considère que « dans les faits, faire cela, c'est envoyer un message qui dit que les politiques publiques ne sont pas assez efficaces et flexibles et que nous, le privé, on va faire mieux. Que le monde de l'entreprise critique le monde de l'enseignement en disant "Vous devez bouger, vous devez faire mieux" je trouve cela très sain en démocratie. [...] Cependant, est-ce que la réponse à cela c'est de financer nous-même quelque chose sur le côté pour montrer qu'on va faire mieux ? Là c'est plus critiquable. Ce genre d'initiatives, quand on l'additionne à d'autres qui sont financées par les mêmes sources, commencent fort à contribuer à une ringardisation et délégitimation de l'école publique. Il peut y avoir des décalages entre des intentions et des effets au niveau très micro. Avoir une direction qui est très contente car elle a enfin des profs dans son école. Des élèves contents car ils ont des gens motivés qui auraient pu faire autre chose. Et puis l'effet plus systémique et politique »¹⁸⁶. Sous un angle plus positif, cela peut aussi interpeller les pouvoirs publics et les amener à réagir sur ces questions.

Une autre question d'ordre démocratique se pose par rapport à ces financements privés que l'on retrouve derrière des initiatives comme TFB. En effet, ils proviennent souvent de fondations philanthropiques de grosses entreprises ou multinationales. Ces « dons » ne sont pas complètement désintéressés. Ils leur permettent en effet une réduction d'impôt. Autant d'argent qui ne tombe donc pas dans l'escarcelle publique et qui pourrait, sur base d'une décision concertée en démocratie, être réinvesti là où le besoin se fait sentir par la société. On peut être pour ou contre ces types de mécanismes, là n'est pas la question de cette étude. Cela devient cependant plus problématique quand ces multinationales décident de réinvestir cet argent dans des associations qui concurrencent l'action publique ou tentent de montrer que le privé fait mieux. Comme nous l'indique Benoît Galand, « ce qui me dérange dans le financement privé ce n'est pas qu'il est privé. C'est plutôt que les entreprises font tout pour échapper à l'impôt, en particulier les multinationales. Et puis qu'après de l'autre côté, elles viennent faire de la philanthropie avec un discours qui est "On gère mieux que l'État". Donc vous faites de la fraude fiscale légale à large échelle et puis vous voulez montrer à l'État comment gérer ses deniers ? Là il y a un problème. C'est ça qui me dérange, cette sorte de social washing »¹⁸⁷. À ce niveau, on peut noter que des entreprises comme Total ou Engie, qui financent notamment TFB et d'autres associations du même type, ont déjà été citées dans des constructions fiscales visant à échapper à l'impôt (dans la foulée des Paradise Papers¹⁸⁸ ou LuxLeaks¹⁸⁹). Tout cet argent ne peut par la suite être réinvesti par exemple dans l'enseignement afin de lutter contre les inégalités scolaires. Il y a une véritable question de crédibilité et légitimité démocratique qui se cache derrière le financement de ces fondations philanthropiques.

¹⁸⁶ B. GALAND (Professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation - UCL), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 28 mai 2020.

¹⁸⁷ *Ibid.*

¹⁸⁸ « Paradise Papers : Total aux Bermudes, ou les bénéfices de l'offshore », *France Info*, 7 novembre 2017, [en ligne :] https://www.francetvinfo.fr/monde/paradise-papers/paradise-papers-total-aux-bermudes-ou-les-benefices-de-loffshore_2456140.html, consulté le 12 novembre 2020.

¹⁸⁹ « Optimisation fiscale : l'UE contraint Engie à rembourser 120 millions d'euros au Luxembourg », *Le Monde*, 20 juin 2018, [en ligne :] https://www.lemonde.fr/economie/article/2018/06/20/optimisation-fiscale-engie-condamne-a-rembourser-120-millions-d-euros-au-luxembourg_5318276_3234.html, consulté le 12 novembre.

Du côté de l'ASBL, en-dehors des questions traitant des fondations philanthropiques de certaines multinationales, on défend ce financement privé au nom de l'urgence. « Le principe suivi par les fondateurs c'est qu'il y a urgence. Il est donc intéressant de commencer avec des fonds privés. Pour pouvoir après convaincre le public de s'investir et déployer le projet à plus grande échelle. TFB a débuté seulement avec des financements privés. On a aujourd'hui 25 % de financement public et on espère que cela va continuer à évoluer. [...] C'est donc un argument idéologique [celui des fonds privés]. Nos détracteurs disent : "Je préfère attendre que le public investisse". Nous on a préféré faire le choix, on investit directement. Après, il est important de dire que nos partenaires financiers n'ont aucun droit de regard sur le contenu, sur ce qu'on fait, ils n'ont pas d'impact ou de visibilité directe dans les classes »¹⁹⁰.

Il serait en effet très problématique que le contenu donné en classe aux élèves soit influencé par des intérêts privés. Myriam De Kesel craint d'ailleurs que l'objectif de TFB soit celle « d'une formation téléguidée par les grandes entreprises qui dicteraient aux enseignants ce qu'il est bon de faire apprendre »¹⁹¹. Si on peut se tenir à la parole donnée de TFB selon laquelle les intérêts privés n'ont pas d'influences sur le contenu de formation, il apparaît cependant assez évident que l'ASBL s'inscrit dans un certain prisme et une certaine représentation de l'école. Ces financements privés couplés à une mise en avant de la pédagogie entrepreneuriale, du réseau d'associations partenaires de TFB, de l'aspect primordial bien que questionnable du concept de leadership font que l'ASBL participe à une certaine représentation de la société et de l'école. Il serait faux et trompeur de dire que TFB est neutre et complètement apolitique. Les choix des mots, des concepts, des partenaires, des financements ont une portée éminemment politique. TFB participe à une conception de l'école où l'entrepreneuriat et l'entreprise sont importants. Elle fait partie d'une sphère d'associations souvent dirigées par des personnes venant du monde des affaires, de l'entreprise. On parle de McKinsey, ING, Ernst & Young, Degroof, Toyota... Elles apportent avec elles toute une sémantique propre au monde des affaires et la transposent à l'enseignement. On peut par la suite être d'accord ou non avec cette vision du monde. On peut être critique ou non quant à la pertinence de leur apport mais il reste toujours très important de les situer concrètement dans une sphère.

190

C. DE CARTIER (Directrice de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

191

M. DE KESEL (Professeur à la faculté des sciences à l'UCL), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 1^{er} juin 2020.

TFB, un tremplin vers d'autres horizons ?

Dans cette même logique, il y a un point dont nous voulions faire part car il est en quelque sorte révélateur bien que cela soit anecdotique. Si l'on se rend sur le site de McKinsey, on peut lire qu'une des cinq caractéristiques recherchées chez un collaborateur c'est le leadership.¹⁹² On peut aussi lire que McKinsey n'embauche pas que les personnes pour ce qu'elles sont mais aussi pour ce qu'elles deviendront. On insiste sur une logique de transformation professionnelle via les formations et un programme de mentorat.¹⁹³ En y regardant de plus près, cela ressemble très fort à ce qui est proposé par TFB. Sur plusieurs sites, on peut lire que les questions fréquemment posées chez McKinsey sont : « Parlez-moi d'une expérience ou vous avez fait preuve de leadership », « Parlez-moi d'une expérience ou vous avez réussi à convaincre un groupe », « Parlez-moi d'une expérience ou vous avez dû relever un défi »¹⁹⁴. Le programme de TFB permet de répondre à toutes ces questions. Cela est doublement révélateur. Premièrement de l'origine du programme fondé par deux anciens de McKinsey. Deuxièmement, que TFB n'est pas qu'une porte d'entrée vers l'enseignement mais aussi une forme de mise à l'épreuve permettant à ses participants d'évoluer vers d'autres postes. C'est d'ailleurs une des grosses critiques formulées depuis longtemps à l'encontre du projet américain.

Sur le blog de TFB, Klaartje Volders (Responsable partenariats financiers et relations écoles et réseaux chez TFB) souligne très clairement en quoi TFB peut être une porte d'entrée vers d'autres professions. Elle écrit ainsi : « Pourrait-on "commercialiser" autrement la profession enseignante ? Concentrons-nous non seulement sur l'impact que vous avez en tant qu'enseignant sur vos élèves [...] mais aussi sur les opportunités d'apprentissages professionnels qui se trouvent dans la profession d'enseignant et qui sont appréciés dans divers secteurs. Pensez à la gestion des projets et des personnes, aux compétences organisationnelles et à la gestion des délais, à la définition d'objectifs, à l'évaluation et à l'ajustement des processus. Si vous réussissez à vraiment motiver et à apprendre à un groupe d'adolescents, n'utilisez-vous pas les mêmes compétences que celles dont vous avez besoin pour gérer des équipes avec succès ? »¹⁹⁵. Dans cette optique, être enseignant ou avoir un poste à responsabilités dans une entreprise fait appel aux mêmes compétences. D'autres articles présents sur le blog de TFB tel que « Booste tes compétences »¹⁹⁶ ou « Utiliser les compétences acquises en tant qu'enseignant dans un nouvel emploi »¹⁹⁷ appuient clairement cette logique. TFB n'est pas qu'un programme pour enseignant, c'est une porte d'entrée vers d'autres horizons professionnels.

Dans le même ordre d'idée, TFB a mis en place en 2015 un programme de « mentoring » pour ses participants. Ce n'est pas la même chose que le tutorat. L'idée n'est pas ici d'aider l'individu dans son travail en tant qu'enseignant mais, selon le rapport annuel de TFB, « de le guider dans sa réflexion ou le développement de ses objectifs professionnels à la fin de la période de soutien de TFB »¹⁹⁸. Ces « mentors » ont « un profil de leaders ou de personnes ayant une séniorité certaine dans leur secteur d'activité »¹⁹⁹. Parmi ces mentors, on retrouve par exemple des personnes travaillant pour Nestlé. On peut ainsi lire dans un rapport de Nestlé de 2016 que « quatre mentors volontaires participent

¹⁹² Présenter sa candidature chez McKinsey : Trousse du candidat, McKinsey&Company, [en ligne :] https://www.mckinsey.com/ca/fr/~/_/media/McKinsey/Locations/North%20America/Canada/Contact%20us/Trousse%20du%20candidat-FINAL.ashx, consulté le 1^{er} juillet 2020.

¹⁹³ *Ibid.*

¹⁹⁴ F. DEGHAYE, « Recrutement chez McKinsey : tout ce qu'il faut savoir », *Business Cool*, 2 novembre 2019, [en ligne :] <https://business-cool.com/vie-pro/se-faire-recruter/recrutement-mckinsey>, consulté le 1^{er} juillet 2020.

¹⁹⁵ K. VOLDERS, « Niet vergeten: die andere crisis ! », *Blog de Teach For Belgium*, 24 mars 2020, [en ligne :] <https://stories.teachforbelgium.org/2020/03/24/niet-vergeten-die-andere-crisis>, consulté le 6 octobre 2020.

¹⁹⁶ L. LENAERTS, « Boost je vaardigheden », *Blog de Teach For Belgium*, 2 mars 2020, [en ligne :] <https://stories.teachforbelgium.org/2020/03/02/cohort2017-nikolaj>, consulté le 6 octobre 2020.

¹⁹⁷ A-R. UZANZIGA, « De opgedane vaardigheden als leerkracht gebruiken in een nieuwe job », *Blog de Teach for Belgium*, 11 février 2020, [en ligne :] <https://stories.teachforbelgium.org/2020/02/11/cohort2014-ange4>, consulté le 6 octobre 2020.

¹⁹⁸ *Rapport annuel 2013/2014*, Teach For Belgium, novembre 2014, p.31 [en ligne :] <http://teachforbelgium.org/wp-content/uploads/2015/08/TeachforBelgium-Rapport-Annuel-Web.pdf>.

¹⁹⁹ *Ibid.*

au programme de l'association TFB. Ils conseillent de jeunes diplômés, devenus enseignants et formés par TFB, dans des écoles à indice socioéconomique faible, pour les aider à réfléchir à la suite de leur parcours professionnel après deux années passées à enseigner »²⁰⁰. On est quand même en droit de se demander en quoi un mentorat des participants de TFB par du personnel de Nestlé peut aider à réduire la pénurie enseignante et les inégalités scolaires. En poussant ces participants à réfléchir à d'autres perspectives professionnelles, TFB se détache complètement des objectifs fixés en favorisant ainsi le turnover, ce qui déstabilise les équipes pédagogiques et par conséquent augmente les inégalités.

Pour Pierre Waaub, « TFB est une manière de recruter des gens pour autre chose. Le passage dans l'enseignement est une mise à l'épreuve qui sert à devenir des leaders. Mais des leaders dans le sens où ils vont infiltrer les structures de décisions et influencer le monde de l'enseignement »²⁰¹. Il va même plus loin en indiquant « qu'il faut voir ça dans toute la stratégie de McKinsey afin d'être présent dans le monde de l'éducation en Belgique. Il y a eu tout l'épisode de l'ULB. Au niveau du Pacte aussi, au début ceux qui en concevaient les processus étaient des consultants de McKinsey. Il y a aussi la Fondation pour l'enseignement. Si vous mettez tout cela ensemble, c'est une stratégie pour s'intégrer dans le monde de l'éducation parce que c'est un marché ultra juteux s'il devient privé. Derrière tout cela, il y a le marché de la numérisation. Ce n'est pas un petit marché celui de l'équipement numérique, des logiciels éducatifs... »²⁰².

K. La communication de Teach For Belgium

Attardons-nous quelque peu sur la communication de l'ASBL. Au-delà de son compte Facebook ou des contributions sur son site web, l'ASBL publie beaucoup de cartes blanches, opinions ou chroniques dans divers journaux belges des deux côtés de la frontière linguistique (*La Libre*, *Le Soir*, *De Standaard*...). Ces opinions ou cartes blanches sont écrites par les participants au programme TFB. Caroline de Cartier nous indique que « l'objectif est de raconter la réalité du métier d'enseignant »²⁰³. Ils y parlent donc de leur quotidien dans les salles de classe. Nada Al-Kadi continue en indiquant que l'idée est « de partager aux lecteurs les histoires que les enseignants et élèves vivent dans les écoles. En fait, tout le monde ne se dit pas qu'en Belgique il y a des grandes iniquités scolaires, on ne s'en rend pas vraiment compte. Cela ne coule pas de source pour tout le monde »²⁰⁴. Ces opinions publiées dans les journaux permettraient aussi de « revaloriser le métier d'enseignant. Le proposer de manière positive et mettre en avant les diversités de profils qui peuvent faire ce choix-là »²⁰⁵. En revalorisant le métier d'enseignant dans l'inconscient collectif, on pourrait attirer plus d'individus vers ce travail notamment au travers de TFB. Caroline de Cartier nous rapporte ainsi que « on a beaucoup de candidats qui nous disent : "J'ai lu un article

²⁰⁰ Nestlé et la société en Belgique, Nestlé, 2016, p. 32, [en ligne :] https://www.nestle.be/sites/g/files/pydnoa561/files/asset-library/documents/2017%20-%20nestle_brochure_2016_web_fr.pdf, consulté le 6 octobre 2020.

²⁰¹ P. WAAUB (Enseignant, militant au sein de Changement pour l'égalité et chargé de mission CGSP et SEL-SETCA pour le Pacte d'excellence), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 13 mai 2020.

²⁰² *Ibid.*

²⁰³ C. DE CARTIER (Directrice de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

²⁰⁴ N. AL-KADI (Teach For Belgium - Chargée de projet des partenariats francophones), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

²⁰⁵ C. DE CARTIER (Directrice de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

dans tel journal, un post sur Facebook et cela m'a donné envie. Je me suis dit que moi aussi je pourrais m'engager" »²⁰⁶. Ces publications permettent donc aussi de faire de la publicité et de recruter plus de candidats pour le programme.

Dans ces opinions ou cartes blanches, on retrouve souvent le même schéma narratif que nous allons illustrer par des exemples. Pour réaliser ce travail, nous avons lu et analysé les 29 chroniques publiées par TFB dans les colonnes de *La Libre* depuis 2016. Pour rappel, ces chroniques sont écrites directement par les participants et se présentent sous la forme de l'auto-description. Elles sont intéressantes car elles permettent d'identifier comment TFB se projette vers l'extérieur. On peut identifier ce que l'ASBL veut mettre en avant ou non quand on parle d'enseignement. Cela permet de revenir sur et d'illustrer un certain nombre d'éléments déjà cités au cours de cette étude. Au travers de cette revue de presse, on peut aussi remarquer les éléments intériorisés ou non par les participants au programme. Pour rappel, nous ne remettons pas en cause l'engagement certain des participants de TFB. Ces textes ne sont donc pas analysés à titre personnel mais à titre d'exemples pour illustrer et étudier le fonctionnement de l'ASBL.

Commençons par l'analyse du schéma narratif de ces chroniques. L'individu se présente parfois comme quelqu'un qui ne se destinait pas à l'enseignement. Cependant, il a décidé de se lancer et d'accorder du temps à une noble cause. On peut ainsi lire dans ces chroniques des phrases comme « Je ne me destinai pas à suivre le chemin de l'enseignement »²⁰⁷ ou encore « En débutant ma carrière dans le secteur privé, j'ai très vite constaté que ce n'était pas fait pour moi. J'avais besoin de me tourner vers quelque chose qui avait plus de sens, plus d'impact »²⁰⁸. On peut aussi lire que le professeur est celui qui a « troqué l'escalade financière et la voiture de société contre le défi inestimable de former la génération de demain »²⁰⁹. Dans le même ordre d'idée, un participant souligne comment il a découvert TFB par hasard : « C'est donc là, dans cette atmosphère effervescente où de nombreuses entreprises me promettaient toutes un avenir plus brillant les unes que les autres, que je suis tombé sous le charme d'un stand qui sortait du lot, où les mots clés qui m'attiraient n'étaient ni "salaire" ni "avantages fiscaux", mais bien "impact sociétal" et "sens" »²¹⁰. Dans la même chronique, l'idée de sacrifice est exprimée au travers des questions posées par les élèves à l'enseignant : « Mais Monsieur, avec vos diplômes, pourquoi vous venez enseigner ? Et ici en plus ? [...] À votre place, j'irais gagner dix mille euros par mois et je nous laisserais ici, car de toute façon, on est bêtes »²¹¹. Enfin dans une autre chronique un participant indique encore : « Pendant mes études, je rêvais de rejoindre une de ces grandes multinationales [...] J'ai réalisé qu'une telle carrière ne pourrait pas

²⁰⁶ C. DE CARTIER [...], entretien avec l'auteur, *op. cit.*

²⁰⁷ L. DHONT, « On ne naît pas prof, on le devient », *La Libre*, 2 septembre 2019, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/on-ne-naît-pas-prof-on-le-devient-5d6bec9ff20d5a2566e02ad8>, consulté le 5 octobre 2020.

²⁰⁸ Y. SENHADJI, « Ce professeur d'Etterbeek craignait vivre un « cauchemar » quand il a débuté... Mais la réalité est autre », *La Libre*, 26 mars 2018, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/ce-professeur-d-etterbeek-craignait-vivre-un-cauchemar-quand-il-a-debuté-mais-la-réalité-est-autre-chronique-5ab7d837c-d702f0c1a85ede1>, consulté le 5 octobre 2020.

²⁰⁹ J. DE BERGEYCK, « Nos profs, ces héros du quotidien », *La Libre*, 25 mai 2020, [en ligne :] [²¹⁰ L. BLONDEL, « Appel à la jeunesse : «Soyez le changement que vous voulez voir dans ce monde» », *La Libre*, 22 octobre 2018, \[en ligne :\] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/appel-a-la-jeunesse-soyez-le-changement-que-vous-voulez-voir-dans-ce-monde-5bcc9a92cd708c805c4acd3>, consulté le 5 octobre 2020.](https://www.lalibre.be/debats/opinions/nos-profs-ces-heros-du-quotidien-5eca9807d8ad581c542e4ced#:~:text=Un%20enseignant%20doit%20C3%A9galement%20prendre,former%20la%20g%C3%A9n%C3%A9ration%20de%20demain, consulté le 5 octobre.</p>
</div>
<div data-bbox=)

²¹¹ *Ibid.*

m'épanouir. J'ai donc décidé d'échanger le bel "open space" contre des bâtiments vétustes, le smartphone dernier cri contre l'équerre et le compas »²¹². Dans cette logique, le métier d'enseignant n'était donc pas le choix premier et est présenté comme un sacrifice personnel au profit d'un objectif noble. Par ces mots, on fait passer l'idée que ces participants auraient pu connaître de grandes réussites professionnelles dans des grandes entreprises. De façon implicite, on indique donc que TFB attire la crème de la crème vers le monde d'enseignement. Un monde qui ne les aurait à priori pas intéressés. TFB recrute ainsi un profil « inédit » dans le corps professoral. C'est une approche quelque peu élitiste qui avait déjà été reprochée à Teach For America.

Dans toutes ces chroniques, on part toujours aussi d'un problème original. Celui-ci peut être un manque de discipline, des élèves pas intéressés et pas motivés, l'ignorance des apprenants sur un sujet en particulier, un échec quasi généralisé... C'est le choc du métier. Par exemple, un participant indique : « Quelle baffa je me suis prise pendant les premiers mois, jusqu'à Noël ! Combien de fois ne suis-je pas rentré chez moi au bord de la crise de nerfs [...] 75 % de mes élèves sont en échec »²¹³. Dans la même lignée, on lit que « à la rentrée, ce fut compliqué. [...] Leur attitude, par moments, me déconcerte et dépasse mon seuil de tolérance [...] Le peu d'ambition m'interpelle encore »²¹⁴. Dans une autre chronique, un participant indique : « Premier constat. Il y a un travail de déconstruction énorme à entreprendre. Détruire leurs constructions de phrases vacillantes et reconstruire des fondations solides »²¹⁵. Le problème peut se situer aussi au niveau d'un manque de sensibilisation sur un sujet précis. Dans cette chronique, le participant souligne que ces élèves utilisent le prétexte des manifestations étudiantes pour le climat afin de rentrer chez eux. Face à ce constat, « il m'est apparu que même les quelques élèves capables de lier les mots "réchauffement climatique" à "pollution", n'étaient conscients ni de l'urgence, ni des changements qu'ils ressentiront dans quelques années »²¹⁶. Enfin, la problématique peut se situer dans la relation à un élève en particulier : « Douria est une jeune fille aux allures de garçon manqué. Elle réagit au quart de tour lorsqu'on lui fait une remarque, tape si quelque chose ne lui plaît pas et insulte qui ose lui faire un commentaire déplaisant. Comment vais-je l'apprivoiser ? Comment vais-je parvenir à lui faire suivre le cours ? »²¹⁷. Il y a donc un problème initial dont ils héritent et qui peut provenir d'un système défaillant.

Une fois le problème posé, l'enseignant indique cependant qu'il n'abandonne pas. Malgré des conditions de travail difficiles, on souligne qu'à force de travail et de motivation il est possible de réaliser de grandes choses. Par cette persévérance, l'enseignant peut surmonter le problème. On peut ainsi lire dans

²¹² M. PETIT, « Enseigner, cette folie », *La Libre*, 28 mai 2018, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/enseigner-cette-folie-5b0adabc553291b8014984ac>, consulté le 5 octobre 2020.

²¹³ F. MONDERER, « Etre jeune prof », *La Libre*, 15 février 2016, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/etre-jeune-prof-56c09d4c3570fdebf5ee537a>, consulté le 5 octobre 2020.

²¹⁴ M.-G. NOLET, « Ne perds pas la face ! », *La Libre*, 17 octobre 2016, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/ne-perds-pas-la-face-5803aef0cd70cd5761cb5b63>, consulté le 5 octobre 2020.

²¹⁵ L. POLLIN, « Les cours de français "langue étrangère", une sinécure pour un francophone ? », *La Libre*, 3 décembre 2018, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/les-cours-de-francais-langue-etrangere-une-sinecure-pour-un-francophone-5c040e9fcd70fcd91bc1d3d2>, consulté le 5 octobre 2020.

²¹⁶ A. HENRY, « Mes élèves étaient climato-ignorants », *La Libre*, 18 février 2019, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/mes-eleves-etaient-climato-ignorants-5c69983cd8ad5878f0c34c6f>, consulté le 5 octobre 2020.

²¹⁷ M. CAEYMAEX, « Enseignement : Mais qui sont donc ces enfants ? », *La Libre*, 30 janvier 2017, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/enseignement-mais-qui-sont-donc-ces-enfants-chronique-588e0a7acd70e747fb66061d>, consulté le 5 octobre 2020.

ces chroniques : « Mais je n'abandonne pas et continue de scruter mon élève »²¹⁸ ou encore « J'ai appris à ne pas baisser les bras. J'ai appris à faire preuve de créativité pour motiver des élèves dégoûtés de l'école »²¹⁹. Dans le même ordre d'idée, « J'ai souvent dû sortir de ma zone de confort et me dépasser »²²⁰. Pour surmonter le problème, l'enseignant ne rechigne donc pas à la tâche : « Malgré la charge de boulot supplémentaire, je décide de m'y mettre »²²¹, « Des centaines d'heures de réflexions, des nuits courtes, de longues réunions »²²² ou « L'ampleur de la tâche pousse au-delà de nos limites »²²³. L'enseignant persévère donc. C'est par son engagement personnel et un travail supplémentaire qu'il peut être à même de dépasser le blocage. Notons que les solutions d'ordre systémique (marché scolaire, mixité sociale...) sont omises à ce stade pour un recentrage sur le travail de l'enseignant.

Par la suite, on indique que grâce à cette persévérance de l'enseignant, le problème a pu être pour partie ou complètement dépassé. Ainsi, en fin de chroniques, on peut lire : « Aujourd'hui, je dirais que je m'éclate en classe. J'accueille mes élèves à l'entrée du local avec un grand sourire. Et quel bonheur de leur annoncer les résultats de la période : tout le monde a augmenté ses points »²²⁴. Les élèves sont transformés : « Aujourd'hui, après seulement cinq mois, Douria n'est plus cette petite fille colérique et rebelle. Elle a évolué en une jeune femme respectueuse et a transformé sa colère en humour, et sa rébellion en motivation »²²⁵. Ils sont sensibilisés à la cause climatique : « C'est en leur apprenant qu'avec de petites actions, on fait de grandes choses qu'ils ressortent du cours avec plus d'espoirs et d'envie de changer les choses »²²⁶. Ou sont plus désireux d'apprendre le néerlandais : « Après un an d'essai, nous observons déjà une belle évolution chez la grande majorité des élèves »²²⁷. Il y a un moment charnière, un décliv permettant l'évolution positive : « Là se produit le fameux changement dans la classe : l'élève, au-delà d'être instruit par l'école, se sociabilise grâce à la pensée de l'autre ; il s'inspire d'un élève, d'un enseignant, d'un sourire bienveillant et empathique. Il exploite, personnalise son potentiel »²²⁸. L'arrivée de ce professeur « nouveau » au profil particulier, inspirant et faisant preuve de leadership permet donc une évolution positive rapide et significative.

Enfin, dans un certain nombre de ces opinions, on voit poindre à certains moments la mise en avant de la pédagogie entrepreneuriale par TFB et un certain prisme sur la conception du métier d'enseignant. Celui-ci est notamment présenté comme un « détecteur de personnalités »²²⁹. On parle aussi de professeurs entrepreneurs : « Les "professeurs entrepreneurs", comme je les appelle, sont

²¹⁸ M. CAEYMAEX, *op. cit.*

²¹⁹ M. PETIT, *op. cit.*

²²⁰ M. CAEYMAEX, *op. cit.*

²²¹ L. POLLIJN, *op. cit.*

²²² S. AMZUR, « La révolution numérique au service de l'éducation », *La Libre*, 9 octobre 2017, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/la-revolution-numerique-au-service-de-l-education-chronique-59da480acd70461d267f9ab7>, consulté le 5 octobre 2020.

²²³ Y. SENHADI, *op. cit.*

²²⁴ F. MONDERER, *op. cit.*

²²⁵ M. CAEYMAEX, *op. cit.*

²²⁶ A. HENRY, *op. cit.*

²²⁷ CRISTINA, « Apprendre le néerlandais en s'amusant, est-ce possible ? », *La Libre*, 7 octobre 2019, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/apprendre-le-neerlandais-en-s-amusant-est-ce-possible-5d9a14ed-d8ad5841fc5138bd>, consulté le 5 octobre 2020.

²²⁸ M.-G. NOLET, *op. cit.*

²²⁹ J. DE BERGEYCK, *op. cit.*

nombreux. J'en profite pour saluer leur travail extraordinaire »²³⁰. On parle aussi des élèves comme « des entrepreneurs en herbe »²³¹. Un autre participant indique : « Je me questionne sur l'objectif de l'enseignement. La réponse est immédiate : il doit préparer au marché de l'emploi »²³². On souligne aussi beaucoup le rôle du professeur en tant que coach où la motivation est essentielle. Ainsi, il est indiqué : « J'ai prononcé ces mots comme un coach parle à son équipe. J'ai bien compris que la motivation est primordiale pour réussir »²³³. Et pour les motiver, il faut croire en eux : « Soudain, à un moment inespéré, je me vois surprise par un sourcil qui se lève, des yeux ébahis suite à une parole, un fou rire commun et bon enfant, un "ha, vous me voyez étudier le droit ? J'suis motivé là" »²³⁴. Dans une autre chronique : « Je le fais pour mes élèves, pour ces jeunes de toutes les origines qui ne croient plus en eux parce que personne ne leur a dit qu'ils le pouvaient et qu'ils étaient capables »²³⁵. Ou encore, « Mais si on les abandonne, qui sera là pour croire en eux ? [...] Ils ne demandent qu'un peu d'amour pour éclore et devenir de grandes fleurs qui embelliront la société de demain »²³⁶. On reconnaît ici l'importance donnée à la motivation par TFB. Ils mettent cet élément constamment en avant sur leur site aussi avec des phrases accrocheuses comme « C'est incroyable d'avoir quelqu'un qui croit en nous et nous pousse à aller de l'avant ». Cette motivation est censée permettre le déclic, le changement. Or, on l'a vu, cette focalisation sur des logiques psycho-motivationnelles au détriment d'autres solutions a été critiquée par des nombreux intervenants.

Au final, dans bon nombre de ces opinions, on retrouve un schéma narratif récurrent. Ainsi, le participant se présente comme ayant commencé il y a quelques mois ou comme ne se destinant pas originellement à l'enseignement. On indiquera parfois que ce choix est un sacrifice personnel et économique au profit d'une noble cause. Un problème pratique est aussi posé dans chacune de ces opinions. Il peut être d'ordre disciplinaire, motivationnel ou de connaissances. Face à ce problème, l'enseignant souligne qu'il persévère et qu'il se lance corps et âme afin d'atteindre l'objectif fixé quelles que soient les difficultés. Les méthodes seront celles du coaching, redonner confiance, ouvrir au plaisir d'entreprendre. Au final, le problème initial est dépassé grâce au travail continu de l'enseignant. En réalité, ce schéma correspond parfaitement au cœur de ce que propose TFB. Un programme qui se destine aux personnes ayant peu ou pas d'expérience en tant qu'enseignant. Qui sont dédiées et travailleuses et qui pourront en jouant notamment sur la motivation (et en filigrane grâce à l'accompagnement de TFB) surmonter les difficultés et réduire les inégalités de notre système scolaire. Elles héritent en général d'un système d'enseignement défaillant mais arrivent de par leur profil « particulier » (en s'auto-caractérisant parfois comme une forme « d'élite » initialement destinée à d'autres avantages) à changer la donne. Ils font tout cela à partir des ressources existantes et limitées offertes à tous les professeurs. En filigrane, ils font mieux avec la même chose. Aussi, dans toutes ces

²³⁰ K. SIMON, « Je suis fier d'avoir créé une crèche à l'école », *La Libre*, 26 juin 2017, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/je-suis-fier-d-avoir-cree-une-creche-a-l-ecole-opinion-594fdbf2cd70e30bb28a370a>, consulté le 5 octobre 2020.

²³¹ G. LIPOMBI, « Mes élèves, des entrepreneurs en herbe », *La Libre*, 5 septembre 2016, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/mes-eleves-des-entrepreneurs-en-herbe-57cc32e435709333b7f94979>, consulté le 5 octobre 2020.

²³² L. POLLIJN, *op. cit.*

²³³ F. MONDERER, *op. cit.*

²³⁴ M.-G. NOLET, *op. cit.*

²³⁵ L. BLONDEL, *op. cit.*

²³⁶ B. SAINTES, « Être prof, ce gâchis ? », *La Libre*, 20 novembre 2017, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/etre-prof-ce-gachis-chronique-5a11b8b7cd707514e8d24c57>, consulté le 5 octobre 2020.

chroniques, les questions d'ordre systémique telles que le marché scolaire ou la mixité sociale sont quasi complètement ignorés. Au-delà d'une information au grand public sur les conditions d'enseignement et de la nécessité de revaloriser le métier, ces opinions permettent de défendre l'intérêt du programme de TFB, leur vision du métier d'enseignant et leur solution.

Ce qui est d'intéressant c'est que ce modèle de communication se reproduit dans les autres pays où le réseau Teach For All est présent. Une analyse de Michelle Gautreaux et Sandra Delgado²³⁷ (Université de British Columbia) est intéressante à ce niveau. L'analyse s'intitule *Portrait of a Teach For All (TFA) teacher : Media narratives of the universal TFA teacher in 12 countries* et étudie comment est présenté dans les médias l'enseignant type de Teach For All dans 12 pays où le réseau est présent. À travers cette narration médiatique dans tous ces pays, les auteurs soulignent que l'enseignant de Teach For All est présenté comme quelqu'un pour qui l'enseignement n'était pas le premier choix. Il vient souvent du monde des sciences, de l'ingénierie, de l'économie ou du business. Il est aussi plein de ressources et motivé.²³⁸ Il est créatif et peut réaliser de grandes choses malgré des ressources inadéquates.²³⁹ On le présente toujours aussi comme résilient et persévérant.²⁴⁰ Malgré les difficultés et les doutes, l'enseignant de Teach For All n'abandonne jamais. Tout cela se fait souvent sous forme d'auto-caractérisation.²⁴¹ C'est-à-dire que ces traits sont révélés au travers des propres mots de l'enseignant de Teach For All qui subjectivement se caractérise ainsi. Pour continuer, cet enseignant est capable de se sacrifier pour une bonne cause. Il renonce à des privilèges économiques ou personnels afin d'accomplir cette mission.²⁴² Cela doit créer empathie et admiration.²⁴³ Pour les auteurs de cette analyse, les différents partenaires de Teach For All construisent un schéma narratif où la solution aux problèmes de ces différents systèmes d'enseignement est l'enseignant de Teach For All dépeint comme un sauveur, un leader.²⁴⁴ Cet enseignant internalise un certain nombre de valeurs projetées par l'organisation elle-même dont certaines proviennent du monde du management. Ce qui est mis en avant c'est l'enseignant en tant qu'entrepreneur innovant.²⁴⁵ Dans ce schéma, la nécessité d'une intervention de l'État pour résoudre ces problèmes est mise à distance.²⁴⁶ Quand on parle d'enseignant capable de faire un bon travail malgré des ressources limitées, on ne pose pas la question du pourquoi.²⁴⁷ Pourquoi les écoles ne disposent pas de ressources suffisantes ? Comment y remédier ? Ce manque de ressources est présenté comme un fait, une réalité. La solution est un enseignant capable de faire avec. Pour finir, ces auteurs considèrent qu'en dépeignant les professeurs de Teach For All comme étant persévérants, résilients, motivés et créatifs la narration construit par antagonisme implicite l'image de l'enseignant traditionnel comme démotivé, inconstant, non créatif et incapable de surmonter les obstacles.²⁴⁸ Même si cela n'est qu'implicite cela permet encore

²³⁷ M. GAUTREAUX, S. DELGADO, « Portrait of a Teach for All (TFA) teacher : Media narratives of the universal TFA teacher in 12 countries », *Education Policy Analysis Archives*, vol. XXIV, n°110, 2016.

²³⁸ *Ibid.*

²³⁹ *Ibid.*

²⁴⁰ *Ibid.*

²⁴¹ *Ibid.*

²⁴² *Ibid.*

²⁴³ *Ibid.*

²⁴⁴ *Ibid.*

²⁴⁵ *Ibid.*

²⁴⁶ *Ibid.*

²⁴⁷ *Ibid.*

²⁴⁸ M. GAUTREAUX, S. DELGADO, *op. cit.*

plus de justifier l'utilité de ce type de programme. Au-delà d'un vrai travail de sensibilisation aux réalités du métier d'enseignant, la communication de TFB permet donc de mettre en avant la vision de l'enseignant type du réseau Teach For All et d'en faire sa promotion.

Comme on l'a dit, TFB publie ces opinions dans différents médias belges. Il est cependant à noter que beaucoup de celles-ci se retrouvent dans les colonnes de *La Libre*. Depuis 2016, TFB a publié 29 chroniques ou opinions dans *La Libre*. Le logo du journal se trouve d'ailleurs dans leur section « Partenaire en communication »²⁴⁹. Nous nous sommes interrogés sur la signification de ce partenariat. Caroline de Cartier nous indique que c'est « un partenariat complètement informel. Il n'y a pas convention de partenariat. On fait partie d'un listing comme "Changement pour l'égalité" et d'autres qui peuvent proposer des articles pour leurs chronique enseignement »²⁵⁰. Caroline de Cartier ajoute que même si c'est un partenariat informel « en tant qu'organisation on transmet une chronique toutes les six semaines et eux ils font le choix ou non de la publier »²⁵¹. TFB aurait donc la possibilité de proposer une chronique toutes les six semaines à *La Libre* ce qui expliquerait la récurrence de leurs chroniques dans le journal. Avec 29 chroniques sur cinq ans, on est effectivement sur une chronique toutes les huit semaines environ. TFB a donc réussi à mettre en place une politique efficace de communication dans les médias et notamment auprès de *La Libre*. Caroline de Cartier nous précise que « pour *La Libre*, ce qui est clair c'est qu'aucune des chroniques ne doit faire de la pub pour TFB. C'est quelque chose qui est précisé. On peut juste mentionner que la personne fait partie de TFB mais l'objectif des chroniques n'est pas de faire de la publicité »²⁵². Quoi qu'il en soit, comme on l'a vu, au travers de ce travail performant de communication qui peut avoir son intérêt en termes de sensibilisation aux inégalités scolaire, il est évident que transpire la vision de l'enseignant et de l'enseignement de TFB (leadership et motivation comme clés du changement, évacuation des questions d'ordre systémique, construction de l'image de l'enseignant comme « entrepreneur innovant »...). Si cela ne relève pas de la publicité pure, c'est en tout cas un outil de promotion efficace pour l'organisation et sa vision.

²⁴⁹ Site web de Teach For Belgium, « Partenaires opérationnels », [en ligne :] <http://teachforbelgium.org/fr/partenaires/partenaires-operationnels-2>, consulté le 6 octobre 2020.

²⁵⁰ C. DE CARTIER (Directrice de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.

²⁵¹ *Ibid.*

²⁵² *Ibid.*

L. Le réseau international : Teach For All, Teach For America et le GERM

1. Teach For All et Teach For America

Après avoir replacé TFB dans son réseau d'associations partenaires et de financements privés, nous allons la replacer dans un contexte international. Il faut comprendre que TFB n'est pas un projet unique et isolé. L'ASBL fait en réalité partie d'un réseau international nommé Teach For All. Le réseau est aujourd'hui présent dans près de 53 pays à travers le monde.²⁵³ On y retrouvera Teach For Ukraine, Teach For Portugal, Teach For Vietnam, Teach For Liberia, Enseña Chile, Enseña Uruguay, Enseña por Mexico... La liste est longue. À chaque fois l'objectif est le même : lutter contre les inégalités scolaires. Le moyen aussi : recruter des diplômés (souvent des meilleures écoles), les former pendant cinq à six semaines et les envoyer dans les écoles les plus défavorisées. Bien que chacune de ces organisations soient indépendantes, ce sont toutes des sortes de franchises de Teach For All. L'organisation apporte un appui permettant une implémentation plus rapides de ses différentes « succursales ». Une certaine liberté est laissée à chacun des partenaires afin de s'adapter au contexte national.

Comme on l'a déjà dit auparavant, le leadership est plus que primordial pour Teach For All. D'ailleurs, la page réservée à ceux et celles désirant lancer leur propre version nationale du projet Teach For All est assez intéressante. Sur cette page, la première vidéo proposée ne parle pas d'inégalités scolaires mais de leadership.²⁵⁴ Elle commence avec un texte indiquant que, pour Teach For All, le leadership est la clé pour transformer nos écoles, systèmes et l'avenir de nos enfants. On nous parle de Teach For All comme une plateforme de leaders. On insiste sur le rôle des alumni placés à différents niveaux pour transformer le système. Par contre, dans cette vidéo sensée présenter le projet aux futurs partenaires, le mot inégalité n'est jamais prononcé. On nous parle de l'avenir des enfants de manière abstraite en indiquant vouloir changer leur « état d'esprit ». Tout cela est assez révélateur de ce dont on a discuté auparavant. Le cœur du programme c'est le leadership. C'est ce terme, pourtant très flou, qui doit transformer nos systèmes.

Sur cette même page, on découvre un nouveau projet, celui de Teach For Qatar.²⁵⁵ Cette vidéo est à nouveau assez intéressante. Le jeune homme à la tête du projet commence en indiquant que quand il regarde son pays, il veut voir de grands leaders, une jeunesse avec un objectif, qui accomplit quelque chose et qui est motivée. Il nous dit que son projet, Teach For Qatar, devrait être capable de l'accomplir. Très rapidement après, il indique qu'il ne connaissait rien à l'enseignement et que cela a été « un long voyage de deux mois où j'ai dû étudier les modèles, j'ai dû comprendre le système d'enseignement et faire des visites d'écoles »²⁵⁶. Cela illustre à nouveau l'importance des leaders mais aussi une même philosophie : des individus n'ayant aucune expérience dans l'enseignement mais qui vont, si l'on en croit la vidéo, le révolutionner. Chez TFB aussi, on met toujours en avant que leurs participants ne se destinaient pas à l'éducation.

²⁵³ Site web de Teach For All, « Network partners », [en ligne :] <https://teachforall.org/network-partners#27416>, consulté le 1^{er} juillet 2020.

²⁵⁴ Site web de Teach For All, « Launch a network partner », [en ligne :] <https://teachforall.org/launch-network-partner>, consulté le 1^{er} juillet 2020.

²⁵⁵ *Ibid.*

²⁵⁶ *Ibid.*

Chez les patrons des différentes organisations partenaires, on retrouve beaucoup de personnes n'ayant aucune expérience dans l'enseignement. Chez les divers CEO de Teach For All, on retrouve aussi souvent des profils sans expérience dans l'enseignement. Nous ne disons pas que ces personnes n'ont pas le droit de s'intéresser à l'enseignement. En démocratie, tout un chacun a le droit de s'investir dans le domaine public de son choix. La récurrence de schéma chez Teach For All et TFB démontre cependant que c'est un choix prioritaire et volontaire inhérent à la philosophie de l'organisation.

Continuons. Teach For All est elle-même issue de Teach For America. L'organisation mère a été imaginée par Wendy Kopp en 1988 lors de sa thèse à l'université de Princeton. Pour la parenthèse, Wendy Kopp n'a elle-même jamais enseigné. Dès le début, l'idée de Wendy Kopp est de recruter des diplômés de haut niveau pour enseigner pendant au moins deux ans dans des écoles urbaines et rurales à faible revenu²⁵⁷. On veut attirer la crème de la crème. Ce qui a posé des problèmes en termes de profils comme on l'a vu. Pour y arriver, on limite le programme à deux années. Ces jeunes se voient en effet proposer des postes beaucoup mieux payés que celui de professeur. Proposer un engagement plus long aurait été contre-productif.²⁵⁸ De même, une formation trop longue aurait rebuté ces jeunes diplômés qui ne se destinaient pas à l'enseignement.²⁵⁹ On s'accorde donc sur une formation courte de cinq à six semaines. Il y a directement un aspect élitiste et quasi missionnaire dans l'approche de Teach For America. Il faut que les plus privilégiés fassent une pause dans leur carrière afin de rendre ce que la société leur a donné en enseignant aux élèves les plus défavorisés. Pour renforcer cette image de sauveurs missionnaires, les participants aux programmes sont appelés « corp members » - évoquant les troupes de l'armée américaine. Très vite, le programme gagne en popularité et en ampleur.

Il faut comprendre le contexte dans lequel a été créé ce programme. Nous sommes à la fin des années quatre-vingt et au pic du reaganisme. Teach For America s'inscrit clairement dans le mouvement néolibéral de l'époque. Partout, le service public est critiqué. Inefficace, trop bureaucratique, il faut laisser la place à la compétition, aux choix individuels et au privé qui fera mieux avec moins. Ce n'est qu'en laissant faire le marché qu'on répartira au mieux les ressources et que l'on offrira le meilleur service possible. Si cela s'applique aux transports ou à l'énergie, l'éducation est aussi visée. Même s'il faut nuancer, c'est en quelque sorte le constat que fait aussi Teach For America. Le service d'enseignement public ne fonctionne pas. La preuve ? Les inégalités dans le système scolaire. Vu que l'État n'arrive pas à s'attaquer à ce problème, il faut que le privé s'en charge. Pour ce faire, on propose une voie alternative et plus rapide pour rentrer dans le métier que celle de la certification d'État. Ce dont on parle ici c'est de dérégulation de la formation des enseignants. Ainsi, on attirera les plus brillants qui pourront, eux, réduire les inégalités.

L'étude de la Brookings Institutions sur le réseau Teach For All est assez intéressante à ce niveau. En effet, on peut y lire que « le principal obstacle à la croissance du réseau a été la réglementation gouvernementale sur la profession enseignante [...] Certains pays ont de solides syndicats d'enseignants sou-

²⁵⁷ V. STRAUSS, *op. cit.*

²⁵⁸ *Ibid.*

²⁵⁹ *Ibid.*

cieux de protéger la voie traditionnelle vers la formation des enseignants »²⁶⁰. Le rapport continue en indiquant que « obtenir le soutien du gouvernement dans ces contextes plus difficiles dès le début est donc encore plus crucial »²⁶¹. Deux cas pratiques sont alors abordés : celui du Mexique et du Pérou. Ainsi, « le partenaire de Teach For All au Mexique, connu sous le nom d'Enseña por México, avait du mal à démarrer jusqu'à ce que le PDG Erik Ramirez-Ruiz [directeur d'Enseña por México] commence à cultiver le soutien M. Luis Maldonado, secrétaire à l'Éducation de l'État de Puebla, et Mme Patricia Vazquez. La persévérance de M. Ramirez-Ruiz a porté ses fruits, Mme Vasquez devenant par la suite secrétaire à l'éducation de l'État de Puebla et fervente partisane d'Enseña por México. Aujourd'hui, Enseña por México travaille dans neuf États à travers le pays »²⁶². Pour ce qui est du Pérou, « Enseña Perú (EP) rencontrait initialement des difficultés pour placer ses membres dans les écoles publiques, en raison des obstacles juridiques et politiques au placement d'enseignants non professionnels dans les classes publiques »²⁶³. Cependant, « avec l'arrivée d'un nouveau ministre de l'Éducation en 2014, qui a donné la priorité à la mobilisation du capital humain dans le secteur de l'éducation, Enseña Perú a vu une opportunité de changer cette réalité »²⁶⁴. Le rapport finit en indiquant que « Teach For All a été et continue d'être contesté par les environnements réglementaires qui restreignent les parcours d'enseignement alternatifs dans chacun des pays de son réseau. Il est donc d'autant plus crucial que les organisations partenaires de Teach For All développent des liens solides avec les entités gouvernementales »²⁶⁵. Tout cela est assez révélateur que les régulations sont un problème pour Teach For All et ses partenaires (dont TFB) et qu'il convient tisser de bonnes relations avec les gouvernements afin de dépasser ces obstacles, en clair déréguler.

Dans le même ordre d'idée, une analyse intéressante a comparé le développement de la version chilienne et argentine de Teach For All.²⁶⁶ Dans ces deux pays très proches, l'auteur fait le constat d'une implantation plus rapide et forte de la version chilienne. En effet, Enseña Chile (Teach For Chili) a enregistré deux fois plus de participants que Enseña por Argentina. Alors même que l'Argentine dispose d'une population près de deux fois plus importantes. Pour l'auteur, l'explication se trouve dans la dérégulation du système chilien. Sous Pinochet, le Chili a été le « terrain de jeu » des Chicago Boys (des économistes formés à l'École de Chicago sous l'influence de Milton Friedman, figure de proue du mouvement néolibéral).²⁶⁷ À cette période, ils ont mené un programme de privatisation et dérégulation massives dans le pays. Aujourd'hui, moins de 50 % des écoles au Chili sont publiques.²⁶⁸ La formation enseignante est complètement dérégulée. Que ce soit au niveau de sa formation que des critères d'accès à la profession. La même année où Enseña Chile est apparu, une loi a été votée afin de rendre

²⁶⁰ C. KWAUK, J. PERLMAN ROBINSON et S. SPILKA, « Teach for All : Building a pipeline of future education leaders around the world », *Center for Universal Education at Brookings*, 2016, p. 16, [en ligne :] <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/07/FINAL-Teach-For-All-Case-Study.pdf>, consulté le 1^{er} juillet 2020.

²⁶¹ *Ibid.*

²⁶² *Ibid.*

²⁶³ *Ibid.*

²⁶⁴ *Ibid.*

²⁶⁵ *Ibid.*, p. 19.

²⁶⁶ D. FRIEDRICH, « Teach for All, Public-Private Partnerships, and the Erosion of the Public in Education » in A. VERGER, C. LUBIENSKI, G. STEINER-KHAMSI, *World Yearbook of Education 2016 : The Global Education Industry*, Routledge, 2016, pp. 160-174.

²⁶⁷ *Ibid.*

²⁶⁸ *Ibid.*

encore plus facile l'accès à la profession enseignante dans le secondaire.²⁶⁹ À l'inverse, en Argentine, plus de 80 % des écoles sont publiques. L'accès à la profession est plus encadré. Avec l'arrivée au pouvoir de Nestor Kirchner, l'intervention de l'État a été valorisée. Notamment dans le secteur de l'éducation. Dans ce contexte, le projet Enseña por Argentina a été reçu avec plus d'indifférence voire de méfiance.²⁷⁰ Pour l'auteur, le succès de Enseña Chile s'explique donc par l'existence d'un système privatisé et dérégulé ainsi qu'une conception plus minimale du rôle de l'État.²⁷¹ Cette analyse appuie finalement la même logique que le rapport de la Brookings Institution : la régulation est un obstacle pour Teach For All.

Une petite digression : TFB et le rapport aux syndicats enseignants

Sur base de ce que l'on vient de voir et si on en revient au cas belge, une interview de Pierre Pirard (un des quatre fondateurs de TFB) est intéressante quand on parle de rapport aux syndicats enseignants qui sont donc considérés comme un obstacle par l'analyse de la Brookings Institutions. Il y indiquait que le système d'enseignement est « sclérosé par les syndicats. J'entends les représentants syndicaux parler de revalorisation salariale, de congés, de prépensions, plus que de la formation des jeunes. Ces gens vivent sur une autre planète »²⁷². Et quand on parle de pénibilité du travail, Pierre Pirard annonce : « Allez dans le privé, si vous croyez que c'est plus facile. Je suis un peu brutal à l'égard des enseignants qui utilisent ce terme, ils n'ont qu'à faire autre chose »²⁷³. L'action des syndicats peut évidemment être critiquée. Là n'est pas le débat. Ces propos sont cependant révélateurs d'une conception des réglementations et des syndicats enseignants comme un obstacle pour le réseau Teach For All ou TFB. Et, soyons clair, les syndicats belges s'opposent vivement à cette initiative. Dans un communiqué que la CSC nous a transmis, ils indiquent qu'ils estiment « que cette initiative décrédibilise le caractère public de notre enseignement et participe à la dérégulation du système. La CSC-Enseignement demande à ses mandataires de s'opposer fermement à ce type d'initiative ». Même son de cloche du côté de la CGSP.

2. Teach For America et la question des écoles charter

Revenons-en au cas américain. Au-delà de la dérégulation du métier d'enseignant, Teach For America est souvent critiqué comme étant un fer de lance des écoles charter. Ces écoles ont vu le jour en même temps que le projet Teach For America et s'inscrivent dans une réforme nationale de l'enseignement. Face au constat d'échec des écoles publiques, on propose la création d'écoles privées à financement public permettant d'offrir plus de choix aux parents. En se mettant en compétition avec les écoles publiques, cela devrait hausser le niveau général d'éducation. Ces écoles s'inscrivent donc dans ce même mouvement néolibéral qui met en avant la liberté de choix et la valeur-ajoutée de la compétition. C'est le mouvement dit du « school choice », notamment théorisé par Milton Friedman (figure de proue du mouvement néolibéral et leader de l'École de Chicago).²⁷⁴ Pour illustrer cela, ce mouvement du school choice comparait, par exemple, les écoles à des épiceries. S'il n'y a qu'une seule épicerie dans le quartier, tout

²⁶⁹ D. FRIEDRICH, *op. cit.*

²⁷⁰ *Ibid.*

²⁷¹ *Ibid.*

²⁷² M. MOUTHUY, *op. cit.*

²⁷³ *Ibid.*

²⁷⁴ L. G. ARVESETH, *Friedman's School Choice Theory : The Chilean Education System*, Utah State University, 2014, [en ligne :] <https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1378&context=gradreports>, consulté le 12 août 2020.

le monde est obligé de s'y approvisionner et celle-ci ne doit faire aucun effort pour attirer ses clients. Au contraire, s'il y a plusieurs épiceries, il faudra offrir un meilleur service à un meilleur prix pour attirer les clients. Celles qui ne proposeront pas un bon service verront leurs clients se réduire et finiront par disparaître. Au final, tout le monde en sortira gagnant. Selon eux, cette logique devrait aussi s'appliquer aux écoles et c'est ce raisonnement qui a soutenu la création des écoles charter. Dans beaucoup de textes liés au mouvement du *school choice*, on retrouve cette comparaison entre les écoles et des industries ou des magasins. Les élèves ou les parents étant comparés à des clients.

Ces écoles charter sont autonomes et fonctionnent selon leurs propres règles. Certaines sont directement contrôlées par des entreprises commerciales. De facto, en captant en partie le financement des écoles publiques et en menant parfois à leur fermeture, ces écoles charter mènent à une forme de privatisation de l'enseignement. Statistiquement, et dans une logique de rationalisation, les professeurs dans les écoles charter sont largement moins bien payés que ceux des écoles publiques (en moyenne 8 900 dollars de moins sur une année).²⁷⁵ Dans certaines de ces écoles, on paie à la performance. Les professeurs ont aussi plus de journées de travail à prester que dans les écoles publiques.²⁷⁶ Il y a des restrictions en ce qui concerne la formation de syndicats d'enseignants dans ces écoles et seulement 11 % d'entre elles sont aujourd'hui « syndiquées » (contre 37 % dans les écoles publiques).²⁷⁷ En général, la rotation du personnel enseignant y est plus grande.²⁷⁸ Les enseignants des écoles charter ont aussi moins d'expérience et disposent moins souvent d'un titre pédagogique.²⁷⁹ Alors que l'objectif était d'améliorer le niveau général des écoles, la plupart des études montrent que ces écoles charter ne font pas mieux que les écoles publiques.²⁸⁰ Certaines font vraiment mieux, d'autres font vraiment pire. Ces écoles peuvent aussi fermer à tout moment pour différentes raisons, laissant les élèves à eux-mêmes au beau milieu de l'année. Souvent pour des raisons financières ou de mauvaise gestion. Un taux de fermeture de 15 % a été avancé.²⁸¹ Aussi, afin de garder le financement public, elles doivent obtenir des résultats (notamment en termes de réussite des élèves aux tests standardisés). Vu que leur financement en dépend, ces écoles vont avoir tendance à se concentrer essentiellement sur la réussite de ces tests standardisés. Au détriment d'autres apprentissages. Pour Diane Ravitch, assistante au secrétaire à l'éducation des États-Unis sous

²⁷⁵ *Characteristics of Public and Private Elementary and Secondary School Teachers in the United States : Results From the 2011-12 Schools and Staffing Survey*, U.S Department of Education, août 2013, p.16 [en ligne :] <https://nces.ed.gov/pubs2013/2013314.pdf>, consulté le 2 juillet 2020.

²⁷⁶ B. GROSS, K. MARTENS POCHOP, « How Charter Schools Organize for Instruction » in R. LAKE, *Hopes, Fears, & Reality : A Balanced Look at American Charter Schools in 2008*, National charter school resource center, 2008, p. 14 [en ligne :] https://www.crpe.org/sites/default/files/pub_hfr08_ch2_dec08_0.pdf, consulté le 2 juillet 2020.

²⁷⁷ *Unionized Charter Schools 2016-17*, National Alliance for Public Charter Schools, 2017, [en ligne :] https://www.publiccharters.org/sites/default/files/documents/2018-02/Unionized%20Charter%20Schools%202016-17_0.pdf, consulté le 2 juillet 2020.

²⁷⁸ *Teacher Attrition and Mobility : Results From the 2012-13 - Teacher Follow-up Survey*, U.S Department of Education, 2014, [en ligne :] <https://nces.ed.gov/pubs2014/2014077.pdf>, consulté le 2 juillet 2020

²⁷⁹ *Characteristics of Traditional Public, Public Charter, and Private School Teachers*, National center for Education Statistics - U.S Department of Education, 2020, [en ligne :] https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_sld.asp, consulté le 2 juillet 2020.

²⁸⁰ *School Choice in the United States: 2019 - Indicator 6 : Reading and Mathematics Performance*, National center for Education Statistics - U.S Department of Education, 2020, [en ligne :] https://nces.ed.gov/programs/school-choice/ind_06.asp, consulté le 2 juillet 2020.

²⁸¹ A. CONSOLETTI, *The State of Charter Schools What We Know—and What We Do Not— About Performance and Accountability*, Center for Education Reform, 2011, [en ligne :] https://edreform.com/wp-content/uploads/2011/12/StateOfCharterSchools_CER_Dec2011-Web-1.pdf, consulté le 2 juillet 2020.

George H. W. Bush et Bill Clinton et interrogée par nos soins, « les écoles charter ne produisent pas de meilleurs résultats que les écoles publiques ordinaires. Certains produisent de très mauvais résultats. Beaucoup sont lancés par des entrepreneurs sans expérience dans l'éducation. Il existe de grandes chaînes à but lucratif. [...] Lorsque ces écoles charter ne réussissent pas, que ce soit sur le plan scolaire ou financier, elles peuvent soudainement fermer, laissant aux étudiants la charge de trouver de nouvelles écoles en milieu d'année. La corruption dans les écoles charter est un problème grave en raison du manque de surveillance et de responsabilité. Les entrepreneurs se font des millions sur les transactions immobilières, l'achat du terrain ou des immeubles et la facturation de loyers élevés »²⁸².

Vous me direz, quel lien entre les écoles charter et Teach For America ? Si on en revient à notre sujet, alors que 7 % des étudiants américains se rendaient dans les écoles charter, Teach For America envoyait plus de 30 % de ses participants enseigner dans ces écoles en 2012.²⁸³ Cette disproportion est pour beaucoup une preuve du lien unissant les deux mouvements. Un des plus grands donateurs de Teach For America est la Walton Family Foundation (famille la plus riche des États-Unis, à la tête de la chaîne Walmart et de tradition républicaine).²⁸⁴ Cette fondation soutient depuis longtemps justement la création des charter school.²⁸⁵ Auparavant, dans son contrat avec Teach For America, cette même fondation proposait des bourses plus élevées aux « corps members » de Teach For America qui se rendaient dans les écoles charter (une bourse de 6 000 dollars contre 4 000 dollars pour ceux qui se rendent dans les écoles publiques traditionnelles).²⁸⁶ En ce qui concerne cette fondation, Diane Ravitch indique que « les écoles charters sont financées par des organisations de droite comme la Walton Family Foundation, créée par la famille propriétaire des magasins Walmart. Ces magasins ne sont pas syndiqués. Teach For America a reçu plus de 100 millions de dollars de cette seule fondation, qui s'oppose aux syndicats. De nombreux détracteurs de Teach For America pensent qu'elle est favorisée par les grandes entreprises comme moyen de se débarrasser des syndicats dans l'enseignement »²⁸⁷. Un autre grand donateur de Teach For America est le Doris & Donald Fisher Fund. Cette fondation aurait aussi été très explicite dans sa donation de dix millions de dollars en indiquant vouloir soutenir « le rôle de Teach For America en tant que pipeline de professeurs et de leaders dans le mouvement des écoles charter ».²⁸⁸

Beaucoup d'alumni (les anciens) de Teach For America ont créé ou soutenu ce type d'école à travers les États-Unis. À côté de cela, le mari de la fondatrice de Teach For America, Richard Barth, est lui-même à la tête d'un des plus grands

²⁸² D. RAVITCH (Assistante au Secrétaire à l'éducation des États-Unis sous G. H. W. Bush et Bill Clinton), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 5 mai 2020.

²⁸³ S. SIMON, « Has Teach for America betrayed its mission ? », *Reuters*, 16 août 2012, [en ligne :] <https://www.reuters.com/article/usa-education-teachforamerica-idCNL2E8JF8NT20120816>, consulté le 5 août 2020.

²⁸⁴ Site web de la Walton Family Foundation, « Walton Family Foundation to Invest \$50 Million in Teach For America », 4 novembre 2015, [en ligne :] <https://www.waltonfamilyfoundation.org/about-us/newsroom/walton-family-foundation-to-invest-50-million-in-teach-for-america>, consulté le 2 juillet 2020.

²⁸⁵ S. SCHINDLER, « Case 77 : Charter school funding » in J. L. FLEISHMAN, *The Foundation : A Great American Secret : How Private Wealth is Changing the World*, PublicAffairs, 2007, [en ligne :] https://cspsc.sanford.duke.edu/sites/default/files/descriptive/charter_schools_funding.pdf, consulté le 2 juillet 2020.

²⁸⁶ Document stipulant les conditions de la bourse de la Walton Family Foundation, [en ligne :] <https://www.documentcloud.org/documents/5776575-Walton-TEA-Grant.html>, consulté le 2 juillet 2020.

²⁸⁷ D. RAVITCH (Assistante au Secrétaire à l'éducation des États-Unis sous G. H. W. Bush et Bill Clinton), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 5 mai 2020.

²⁸⁸ S. Lam, *From Teach For America to Teach For China : Global Teacher Education Reform and Equity in Education*, New York :Routledge, 2019.

réseaux d'écoles charter aux États-Unis (le réseau KIPP).²⁸⁹ Selon un article de Reuters et d'autres sources, 30 % des enseignants de KIPP proviennent de Teach For America.²⁹⁰ Ce réseau KIPP est aussi généreusement financé par le même Doris & Donald Fischer Fund cité plus haut ainsi que la Walton Family Foundation.²⁹¹ Tout cela illustre les liens intimes qu'entretiennent Teach For America et le mouvement des écoles charter et du « school choice ». Ils se sont développés de manière parallèle et concomitante. En réalité, en offrant une main d'œuvre flexible et axée sur la réussite des tests standardisés, Teach For America est un allié objectif des écoles charter. Diane Ravitch abonde dans le même sens en nous indiquant que « Teach For America fournit la main-d'œuvre des écoles charter. Sans Teach For America, les écoles charter auraient du mal à pourvoir en personnel leurs écoles. 90 % de celles-ci ne sont pas syndiquées et s'attendent à ce que leurs enseignants travaillent 60 à 70 heures par semaine. Les écoles charter ont un turnover très élevé d'enseignants, à la fois en raison de leur charge de travail et de la jeunesse de leurs enseignants »²⁹².

Pour continuer sur ce lien entre Teach For America et les écoles charter, il serait intéressant de s'attarder quelque peu sur le cas pratique de la Nouvelle-Orléans. En 2005, la ville est touchée par un événement dramatique : l'ouragan Katrina. Celui-ci a détruit quasiment l'entièreté des écoles de la ville. Lors de la phase de reconstruction et dans cet élan de réforme du système scolaire américain, un choix a été fait : remplacer les écoles publiques par des écoles charter. Du jour au lendemain, et alors que la situation sanitaire et sécuritaire n'était pas encore stabilisée, la plupart des écoles publiques ont été fermées et plus 7 000 professeurs expérimentés ont été virés²⁹³. À la place, des écoles charter ont été créées. Pour fournir ces écoles charter en personnel, il fût décidé de se reposer sur les programmes tels que Teach For America.²⁹⁴ L'avantage de Teach For America est qu'ils pouvaient rapidement répondre à la demande via leur programme très court de formation et qu'ils proposaient des professeurs qu'on pouvait payer moins cher. Dans l'immédiat post-Katrina, entre 2007 et 2013, les programmes comme Teach For America ont représenté 35 % des engagements dans ces nouvelles écoles.²⁹⁵ Cela a créé un choc démographique au sein de la population enseignante de la Nouvelle-Orléans. Avant Katrina, 71 % de la population enseignante était afro-américaine.²⁹⁶ En 2013, les afro-américains ne représentaient plus que 49 % de la population enseignante.²⁹⁷ Au niveau de l'expérience, avant Katrina 40 % des professeurs avaient 20 années ou plus d'expériences et 33 % avaient entre zéro et cinq années d'expériences.²⁹⁸ Après Katrina, moins

²⁸⁹ Site web de KIPP, « Team », [en ligne :] <https://www.kipp.org/team/richard-barth/>, consulté le 2 juillet

²⁹⁰ S. SIMON, *op. cit.*

²⁹¹ Site web de KIPP, « Our supporters », [en ligne :] <https://www.kipp.org/kipp-foundation/kipp-national-partners>, consulté le 2 juillet 2020.

²⁹² D. RAVITCH (Assistante au Secrétaire à l'éducation des États-Unis sous G. H. W. Bush et Bill Clinton), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 5 mai 2020.

²⁹³ F. ADAMSON, « Les politiques éducatives aux États-Unis », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°76, 2017, p. 96.

²⁹⁴ *Ibid.*

²⁹⁵ J. ARNOLD LINCOVE, N. BARRETT, K. O. STRUNK, « Lessons from Hurricane Katrina : The Employment Effects of the Mass Dismissal of New Orleans Teachers », *Education Research Alliance For New Orleans*, 19 juillet 2017, p. 25 [en ligne :] https://educationresearchalliancenola.org/files/publications/190717-Lincove-Barrett-Strunk-Lessons-From-Hurricane-Katrina-The-Employment-Effects-of-the-Mass-Dismissal-of-New-Orleans-Teachers_170804_161126.pdf, consulté le 12 août 2020.

²⁹⁶ N. BARRETT, D. N. HARRIS, « Significant changes in the New Orleans teacher workforce », *Education Research Alliance For New Orleans*, 24 août 2015, p. 3-4, [en ligne :] <https://educationresearchalliancenola.org/files/publications/ERA1506-Policy-Brief-Teacher-Workforce-Cover.pdf>, consulté le 12 août 2020.

²⁹⁷ N. BARRETT, D. N. HARRIS, *op. cit.*

²⁹⁸ *Ibid.*

de 20 % des enseignants avaient au moins 20 années d'expériences et, à l'inverse, 54 % avaient maintenant entre zéro et cinq années d'expériences.²⁹⁹ Enfin, si 60 % des professeurs avaient obtenu leurs propres diplômes dans les collèges de la Nouvelle-Orléans avant Katrina, ce chiffre est tombé à 34 % en 2014.³⁰⁰ Enfin, après Katrina seul 56 % des professeurs disposaient d'une certification d'État contre 79 % avant l'ouragan.³⁰¹ Dans les grandes lignes, on remplaça donc des professeurs syndiqués et expérimentés afro-américains, issus de la communauté et ayant pu souvent atteindre la classe moyenne grâce à ce poste, par des « corps members » de programmes comme Teach America essentiellement blancs, issus des meilleures écoles, sans diplôme enseignant, souvent non-syndiqués et qui n'avaient aucun lien avec la ville. Il est assez comique, si l'on ose dire, que dans ce cas, Teach For America a participé au remplacement des afro-américains qui représentaient justement une certaine forme de mobilité sociale. Tout cela sous couvert de réduction des inégalités. Profitant du désastre, le syndicat « United Teachers of New Orleans » a été éradiqué.³⁰² Si l'on en revient plus précisément au remplacement des écoles publiques par des écoles charter, le think-tank American Enterprise Institute se réjouit à ce moment-là : « Katrina a accompli en une journée... ce que les partisans de la réforme scolaire en Louisiane n'avaient pu réaliser depuis des années »³⁰³. Les chercheurs américains Douglas N. Harris et Matthew F. Larsen, tous deux pro-école charter, ont décrit de manière assez éclairante la situation à la Nouvelle-Orléans : « Les réformes scolaires mises en place à la Nouvelle-Orléans après l'ouragan Katrina représentent le système de responsabilisation scolaire basé sur les tests et le marché le plus intensif jamais créé aux États-Unis. La négociation collective a pris fin, offrant une flexibilité de gestion du capital humain. Les zones de fréquentation traditionnelles ont été éliminées, ce qui a augmenté le choix pour les familles. Et presque toutes les écoles publiques ont été prises en charge par l'État qui en a confié la gestion à des organismes à but non lucratif extérieurs travaillant sous contrat de performance »³⁰⁴. Tout est là. Le super intendant pour le district de la Nouvelle-Orléans (« Recovery Schools District ») puis pour l'État de Louisiane est John White, un ancien de Teach For America. Sous sa supervision les écoles charter ont proliféré. À son arrivée, en 2011, plus ou moins 50 % des étudiants se trouvaient dans des écoles charter.³⁰⁵ Selon les plans et sous sa direction, ce chiffre est monté à 93 % en 2016.³⁰⁶ Aujourd'hui, il n'y a pour ainsi dire plus d'écoles publiques traditionnelles à la Nouvelle-Orléans où le « Recovery Schools District » est devenu le premier district « all charter » des États-Unis.³⁰⁷ Ce cas est très intéressant car on voit bien comment les écoles charter (représentant la « demande ») et Teach For America (représentant « l'offre ») ont pu marcher main dans la main et finalement

²⁹⁹ N. BARRETT, D. N. HARRIS, *op. cit.*

³⁰⁰ *Ibid.*

³⁰¹ *Ibid.*

³⁰² O. Cyran, « Comment tuer une ville », *Le Monde Diplomatique*, décembre 2018, [en ligne :] <https://www.monde-diplomatique.fr/2018/12/CYRAN/59367>, consulté le 12 août 2020.

³⁰³ V. DE RUGY, « Hope after Katrina », *American Enterprise Institute*, 1 octobre 2006, [en ligne :] <https://www.aei.org/articles/hope-after-katrina>, consulté le 12 août 2020.

³⁰⁴ D. N. HARRIS, M. F. LARSEN, « The Effects of the New Orleans Post-Katrina School Reforms on Student Academic Outcomes », *Education Research Alliance For New Orleans*, 10 février 2016, [en ligne :] <https://educationresearchalliancenola.org/files/publications/The-Effects-of-the-New-Orleans-Post-Katrina-School-Reforms-on-Student-Academic-Outcomes.pdf>, consulté le 12 août 2020.

³⁰⁵ K ZERNIKE, « New Orleans Plan : Charter Schools, With a Return to Local Control », *The New York Times*, 6 mai 2016, [en ligne :] <https://www.nytimes.com/2016/05/10/us/charter-driven-gains-in-new-orleans-schools-face-a-big-test.html>, consulté le 12 août 2020.

³⁰⁶ *Ibid.*

³⁰⁷ *Governance Chart 2019-2020*, NOLA Public Schools, 17 octobre 2019, [en ligne :] <https://nolapublicschools.com/documents/resources/governance-charts/governance-chart-2019-2020>, consulté le 12 août 2020

mener à l'éradication du système public d'enseignement. Si certains mettent en avant la réussite de ce système à écoles charter à la Nouvelle-Orléans, Diane Ravitch indique que « les partisans de la privatisation disent que c'est un succès, mais ce n'est pas le cas. La moitié des écoles de la ville ont été étiquetées écoles défaillantes par l'État. Les résultats des tests des écoles de la ville sont inférieurs à la moyenne dans l'un des États les moins performants des États-Unis. Les écoles sont très stratifiées, comme on peut s'y attendre dans un système "all choice" »³⁰⁸.

L'État de Louisiane et la Nouvelle-Orléans : les résultats de la réforme

À l'échelle de l'État, le système d'éducation de la Louisiane reste dans le fond du classement. Pour les mathématiques en primaire, l'État était classé 48^e avant Katrina.³⁰⁹ Il est maintenant 50^e en 2019.³¹⁰ Toujours en ce qui concerne les mathématiques et pour ce qui correspondrait au niveau du collège en France, l'État était classé 46^e avant Katrina³¹¹ et est maintenant classé 49^e en 2019.³¹² Au niveau de la compréhension à la lecture en primaire, la Louisiane se trouvait à la 50^e place avant Katrina³¹³ et est toujours à la même place en 2019.³¹⁴ Pour cette même compétence au collège, la Louisiane occupait la 45^e avant Katrina³¹⁵ et l'occupe toujours en 2019.³¹⁶ Comme l'indique Diane Ravitch, la Louisiane reste donc un des États les moins « performants » au niveau scolaire tout en ayant connu un mouvement fort vers plus d'écoles charter. La Louisiane a aujourd'hui un des plus grands pourcentages d'étudiants dans des écoles charter (11 %).³¹⁷

Revenons-en plus précisément à la Nouvelle-Orléans qui a donc connu le changement le plus drastique avec l'instauration d'un district quasi-complètement composé d'écoles charter. Il convient de préciser que les résultats de cette réforme font l'objet de nombreuses controverses. Pour les partisans des écoles charter, cette réforme a été un véritable miracle. Ils avancent que le district aurait connu une augmentation du taux d'obtention de diplôme (jusqu'à 20 % en plus).³¹⁸ De manière générale, les écoles du dis-

³⁰⁸ D. RAVITCH (Assistante au Secrétaire à l'éducation des États-Unis sous G. H. W. Bush et Bill Clinton), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 5 mai 2020.

³⁰⁹ *State Performance Compared to the Nation*, (N.B. : Grade 4 - Mathematics - 2003), National Assessment of Educational Progress, [en ligne :] <https://www.nationsreportcard.gov/profiles/stateprofile?chort=1&sub=MAT&sj=&sfj=NP&st=MN&year=2019R3>, consulté le 14 octobre 2020.

³¹⁰ *State Performance Compared to the Nation*, (N.B. : Grade 4 - Mathematics - 2019), National Assessment of Educational Progress, [en ligne :] <https://www.nationsreportcard.gov/profiles/stateprofile?chort=1&sub=MAT&sj=&sfj=NP&st=MN&year=2019R3>, consulté le 14 octobre 2020.

³¹¹ *State Performance Compared to the Nation*, (N.B. : Grade 8 - Mathematics - 2003), National Assessment of Educational Progress, [en ligne :] <https://www.nationsreportcard.gov/profiles/stateprofile?chort=1&sub=MAT&sj=&sfj=NP&st=MN&year=2019R3>, consulté le 14 octobre 2020.

³¹² *State Performance Compared to the Nation*, (N.B. : Grade 8 - Mathematics - 2019), National Assessment of Educational Progress, [en ligne :] <https://www.nationsreportcard.gov/profiles/stateprofile?chort=1&sub=MAT&sj=&sfj=NP&st=MN&year=2019R3>, consulté le 14 octobre 2020.

³¹³ *State Performance Compared to the Nation*, (N.B. : Grade 4 - Reading - 2003), National Assessment of Educational Progress, [en ligne :] <https://www.nationsreportcard.gov/profiles/stateprofile?chort=1&sub=MAT&sj=&sfj=NP&st=MN&year=2019R3>, consulté le 14 octobre 2020.

³¹⁴ *State Performance Compared to the Nation*, (N.B. : Grade 4 - Reading - 2019), National Assessment of Educational Progress, [en ligne :] <https://www.nationsreportcard.gov/profiles/stateprofile?chort=1&sub=MAT&sj=&sfj=NP&st=MN&year=2019R3>, consulté le 14 octobre 2020.

³¹⁵ *State Performance Compared to the Nation*, (N.B. : Grade 8 - Reading - 2003), National Assessment of Educational Progress, [en ligne :] <https://www.nationsreportcard.gov/profiles/stateprofile?chort=1&sub=MAT&sj=&sfj=NP&st=MN&year=2019R3>, consulté le 14 octobre 2020.

³¹⁶ *State Performance Compared to the Nation*, (N.B. : Grade 8 - Reading - 2019), National Assessment of Educational Progress, [en ligne :] <https://www.nationsreportcard.gov/profiles/stateprofile?chort=1&sub=MAT&sj=&sfj=NP&st=MN&year=2019R3>, consulté le 14 octobre 2020.

³¹⁷ *Public Charter School Enrollment*, National center for Education Statistics - U.S Department of Education, 2020, [en ligne :] https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgb.asp, consulté le 14 octobre 2020.

³¹⁸ B. JINDAL, « New Orleans is leading the way in education reform : Gov. Bobby Jindal », *Nola*, 14 septembre 2013, [en ligne :] https://www.nola.com/opinions/article_b5ba2c25-ecc7-5b4a-bf3c-4c6d58b3f6dd.html, consulté le 14 octobre 2020.

trict auraient obtenu de meilleures notes par l'État de Louisiane depuis Katrina. Douglas N. Harris et Matthew F. Larsen, qui louaient les réformes scolaires intensives basées sur le marché et dont les travaux sont souvent cités pour prouver l'efficacité du nouveau système, notent même une réduction de l'écart de performance entre étudiants dû aux revenus ou à l'origine ethnique.³¹⁹

Une étude de la Stanford Center for Opportunity Policy in Education de l'Université de Stanford ne dresse pas du tout le même tableau. Pour ce qui est du taux d'obtention de diplôme, ils soulignent que les chiffres avancés par les organisations pro-charter ne sont confirmés par aucune preuve statistique et que ce taux aurait en réalité diminué de 6 à 9 % depuis Katrina.³²⁰ Pour ce qui est des notes obtenues par les écoles du district, l'étude remarque que les standards pour classer les écoles ont été revus par deux fois à la baisse depuis Katrina.³²¹ C'est cette révision à la baisse des modes de classement et non une amélioration du système d'éducation qui expliquerait l'évolution constatée. Les écoles défaillantes (près d'un tiers) sont aussi exclues du classement ce qui fausse encore les résultats. Il est aussi noté que le Département d'Éducation de la Louisiane est accusé depuis plusieurs années de ne pas transmettre les données nécessaires aux chercheurs indépendants afin d'évaluer l'impact des réformes à la Nouvelle-Orléans. Les chercheurs de Stanford ont été confrontés au même problème et il a fallu une action en justice pour que certaines données soient transmises.³²² Celles-ci seraient pourtant toujours incomplètes et partielles. Les auteurs notent encore une récurrente confusion entre deux « districts » : le Orleans Parish School Board et le New Orleans Recovery School District (RSD). C'est ce dernier qui a été le théâtre d'une réforme menant à un système « all charter ». ³²³ Dans l'autre, on retrouve encore des écoles publiques traditionnelles et les résultats y sont meilleurs. Cette « confusion » brouille les résultats réels de la réforme post-Katrina.

Au sujet des résultats du système « all charter », selon cette étude de l'université de Stanford et sur base des données qu'ils ont finalement pu obtenir, le RSD reste un des districts les moins performants de l'État (deux fois inférieures à la moyenne).³²⁴ Il est aussi marqué par le plus faible taux d'obtention de diplôme du collège de l'État (61 %).³²⁵ Le système mis en place est aussi extrêmement ségrégué et stratifié sur des bases « raciales » et socio-économiques. Ainsi, 89 % des étudiants blancs se trouvent dans les meilleures écoles de la ville qui ont aussi un processus de sélection strict.³²⁶ A contrario, seulement 23 % des élèves afro-américains ont accès à ces mêmes écoles.³²⁷ Les écoles les plus « faibles » sans sélection sont quant à elles composées à 99 % d'élèves afro-américains et 78 % des étudiants vivant sous le seuil de pauvreté s'y retrouvent (contre 20 % pour les meilleures écoles).³²⁸ Ainsi, « le mouvement de réforme à la Nouvelle-Orléans a réifié et intensifié la stratification socio-économique et raciale qui existait avant l'ouragan Katrina »³²⁹. De manière générale, « les résultats de cette étude indiquent que pour de nombreuses familles de la Nouvelle-Orléans, l'application d'un modèle concurrentiel basé sur le marché à la Nouvelle-Orléans a produit un système de gagnants et perdants »³³⁰. Pour les auteurs, les réformes entreprises après Katrina ont profité aux plus

³¹⁹ D. N. HARRIS, M. F. LARSEN, « The effects of the New Orleans post-katrina market-based school reforms on medium-term student outcomes » *Education Research Alliance For New Orleans*, 15 juillet 2018, [en ligne :] <https://educationresearchalliancenola.org/files/publications/Harris-Larsen-Reform-Effects-2019-08-01.pdf>, consulté le 15 octobre 2020.

³²⁰ F. ADAMSON, C COOK-HARVEY, L. DARLING-HAMMOND, « Whose choice ? : Student experiences and outcomes in the New Orleans school marketplace », *Stanford Center for Opportunity Policy in Education*, 2015, p. 41, [en ligne :] <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/scope-report-student-experiences-new-orleans.pdf>, consulté le 14 octobre 2020.

³²¹ *Ibid.*, p. 40.

³²² *Ibid.*, p. 4.

³²³ *Ibid.*, p. 38.

³²⁴ *Ibid.*, p. 44.

³²⁵ *Ibid.*

³²⁶ *Ibid.*, p. 9.

³²⁷ *Ibid.*

³²⁸ F. ADAMSON, C COOK-HARVEY, L. DARLING-HAMMOND, *op. cit.*, pp. 7-9.

³²⁹ *Ibid.*, p. 49.

³³⁰ *Ibid.*, p. 46.

privilegiés et excluent les autres notamment ceux ayant des besoins spéciaux (autisme, handicaps physiques...) que les meilleures écoles ne prennent pas en charge et qui sont peu à peu relégués dans les écoles les plus « difficiles ». ³³¹ En bout de chaîne, on retrouve même une école charter gérée par une entreprise s'occupant d'institutions correctionnelles. ³³² Si en théorie ce système devait permettre à tous les élèves d'avoir le choix de leur école, en pratique ce n'est pas le cas à la Nouvelle-Orléans. Les étudiants les plus favorisés (blancs, non-pauvres et « académiquement capables ») ont une large gamme de possibilités. Pour les autres, le « choix » est imposé. « Bien que la concurrence soit censée stimuler le marché du choix, les écoles ne concourent pas pour tous les enfants. Les enfants qui sont plus difficiles à éduquer sont des consommateurs indésirables dans un environnement où les écoles doivent obtenir des scores élevés aux tests [...] pour pouvoir continuer à fonctionner. Prendre un risque avec des jeunes peu performants peut nuire à la survie d'une école » ³³³. Les écoles « faibles » et « moyennes » vont avoir tendance à jouer sur une discipline drastique et autoritaire (« No excuse ») afin de pouvoir « réguler » leur population étudiante et exclure ceux qui risquent de faire plonger les résultats de l'école et mettre en péril sa survie. ³³⁴ Ces mêmes écoles vont aussi plus se diriger vers des curriculums visant uniquement à la réussite des tests standardisés (« Teach to the test »). ³³⁵

Au final, les auteurs considèrent que les enseignements à tirer par les autres districts de cette expérience « all charter » ne sont pas très clairs. Quoi qu'il en soit, les résultats de ce « système de responsabilisation scolaire basé sur les tests et le marché le plus intensif jamais créé » semblent loin du miracle annoncé. Le district reste l'un des moins performants de l'État et les réformes ont aggravé la stratification sociale et « raciale » dans les écoles au profit des plus privilégiés.

Pour en revenir à Teach For America, il faut savoir que l'organisation est de plus en plus contestée aux États-Unis de même que les écoles charter. En Californie par exemple, les Démocrates tentent pour le moment d'interdire que Teach For America envoie ses recrues dans les écoles où au moins 40 % des familles ont des bas revenus. Pour Cristina Garcia, député qui soutient ce projet de loi, « nos élèves les plus vulnérables reçoivent nos enseignants les moins qualifiés. S'ils sont assez bons pour les écoles pauvres et à faible revenu, pourquoi ne sont-ils pas assez bons pour les Beverly Hills du monde ? Pourquoi les écoles à faible revenu doivent-elles être des cobayes ? » ³³⁶. Les écoles charter sont aussi visées. Une nouvelle loi vient d'être signée par le gouverneur de l'État afin de mieux contrôler ces écoles charter et potentiellement ralentir leur progression. ³³⁷ Le camp démocrate adopte de manière générale une position de plus en plus réservée aux sujets des écoles charter. Joe Biden a notamment indiqué que selon lui le développement des écoles charter ne pouvait se faire aux dépens des écoles

³³¹ F. ADAMSON, C. COOK-HARVEY, L. DARLING-HAMMOND, *op. cit.*, pp. 8-10.

³³² *Ibid.*, p. 8.

³³³ *Ibid.*, p. 50.

³³⁴ *Ibid.*, p. 51.

³³⁵ *Ibid.*, p. 50.

³³⁶ M. MAYS, « Teach For America – except for California », *Politico*, 4 juin 2019, [en ligne :] <https://www.politico.com/states/california/story/2019/04/06/teach-for-america-except-for-california-955316>, consulté le 12 août 2020.

³³⁷ J. FENSTERWALD, « New era for charter schools : Newsom signs bill after intensive negotiations », *Edsource*, 3 octobre 2019, [en ligne :] <https://edsourc.org/2019/new-era-for-charter-schools-newsom-signs-bill-with-compromises-he-negotiated/618099>, consulté le 12 août 2020.

publiques.³³⁸ Tout cela suit de grandes manifestations en Californie et à travers le pays de professeurs appelant à plus d'investissement dans l'enseignement public, de plus petites classes et de meilleurs salaires. Lors de ces manifestations et grèves, Teach For America avait été vivement critiqué puisqu'ils avaient averti leurs membres qu'en cas de participation à ces mouvements ils perdraient une partie de leur bourse.³³⁹ En effet, ceux qui s'engagent avec Teach For America se voient promettre une bourse de 6 000 dollars de l'AmericaCorp. Cependant, pour obtenir cette bourse on ne peut participer à des grèves. Beaucoup de participants l'ignoraient et suite à l'indignation que cela a provoqué lors des manifestations en Californie, l'organisation avait finalement fait en sorte que cela ne soit pas le cas.

3. Global Education Reform Movement (GERM)

Pasi Sahlberg, chercheur et ancien directeur général du Ministère de l'Éducation finlandais, a mis en avant le concept de GERM (Global Education Reform Movement). Selon lui, ce mouvement s'est développé à partir des années quarante parallèlement au développement d'une « approche du changement éducatif qui s'appuie sur la concurrence inspirée par le marché et le choix parental comme principes clés pour améliorer la qualité de l'école »³⁴⁰. Ce GERM correspond à une nouvelle forme d'orthodoxie dans le domaine de l'éducation et sous-tend les réformes visant à améliorer les systèmes d'enseignements à travers le monde. Ce mouvement se serait d'abord développé au Chili, États-Unis et Royaume-Uni avant de s'étendre à des degrés divers dans d'autres pays.³⁴¹ Pour Sahlberg et d'autres, ce mouvement se reproduit lui-même au travers d'un réseau complexe d'organisations internationales, d'entreprises et consultants privés ainsi que l'intervention de « venture philanthropists » (mécénat stratégique d'entreprise).³⁴² Ce mouvement mettrait en avant cinq principes essentiels qui ont pris des formes différentes en fonction des pays.

Premièrement, il y a la compétition. L'enseignement doit participer à cette campagne pour la compétitivité économique de nos pays.³⁴³ On parle de la compétition entre écoles, la compétition entre professeurs, la compétition entre élèves ou entre les systèmes éducatifs nationaux. Celle-ci serait la clé pour la prospérité et l'amélioration de nos systèmes éducatifs. Elle mènera à de meilleurs résultats pour tous. Le deuxième principe est la standardisation. Il correspond à un recentrage sur les résultats de l'apprentissage et les performances au détriment du contenu et de la structure de l'enseignement.³⁴⁴ L'idée est que mettre en avant des standards clairs et suffisamment élevés à atteindre par les écoles,

³³⁸ R. KLEIN, « Joe Biden Criticizes Charter Schools For Taking Money From Other Public Schools », *Huffington Post*, 29 mai 2019, [en ligne :] https://www.huffpost.com/entry/joe-biden-charter-schools_n_5cedc762e4b0793c23471016?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS8&guce_referrer_sig=AQAAAB_ta2YqNIH1bu9KiKI9Edz1CB0rHKn9MZxq9ymoTLETxp5rATgNEYhU-0CrrYX4DmnCtl4_3XAR_07Wwy6vtdnXLGOE-v3U2Gg-uOHmB8tdvRZvDGSaOx2qQ_ab-b00R-FnR8Bz6cOiyB-NQBADnu-h3jq-sKDC89BbeDX9ic-IUO, consulté le 12 août 2020.

³³⁹ S. HO, « Public school strikes revive clash with Teach for America », *Seattle Times*, 13 février 2019, [en ligne :] <https://www.seattletimes.com/nation-world/nation/educator-strikes-reignite-tensions-with-teach-for-america>, consulté le 12 août 2020.

³⁴⁰ P. SAHLBERG, « The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling » in K. MUNDY, A. GREEN, B. LINGARD, A. VERGER, *The Handbook of Global Education Policy*, John Wiley & Sons Ltd, 2016, p. 130

³⁴¹ K. FULLER, H. STEVENSON, « Global education reform : understanding the movement », *Educational Review*, vol. LXXI, n°1, 2019, [en ligne :] <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131911.2019.1532718?needAccess=true>, consulté le 13 août 2020.

³⁴² V. ELLIS, S. STEADMAN, T. A. TRIPPESTAD, « Teacher Education and the GERM : Policy Entrepreneurship, Disruptive Innovation and the Rhetorics of Reform », *Educational Review*, vol. LXXI, n°1, 2019, pp. 101-121.

³⁴³ P. SAHLBERG, *op. cit.*, p. 134.

³⁴⁴ P. SAHLBERG, *op. cit.*

les professeurs et les élèves est une condition préalable à un enseignement de qualité.³⁴⁵ Pour vérifier s'ils ont bien été atteints, il faut utiliser des tests standardisés pour toutes les écoles et tous les élèves. Cela mène à une homogénéisation des curriculums.³⁴⁶ Les écoles et professeurs sont amenés à se baser sur des « méthodes prouvées », « du contenu garanti » et des « scripts prédéterminés » afin d'assurer la réussite des élèves.³⁴⁷ Un troisième principe du GERM est la mise en avant des mathématiques, de la lecture et des sciences au détriment de l'art, de la musique, de l'éducation physique et des sciences sociales.³⁴⁸ La lecture, les mathématiques et les sciences doivent être le cœur du programme. Ils sont l'objectif principal des différentes réformes de l'enseignement, notamment au vu de leur importance dans les évaluations et classements internationaux et nationaux. Le quatrième principe est la responsabilisation basée sur les tests. Dans cette optique, la performance de l'école est intimement liée au processus d'évaluation, d'inspection, de récompenses ou de punitions des écoles et des professeurs.³⁴⁹ Ils se doivent d'être performants et responsables car ils seront évalués au travers de tests standardisés. Le cinquième principe de ce mouvement est l'emprunt de modèles issus du monde de l'entreprise afin d'améliorer nos systèmes d'enseignement. L'utilisation par exemple du terme « efficacité » dans le monde de l'enseignement. Dans cette logique, un enseignement est efficace si on peut mesurer quantitativement son impact.³⁵⁰ Pour atteindre cette efficacité, il faut des objectifs clairs, construire et utiliser des bases de données effectives, utiliser des processus itératifs...³⁵¹ Ce qui est important ici c'est le produit, le résultat. La question de savoir qui enseigne et comment on enseigne est moins importante. Cela ouvre la porte à de nouveaux acteurs, externes, qui peuvent se proposer d'atteindre ces résultats. On voit très bien en quoi TFB ou Teach For America en tant qu'acteurs externes se proposant de réaliser les tâches d'enseignement peuvent être reliés à ce mouvement. Pour finir sur cette question, Sahlberg indique que le GERM « suppose que le moyen le plus efficace pour améliorer les systèmes éducatifs est d'apporter des innovations déjà bien développées aux écoles et aux salles de classe depuis l'extérieur, souvent du monde des affaires. La formation systématique des enseignants ou le recrutement des « meilleurs et plus intelligents » est un élément essentiel de cette approche »³⁵².

Pour Pasi Sahlberg, certains éléments du GERM sont intéressants. Il considère notamment que l'apparition de Pisa a pu mettre en lumière comment les différents systèmes se comportaient en termes de qualité et d'équité et nous a sorti du brouillard dans lequel on se trouvait auparavant. Cependant, il remarque aussi que les pays qui ont intensément suivi les principes explicités ci-dessus n'ont pas réussi à augmenter la qualité de leur enseignement. Il prend l'exemple des États-Unis, des Pays-Bas, de l'Australie, de la Nouvelle-Zélande et de l'Angleterre. Des pays qui ont mis plus explicitement ces principes en place. Ces pays ont vu entre 2000 et 2012 un déclin dans leurs résultats en mathématique.³⁵³ Une matière pourtant centrale dans le GERM. Pour Sahlberg, cela montre que la compétition, le choix, la standardisation, le testing, et la responsabilisation dans

³⁴⁵ P. SAHLBERG, *op. cit.*

³⁴⁶ *Ibid.*

³⁴⁷ *Ibid.*

³⁴⁸ *Ibid.*, p. 135.

³⁴⁹ *Ibid.*

³⁵⁰ *Ibid.*

³⁵¹ *Ibid.*

³⁵² *Ibid.*, p. 137.

³⁵³ *Ibid.*, pp. 140-142.

les politiques d'éducation n'ont pas apporté les effets escomptés.³⁵⁴ Ils ont encore moins réussi à atteindre plus d'équité. La Suède, un pays pourtant très égalitaire, a vu l'équité de son système d'enseignement décliner.³⁵⁵ Même chose du côté australien. Pour Sahlberg, la compétition et le « school choice » a aggravé la ségrégation des systèmes scolaires.³⁵⁶

En réalité, Sahlberg souligne que la Finlande, souvent présentée comme un modèle de qualité et d'équité, a construit son système d'enseignement en opposition complète avec ces principes du GERM. La Finlande ne met pas en avant la compétition mais la collaboration.³⁵⁷ Que ce soit entre écoles, entre professeurs ou entre élèves. La Finlande n'utilise pas de tests standardisés.³⁵⁸ Le choix parental pour les écoles existe mais il est modéré.³⁵⁹ Au niveau de la responsabilisation des écoles et des professeurs, la Finlande met en avant un principe de confiance basé sur la compétence de ses professeurs.³⁶⁰ Ceux-ci suivent par ailleurs une formation très longue et de haut-niveau. Les professeurs s'engagent dans l'enseignement comme un plan de carrière à très long terme. L'enseignement finlandais est aussi conservateur au niveau de l'utilisation des nouvelles technologies.³⁶¹ La Ministre de l'éducation indiquait ainsi que « les professeurs et élèves finlandais n'ont pas eu besoin d'ordinateurs portables et d'iPads pour arriver au sommet des classements internationaux ». ³⁶² Ce dernier point sur l'utilisation des technologies semble en opposition avec le discours actuel que l'on porte sur l'enseignement en Belgique.

Pour Sahlberg, les données montrent que l'équité et la qualité de l'enseignement marchent souvent main dans la main. Un système plus égalitaire aura pour corollaire un système de meilleur qualité.³⁶³ Pour lui, il ne faut donc pas d'abord viser un système compétitif au niveau international mais un système équitable. Cela devrait mener naturellement à une augmentation générale de la qualité. Cependant, cette équité ne se construit pas qu'à l'école et on ne peut séparer l'enseignement du système dans lequel il prend place. On ne peut penser l'équité à l'école sans penser l'équité en-dehors de l'école. À ce niveau, pour lui, le système finlandais porte une attention continue à la justice sociale. La qualité d'un système d'éducation ne peut être résumé à un facteur, une technique, une méthode mais dépend du tout. Une chose souvent oubliée dans ce qui est proposé par le GERM. À ce niveau, notons à nouveau l'absence de plaidoyer de TFB sur les questions systémiques. À la lumière de ce qui vient d'être explicité par Sahlberg, cette position est questionnable dans la visée d'un enseignement qualitatif et égalitaire. Cela semble aussi inscrire TFB et le réseau Teach For All dans ce GERM.

En effet, si on en revient à notre sujet d'étude, des organismes comme Teach For America ou Teach For All peuvent être considérés comme acteurs de ce GERM. Tout d'abord ce sont des acteurs externes se proposant de réaliser

³⁵⁴ P. SAHLBERG, *op. cit.*, p. 140.

³⁵⁵ *Ibid.*, p. 141.

³⁵⁶ *Ibid.*, p. 142.

³⁵⁷ P. SAHLBERG, « Finnish Schools and the Global Education Reform Movement » in J. EVERS, R. KNEYBER, *Flip the System : Changing Education from the Ground Up*, Routledge, 2016, p. 162.

³⁵⁸ *Ibid.*

³⁵⁹ *Ibid.*

³⁶⁰ *Ibid.*

³⁶¹ *Ibid.*

³⁶² C. EMMA, « Finland's low-tech take on education », *Politico*, 25 mai 2014, [en ligne :] <https://www.politico.com/story/2014/05/finland-school-system-107137>, consulté le 13 août 2020.

³⁶³ P. SAHLBERG, « Finnish Schools and the Global Education Reform Movement », *op. cit.*, p. 173.

les tâches d'enseignement et de recruter « les meilleurs et plus intelligents ». Ils sont financés par des grands groupes privés ou mécénats d'entreprises. L'idée que le GERM se reproduit lui-même au travers d'un réseau complexe d'organisations internationales, d'entreprises et consultants privés ainsi que l'intervention de « venture philanthropists » nous fait penser aussi au fonctionnement de Teach For All ainsi que de TFB (au travers de son inscription dans le réseau international, ainsi que ses associations, fondations et organisations partenaires et leurs financiers). Pour continuer, on a vu que le réseau Teach For All s'est d'abord développé dans les pays à l'origine du GERM (Chili, États-Unis et Royaume-Uni). On a aussi vu comment Teach For America s'est construit parallèlement à l'irruption des écoles charter et de la logique du « school choice » inhérent au GERM. Teach For America est soutenu par les mêmes grands créateurs et donateurs d'écoles charter qui doivent leur survie à la réussite ou non des tests standardisés dans une logique de compétition. Tous des éléments reliés au GERM. Teach For America et le réseau Teach For All ont aussi régulièrement recours à des modèles ou lexiques issus du monde de l'entreprise et transposés à l'enseignement. Tout cela semble fortement inscrire le réseau dans ce mouvement global initié dans les années quatre-vingt.

C'est pourquoi, pour Sahlberg, on ne verra d'ailleurs jamais une version finlandaise de Teach For All. Il critique fermement ceux indiquant qu'on peut comparer Teach For All au système finlandais. Pour lui, on ne peut en réalité pas trouver deux systèmes plus opposés. En Finlande, la formation des enseignants est longue et lourde. Pour être professeur en primaire, on parle d'un programme de cinq à six ans qui a lieu dans une université d'État. Pour lui, cela est incomparable avec la plus-value que Teach For All veut apporter avec seulement six semaines de formation.³⁶⁴ En Finlande, le métier d'enseignant est un choix de carrière sur le long terme. C'est un choix de vie. La formation est trop longue pour que ce soit une option à court terme. Seul 9 % des professeurs quittent la profession.³⁶⁵ Près de 95 % font partie du syndicat des enseignants.³⁶⁶ Enfin, en moyenne, un professeur finlandais a 16 ans d'expérience. Selon lui, c'est à nouveau incomparable avec un programme qui se destine souvent à des personnes n'ayant pas fait le choix premier de l'enseignement et qui se propose parallèlement comme un tremplin vers d'autres carrières au bout de deux années.³⁶⁷ Au final, pour Sahlberg, dans un système où le métier d'enseignant est valorisé socialement et économiquement, reposant sur une formation de haut niveau, on ne peut imaginer l'apparition d'un Teach For Finland.³⁶⁸ Tout comme on ne pourrait imaginer l'apparition d'une voie rapide d'accès au métier de médecin ou d'un Cure For Finland.³⁶⁹

³⁶⁴ P. SAHLBERG, « Teach For Finland ? Why it won't happen », *Washington Post*, 12 février 2015.

³⁶⁵ *Ibid.*

³⁶⁶ *Ibid.*

³⁶⁷ *Ibid.*

³⁶⁸ P. SAHLBERG, *op. cit.*

³⁶⁹ *Ibid.*

4. Teach For America, une organisation néolibérale ?

Mais peut-on qualifier Teach For America d'organisation purement néolibérale ? Non, ce serait un leurre. Plus justement, elle a été définie par certains auteurs aux États-Unis par le terme de « progressisme néolibéral ». Ces deux termes paraissent mutuellement exclusifs mais peuvent en réalité s'accorder. En effet, selon Randall Lahann et Emilie Mitescu Reagan, Teach For America « embrasse l'objectif du néolibéralisme sur la déréglementation, les stratégies commerciales et la culture managériale de responsabilité, mais travaille à combattre les inégalités et à réformer les systèmes qui les ont produites »³⁷⁰. C'est donc un mélange « inédit ». Nous considérons que TFB s'inscrit dans la même logique.

Grossièrement, dans une vision strictement néolibérale, ce qui est important est le laissez-faire. La compétition entre des individus poursuivant leurs intérêts égoïstes devrait mener au meilleur résultat. Cette idéologie se justifie plus par le processus qu'elle veut mettre en place pour atteindre un objectif que par la réalisation de l'objectif lui-même. Au sein de ce courant de pensée, on ne pourrait imaginer vouloir mettre en place des politiques proactives visant à réduire des inégalités systémiques puisque cela risquerait de mettre à mal l'équilibre des forces du marché. Or Teach For America (et corollairement TFB) s'inscrivent en faux par rapport à cette logique.³⁷¹ Ils veulent placer des enseignants dans des écoles spécifiquement défavorisées. Ils ne suivent pas que la pure logique de l'offre et la demande. Ce placement est sensé résoudre des inégalités créées historiquement par le système lui-même. Ces programmes demandent un engagement de leurs membres vers cet objectif altruiste. Nous ne sommes pas non plus dans la pure logique de la poursuite d'intérêts individuels égoïstes.³⁷² Tout cela mène Teach For America et TFB à se considérer comme une forme de correction du marché. On ne peut pas faire confiance qu'à la compétition et au marché pour atteindre une société plus juste, il faut donc s'engager activement. Ces éléments ne correspondent pas au créneau du néolibéralisme traditionnel mais sont plutôt d'ordre progressiste.

Dans le même ordre d'idée, Teach For America et TFB mettent en avant une forme d'activisme social dans le but de rendre nos systèmes d'enseignements plus justes.³⁷³ Ils invitent leurs membres à travailler dans le système afin de combattre ce même système créateur d'inégalités. Ils veulent créer un mouvement s'engageant dans cette direction. Cette forme d'activisme correspond à nouveau plus à une logique progressiste que néolibérale.

Cependant, Teach For America et TFB couplent ces éléments à des assumptions plus clairement néolibérales. Ils décident de s'appuyer sur des financements privés de grands groupes ayant un agenda néolibéral beaucoup plus traditionnel.³⁷⁴ Ils portent en leur cœur un principe de dérégulation de la formation des enseignants,³⁷⁵ l'idée étant qu'un nombre important de professeurs n'intègre pas la profession via le cursus traditionnel. Pour les attirer, il faut créer du choix, ouvrir des voies alternatives. Cela mènera à un meilleur résultat. Dans

³⁷⁰ R. LAHANN, E. MITESCU REAGAN, « Teach for America and the Politics of Progressive Neoliberalism », *Teacher Education Quarterly*, vol. XXVIII, n°1, 2011, p. 20.

³⁷¹ *Ibid.*, pp. 18-19.

³⁷² *Ibid.*

³⁷³ *Ibid.*

³⁷⁴ *Ibid.*, pp. 16-17.

³⁷⁵ *Ibid.*

le cas américain, en soutenant les écoles charter, Teach For America contribue à cette dérégulation au cœur même du système d'enseignement. Ils ont aussi recours à des techniques et un vocabulaire issus du monde du business.³⁷⁶ Dans tous leurs documents, on retrouve toujours une même sémantique. Elle appuie des logiques issues du monde du business et qui sont censées apporter le changement nécessaire par leur transposition dans nos systèmes d'enseignement. « Teach For ... » est aussi devenu une marque reconnue. Au sein de Teach For America, cette logique de marque est clairement assumée³⁷⁷. Tous ces éléments inscrivent Teach For America et TFB dans un agenda plus néolibéral.

Comme l'indiquent Randall Lahann et Emilie Mitescu Reagan, le risque est que ces derniers éléments prennent le pas sur le reste.³⁷⁸ L'utilisation de logiques et vocabulaires issus du monde de l'entreprise risque de faire exploser la barrière nécessaire entre éducation et business.³⁷⁹ Ce dernier est par essence une affaire de perdants et de gagnants. Quelque chose auquel on ne peut consentir dans notre acceptation de ce qu'est l'enseignement. Cela s'oppose à la volonté affichée par le réseau Teach For All de lutter contre les inégalités. Il existe un risque dans leurs partenariats et financements par des groupes plus « conservateurs ». Ceux-ci peuvent utiliser l'exemple de TFB ou Teach For America pour appuyer par la suite plus de dérégulation du système d'éducation mais cette fois-ci sans l'agenda progressiste d'une réduction des inégalités.

³⁷⁶ R. LAHANN, E. MITESCU REAGAN, *op. cit.*, pp. 17-18.

³⁷⁷ *Ibid.*

³⁷⁸ *Ibid.*, p. 21.

³⁷⁹ *Ibid.*

CONCLUSION

Nous voici au terme de cette étude. Nous tenons à rappeler que l'objectif de celle-ci n'est pas de décrédibiliser les personnes participantes au programme TFB ou tous ceux travaillant à sa construction. Toutes ces personnes s'engagent sincèrement vers un objectif louable. Ils réalisent toutes et tous un travail conséquent pour l'atteindre. Ce à quoi ils s'engagent n'est pas un choix de facilité. Cela révèle un véritable activisme social de leur part qu'on ne peut qu'applaudir. L'idée n'est pas de faire un procès d'intention.

Nous considérons d'ailleurs que le programme de TFB possède des atouts intéressants pour notre système d'enseignement. Il peut agir en complémentarité de l'agrégation. En jouant sur des aspects plus pratico-pratiques, il peut en effet faciliter l'entrée en fonction des nouveaux professeurs. Il souligne par là aussi un manque maintes fois souligné dans le programme d'agrégation. De la même manière, son système de tutorat peut permettre de réduire le choc métier. Même s'il n'est pas une solution miracle et qu'il existe ailleurs, il permet un échange structuré d'expériences et de « bonnes » pratiques. Cela permet de diminuer l'isolement ressenti par de nombreux professeurs et peut contribuer à réduire l'abandon de ceux-ci. Son intégration dans le Pacte d'excellence nous paraît une bonne chose. De manière générale, nous considérons aussi que l'insistance de TFB sur l'aspect collectif du métier d'enseignant est salutaire. Cependant, si l'on veut constituer des équipes pédagogiques, il faut bien veiller que ce soit de l'échange entre pairs et non pas juste entre participants au programme. L'effet maître est aussi une réalité scientifique et il est donc légitime que TFB désire activer ce levier pour lutter contre les inégalités. Il est d'ailleurs possible que des individus motivés et engagés puissent avoir un impact sur le futur de leurs étudiants. Ils peuvent contribuer à rendre de la fierté là où l'école est parfois créatrice de honte. En plaçant les participants dans les écoles à indice socio-économique faible et dans les matières en pénurie, ils soulagent des écoles en grande difficulté. Ils permettent à leur échelle d'atténuer les effets délétères d'un système parfois défaillant. Enfin, au travers d'une communication efficace, ils sont capables avec des mots simples d'éveiller le public à des problématiques très concrètes liées à la pratique enseignante. Tout cela constitue les éléments positifs du programme TFB. Ils sont à souligner.

Cependant, on a aussi vu que le projet n'est pas dénué de lacunes et de risques. Si la formation présente quelques avantages, il n'en demeure pas moins que TFB envoie proportionnellement presque trois fois plus d'individus sans titre pédagogique dans les classes. Cela pose des questions sur l'impact potentiel de ces personnes auprès de publics déjà fragilisés. Dans le même ordre d'idée, si le tutorat est positif, il est aussi logique et ultra nécessaire puisque la plupart d'entre eux débutent à nouveau sans titre pédagogique ou expérience. Ce tutorat tente donc essentiellement de combler cette lacune qui est due au profil même recherché par TFB. Au vu de ce manque initial de formation, on peut se demander si ce suivi apporte une réelle plus-value pour lutter contre les inégalités surtout lors de la première année d'exercice. Toujours en ce qui concerne la formation donnée par TFB, elle est donc bien complémentaire à l'agrégation. Mais à nouveau, vu que de nombreux participants ne disposent pas de l'agrégation, le manque d'apports théoriques notamment d'un point de vue didactique doit nous amener à nous interroger. Cela réduit à nouveau la plus-value de cette formation dans

une logique de réduction des inégalités. Pourquoi alors ne pas réserver leur programme à ceux et celles disposant déjà d'un titre pédagogique ? Cela permettrait d'éviter ces écueils. Cela permettrait aussi de rejeter toute accusation de mise en concurrence avec le public et d'agir comme un réel acteur complémentaire. Quoi qu'il en soit, bien qu'il y ait des éléments positifs dans leur formation et tutorat, ceux-ci sont contrebalancés par un manque de formation initiale pour 80 % de leurs participants. Dans cette optique, la mise en avant continue d'éléments d'ordre psycho-motivationnel de tradition anglo-saxonne nous paraît quelque peu naïve. En faire le cœur du métier d'enseignant nous paraît réducteur pour envisager la lutte contre les inégalités scolaires en Belgique. Dans la même logique, décider de nommer sa formation d'été une formation au leadership nous amène aussi à nous interroger sur les objectifs qu'on fixe à celle-ci. L'utilisation systématique de ce terme de « leadership » comme compétence clé de l'enseignant est questionnant alors que l'ASBL reconnaît elle-même son caractère « inadéquat » et flou. La pertinence de ce concept pour lutter contre les inégalités ou améliorer le résultat des élèves n'est pas appuyé dans la littérature scientifique. Le maintien de ce champ lexical chez TFB ne peut finalement s'expliquer que par son appartenance au réseau Teach For All et dans une perspective « idéologique ».

En ce qui concerne l'effet maître, celui-ci est donc avéré. On a vu cependant qu'on pouvait se poser des questions sur l'effet maître que TFB est réellement capable d'atteindre. Il faut un minimum d'expérience (trois à cinq ans) pour avoir un impact. Pourquoi alors refuser des candidats ayant plus de deux ans d'expérience ? On nous avance que cela est dû à des questions de cohérence lors de la formation et par manque de moyens. Cette réponse est pour nous insatisfaisante dans le chef d'une association dont l'objectif premier est de réduire les inégalités scolaires. Il faut aussi une certaine maîtrise de la matière. Sur ce point, on ne peut se positionner en ce qui concerne les participants de TFB. Quoi qu'il en soit, le manque de formation initiale et d'expérience de leurs participants amènent à se questionner sur leurs capacités à mettre en place des pratiques pédagogiques à même de réduire les inégalités. Pour finir, il convient de préciser qu'il n'existe aujourd'hui aucune étude indépendante en Belgique permettant d'appuyer ou non un effet maître de TFB. Aux États-Unis, un impact est constaté par certains mais contredit par d'autres.

En ce qui concerne leur réponse à la pénurie, on a vu en quoi cela pouvait soulager certaines écoles et avoir un impact positif sur des élèves qui se retrouveraient sinon sans professeur. Cependant, TFB insiste aussi régulièrement sur les compétences que l'on développe en tant qu'enseignant et qui seraient valorisables pour d'autres métiers. L'ASBL a mis en place un programme de « mentoring » amenant leurs participants à envisager d'autres horizons après les deux années chez TFB. Leur programme est alors plus conçu et « vendu » comme un tremplin que comme un engagement sur le long terme. Ce travail est totalement contre-productif au vu de la pénurie d'enseignants en Belgique. Quand on regarde les taux de « sortie » des enseignants, on voit d'ailleurs que TFB ne fait finalement pas mieux que la filière « classique » mais est dans la moyenne ou fait moins bien. Ils n'arrivent pas au travers de leur programme à obtenir un meilleur taux de « rétention » des enseignants. Notamment peut-être à cause de leur propension à vendre leur programme comme un tremplin vers d'autres horizons. Au final, quand on parle de pénurie, ils sont une réponse d'urgence qui ne peut s'inscrire dans la durée et doit être remplacée par des solutions systémiques.

Sur ces réponses d'ordre systémique, on a souligné que l'ASBL est très frileuse. Elle ne désire pas se positionner et faire de plaidoyer au-delà d'un accompagnement des professeurs débutants. Or l'ASBL considère elle-même que ce qu'elle propose ne peut résoudre la problématique des inégalités scolaires et que nous avons besoin de réformes structurelles et systémiques. C'est d'ailleurs son objectif à moyen terme. L'idée qu'il faille laisser chacun libre de la réponse qu'il veut apporter nous paraît à nouveau insatisfaisant pour une ASBL dont c'est l'objectif premier. Laisser de côté les thématiques de marché scolaire, de mixité sociale, de système à filière... alors qu'elles sont reconnues académiquement comme les causes premières de notre système inégalitaire nous laisse songeur et nous paraît naïf.

Surtout qu'il nous paraît trompeur de présenter l'ASBL comme complètement apolitique. Le réseau d'associations partenaires dans lequel TFB s'insère et la mise en avant de l'entrepreneuriat à l'école sont des choix avec une portée éminemment politique. Par la suite, on peut être pour ou contre et le défendre mais il n'en reste pas moins que ce choix n'est pas neutre. De même que le fait de se reposer sur le financement de grandes entreprises comme Total ou Engie, de faire appel à Nestlé pour proposer du « mentoring » à leurs enseignants, d'utiliser une sémantique issue du monde du business pour parler d'enseignement, d'ouvrir occasionnellement les portes de leurs processus de sélection à des boîtes comme Intsys HR et de se situer en dehors des réseaux universitaires ou des hautes écoles. Tout cela a une portée politique. C'est en relation avec une certaine vision du monde et des réponses à y apporter. Une vision que TFB défend notamment à travers son travail de communication dans différents médias. L'ASBL ne fait pas que sensibiliser aux difficultés du monde de l'enseignement, elle construit et diffuse un nouvel archétype du profil enseignant comme solution aux iniquités scolaires : celui du professeur comme entrepreneur innovant. Un leader, un coach focalisant son travail sur la motivation et mettant à distance la nécessité d'intervention systémique et publique. Ce travail de construction et de diffusion est très similaire dans les différentes « versions » du réseau Teach For All à travers le monde.

Le cœur du travail de TFB est aussi extrêmement politique. Comme on l'a vu, l'école n'est pas un objet neutre, vide. Elle est tout à fait idéologique et politique. Se proposer de sélectionner, former et placer des enseignants dans les écoles publiques est donc tout aussi politique. Un projet comme TFB est une première en Belgique. Cela pose d'ailleurs des questions en termes de contrôle démocratique. L'ASBL soustrait en partie à la décision commune la formation et la sélection d'enseignants. Quel profil doit être envoyé dans les écoles à indices socio-économique faible ? Que doit-on leur apprendre ? Qui doit accompagner ces professeurs ? Comment ? Les pouvoirs publics limitent leur marge de manœuvre via un programme à suivre, un service de désignation, un contenu de formation pour ceux qui obtiendront un titre pédagogique. Il n'en reste pas moins que les choix premiers et si politiques effectués par l'ASBL (profils des candidats à sélectionner, contenu de la formation) se situent complètement en dehors de l'arène publique. Il est évident que la formation initiale des enseignants est tout aussi idéologique de même que les programmes. Ils sont critiquables mais au moins ils restent sous contrôle démocratique et peuvent plus facilement garder leurs distances avec des intérêts privés.

Le cas américain est illustratif car il nous montre comment Teach For America s'est construit parallèlement à une remise en cause de l'école publique. Comment Teach For America a pu être utilisé pour justifier ou rendre possible une certaine forme de privatisation ou de dérégulation de l'enseignement aux États-Unis. Nous avons alors envisagé Teach For America comme étant une organisation progressiste néolibérale. Progressiste par sa volonté d'intervention proactive pour corriger les erreurs du système. Néolibérale par son mode de construction, de financement, de sémantique et d'introduction d'une forme de dérégulation. Le risque étant que le versant néolibéral prenne le pas sur le reste. Nous considérons que l'on peut appliquer la même catégorie à TFB et que les mêmes risques sont présents. En effet, le problème est que si, comme certains le considèrent, l'approche de TFB n'est pas complètement pertinente pour réduire les inégalités (de par le contenu de leur formation, leur public cible, la question de l'effet maître...) et pour s'attaquer à la pénurie (de par leur programme de mentoring, inhabilité à obtenir un taux de sortie plus bas que la filière classique...), alors ce qu'il resterait essentiellement de l'apport de l'ASBL c'est l'ancrage d'une logique entrepreneuriale à l'école et une possible dérégulation de la formation des enseignants. Le versant néolibéral donc.

TFB n'a pas pour but déclaré la dérégulation et la privatisation de l'enseignement. Ses membres ne travaillent pas à cet objectif-là. Par contre, en se proposant comme une nouvelle porte d'entrée vers la fonction enseignante et en tentant de montrer que le privé fait mieux que le public, TFB participe activement à une dérégulation du système. Le programme peut être utilisé par des lobbies ayant un agenda plus clairement néolibéral pour appuyer cette même logique. TFB n'a pas non plus pour but déclaré d'introduire le monde de l'entreprise au sein des classes d'école. Ses membres ne travaillent pas à cet objectif-là. Par contre, en insistant sur l'importance de l'entrepreneuriat, en ayant recours à un lexique de type business et en s'insérant dans un réseau de partenaires partageant une même conception du rapport école/entreprise, TFB participe à réduire la frontière entre l'enseignement et le monde économique. S'il est intellectuellement appauvrissant de rejeter ce que propose TFB par principe, de par son financement privé, il est tout aussi intellectuellement réducteur d'avancer que le financement d'un projet n'a aucune forme d'importance, que les mots utilisés n'ont aucune valeur et pas la moindre portée politique. Ainsi, l'irruption d'un acteur comme TFB interroge concrètement la finalité que l'on veut donner à l'école.

Au terme de cette étude, nous nous posons une question. Quel est véritablement l'objectif premier de TFB ? Si celui-ci est de recruter des leaders qui porteront un message non défini dans l'espace public, alors, s'attaquer à des profils sans formation et expérience fait sens. Si l'objectif est de réduire les inégalités, ce choix n'est plus du tout cohérent. Sauf s'il l'on croit que tout est une histoire de motivation mais alors le fait d'enseigner est ramené à un art et non une science. Si l'ASBL veut s'attaquer aux inégalités, il faut redéfinir leur public cible et restreindre le programme à des individus ayant un titre pédagogique et au moins trois années d'expérience. Si celui-ci est de répondre à la pénurie, alors l'expérience et la formation importent peut-être à nouveau peu, mais en incitant leurs membres à lutter à d'autres niveaux de pouvoirs, TFB ne va-t-elle pas à l'encontre de leur action pour diminuer la pénurie ? En les poussant vers d'autres horizons, ils risquent insidieusement d'augmenter le turn-over, de déstabiliser les équipes pédagogiques et d'aggraver la pénurie. Au final, on a l'impression d'une

association qui veut jouer sur plusieurs tableaux à la fois : réduction de la pénurie, réduction des inégalités et sélection de leaders. Or, ces problématiques, si la dernière en est vraiment une, n'appellent pas les mêmes réponses. Cela trouble le message de TFB et noie l'objectif premier beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît qui est celui de réduire les inégalités.

Nous voudrions finir par une note plus « positive ». Si TFB est apparu, c'est qu'aujourd'hui les pouvoirs publics n'ont pas été à même d'apporter une réponse assez satisfaisante aux problèmes de notre système scolaire. La création de cette ASBL est un appel à une réponse publique d'envergure. Nous devons reformer la formation initiale des enseignants. Nous devons revaloriser socialement le statut d'enseignant. Nous devons régler les problèmes liés à notre marché scolaire, créateur d'inégalités et de ségrégation. Comme on l'a indiqué, ce n'est pas un hasard s'il n'existe pas une version finlandaise du programme Teach For All.

**

Politologue de formation, Axel Winkel est chercheur au sein du PEPS, au CPCP.

BIBLIOGRAPHIE

A. Entretiens

- BENOÎT GALAND (Professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation – UCL), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 28 mai 2020.
- CAROLINE DE CARTIER (Directrice de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.
- DIANE RAVITCH (Assistante au Secrétaire à l'éducation des États-Unis sous G. H. W. Bush et Bill Clinton), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 5 mai 2020.
- GÉRALDINE ANDRÉ (Professeur à la faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication – UCL), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 11 mai 2020.
- MYRIAM DE KESEL (Professeur à la faculté des sciences à l'UCL), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 1 juin 2020.
- NADA AL-KADI (Teach For Belgium - Chargée de projet des partenariats francophones), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 26 mai 2020.
- PIERRE WAAUB (Enseignant, militant au sein de Changement pour l'égalité et chargé de mission CGSP et SEL-SETCA pour le Pacte d'excellence), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 13 mai 2020.
- THOMAS BARRIER (Président de la section interfacultaire de l'agrégation à l'ULB), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 7 mai 2020.
- VALÉRIE DE NAYER (Secrétaire Générale de l'Interrégionale de Bruxelles de la CGSP-Enseignement), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 27 mai 2020.
- ANONYME (Ancien de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 25 mai 2020.
- ANONYME (Ancien de Teach For Belgium), entretien avec l'auteur, Bruxelles. 14 mai 2020.

B. Articles scientifiques

- A. HARRIS, « Teacher Leadership : More than Just a Feel-Good Factor? », *Leadership and Policy in Schools*, vol. IV, n°3, septembre 2005, pp. 201-219.
- A. PRICE, A. McCONNERY, « Is « Teach For All » knocking on your door ? », *Journal of Pedagogy (Pedagogický časopis)*, vol. IV, n°1, 2013, pp. 98-110.
- B. DELVAUX, P. DESMAREZ, V. DUPRIEZ, S. LOTHAIRE et M. VEINSTEIN, « Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail », *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n°92, avril 2013, 157 p.
- D. LABAREE, « Teach for America and Teacher Ed : Heads They Win, Tails We Lose », *Journal of Teacher Education*, vol. LXI, n°1-2, 2010, pp. 48-55.
- D. N. HARRIS, M. F. LARSEN, « The Effects of the New Orleans Post-Katrina School Reforms on Student Academic Outcomes », *Education Research Alliance For New Orleans*, 10 février 2016, 61 p., [en ligne :] <https://educationresearchalliancenola.org/files/publications/The-Effects-of-the-New-Orleans-Post-Katrina-School-Reforms-on-Student-Academic-Outcomes.pdf>, consulté le 12 août 2020.

- D. N. HARRIS, M. F. LARSEN, « The effects of the New Orleans post-katrina market-based school reforms on medium-term student outcomes » *Education Research Alliance For New Orleans*, 15 juillet 2018, 82 p., [en ligne :] <https://educationresearchalliancenola.org/files/publications/Harris-Larsen-Reform-Effects-2019-08-01.pdf>, consulté le 15 octobre 2020.
- F. ADAMSON, « Les politiques éducatives aux États-Unis », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°76, 2017, pp. 91-102.
- F. ADAMSON, C COOK-HARVEY, L. DARLING-HAMMOND, « Whose choice ? : Student experiences and outcomes in the New Orleans school marketplace », *Stanford Center for Opportunity Policy in Education*, 2015, 68 p., [en ligne :] <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/scope-report-student-experiences-new-orleans.pdf>, consulté le 14 octobre 2020.
- J. ARNOLD LINCOVE, N. BARRETT, K. O. STRUNK, « Lessons from Hurricane Katrina : The Employment Effects of the Mass Dismissal of New Orleans Teachers », *Education Research Alliance For New Orleans*, 19 juillet 2017, 41 p., [en ligne :] https://educationresearchalliancenola.org/files/publications/190717-Lincove-Barrett-Strunk-Lessons-From-Hurricane-Katrina-The-Employment-Effects-of-the-Mass-Dismissal-of-New-Orleans-Teachers_170804_161126.pdf, consulté le 12 août 2020.
- K. FULLER, H. STEVENSON, « Global education reform : understanding the movement », *Educational Review*, vol. LXXI, n°1, 2019, 5 p., [en ligne :] <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131911.2019.1532718?needAccess=true>, consulté le 13 août 2020.
- L. DARLING-HAMMOND, D. J. HOLTZMAN, S. JIN GATLIN, J VASQUEZ HEILIG, « Does Teacher Preparation Matter ? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness », *Education Policy Analysis Archives*, vol. XIII, n°42, 2005, pp. 1-48.
- M. GAUTREUX, S. DELGADO, « Portrait of a Teach for All (TFA) teacher : Media narratives of the universal TFA teacher in 12 countries », *Education Policy Analysis Archives*, vol. XXIV, n°110, 2016, 28 p.
- M. A. M. THOMAS, « Teacher Education and the Global Impact of Teach For All », *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 2018, 26 p.
- N. BARRETT, D. N. HARRIS, « Significant changes in the New Orleans teacher workforce », *Education Research Alliance For New Orleans*, 24 août 2015, 9 p., [en ligne :] <https://educationresearchalliancenola.org/files/publications/ERA1506-Policy-Brief-Teacher-Workforce-Cover.pdf>, consulté le 12 août 2020.
- R. LAHANN, E. MITESCU REAGAN « Teach for America and the Politics of Progressive Neoliberalism », *Teacher Education Quarterly*, vol. XXVIII, n°1, 2011, pp. 7-27.
- S. GLAZERMAN, D. MAYER, P. DECKER, « Alternative routes to teaching : The impacts of Teach for America on student achievement and other outcomes », *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. XXV, n°1, 2006, pp. 75-96.
- V. ELLIS, S. STEADMAN, T. A. TRIPPESTAD, « Teacher Education and the GERM : Policy Entrepreneurship, Disruptive Innovation and the Rhetorics of Reform », *Educational Review*, vol. LXXI, n°1, pp. 101-121.
- V. ELLIS, M. MAGUIRE, T. TRIPPESTAD, Y. LIU, X. YANG, K. ZEICHNER, « Teaching other people's children, elsewhere, for a while : the rhetoric of a travelling educational reform », *Journal of Education Policy*, vol. XXI, n°1, pp. 60-80.

C. Monographies et ouvrages collectifs

- D. FRIEDRICH, « Teach for All, Public-Private Partnerships, and the Erosion of the Public in Education » in A. VERGER, C. LUBIENSKI, G. STEINER-KHAMSI, *World Yearbook of Education 2016 : The Global Education Industry*, Routledge, 2016, 314 p.
- D. FOOTE, *Relentless Pursuit : A Year in the Trenches with Teach for America*, New York : Vintage, 2009, 338 p.
- J. HORN, *Work Hard, Be Hard: Journeys Through «No Excuses» Teaching*, Rowman & Littlefield, 2016, 276 p.
- P. SAHLBERG, « The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling » in K. MUNDY, A. GREEN, B. LINGARD, A. VERGER, *The Handbook of Global Education Policy*, John Wiley & Sons Ltd, 2016, 630 p.
- P. SAHLBERG, « Finnish Schools and the Global Education Reform Movement » in J. EVERS, R. KNEYBER, *Flip the System : Changing Education from the Ground Up*, Routledge, 2016, 320 p.
- S. LAM, *From Teach For America to Teach For China : Global Teacher Education Reform and Equity in Education*, New York :Routledge, 2019, 200 p.
- S. SCHINDLER, « Case 77 : Charter school funding » in J. L. FLEISHMAN, *The Foundation : A Great American Secret : How Private Wealth is Changing the World*, PublicAffairs, 2007, 388 p.

D. Articles de presse

- A. HENRY, « Mes élèves étaient climato-ignorants », *La Libre*, 18 février 2019, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/mes-eleves-etaient-climato-ignorants-5c69983cd8ad5878f0c34c6f>, consulté le 5 octobre 2020.
- B. JINDAL, « New Orleans is leading the way in education reform : Gov. Bobby Jindal », *Nola*, 14 septembre 2013, [en ligne :] https://www.nola.com/opinions/article_b5ba2c25-ecc7-5b4a-bf3c-4c6d58b3f6dd.html, consulté le 14 octobre 2020.
- B. SAINTES, « Etre prof, ce gâchis ? », *La Libre*, 20 novembre 2017, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/etre-prof-ce-gachis-chronique-5a11b8b7cd707514e8d24c57>, consulté le 5 octobre 2020.
- C. EMMA, « Finland's low-tech take on education », *Politico*, 25 mai 2014, [en ligne :] <https://www.politico.com/story/2014/05/finland-school-system-107137>, consulté le 13 août 2020.
- CRISTINA, « Apprendre le néerlandais en s'amusant, est-ce possible ? », *La Libre*, 7 octobre 2019, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/apprendre-le-neerlandais-en-s-amusant-est-ce-possible-5d9a14edd8ad5841fc5138bd>, consulté le 5 octobre 2020.
- D. De LAMARZELLE, « Pierre Pirard : Ex grand patron et prof pas comme les autres... », *Marie Claire*, s.d., [en ligne :] <https://www.marieclaire.fr/pierre-pirard-livre-prof-enseignement-ex-grand-patron,20158,529719.asp>, consulté le 1^{er} juillet.
- F. MONDERER, « Etre jeune prof », *La Libre*, 15 février 2016, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/etre-jeune-prof-56c09d4c3570fdebf5ee537a>, consulté le 5 octobre 2020.
- G. LIPOMBI, « Mes élèves, des entrepreneurs en herbe », *La Libre*, 5 septembre 2016, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/mes-eleves-des-entrepreneurs-en-herbe-57cc32e-435709333b7f94979>, consulté le 5 octobre 2020.

- J. FENSTERWALD, « New era for charter schools : Newsom signs bill after intensive negotiations », Ed-source, 3 octobre 2019, [en ligne :] <https://edsources.org/2019/new-era-for-charter-schools-newsom-signs-bill-with-compromises-he-negotiated/618099>, consulté le 12 août 2020.
- J. DE BERGEYCK, « Nos profs, ces héros du quotidien », La Libre, 25 mai 2020, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/nos-profs-ces-heros-du-quotidien-5eca9807d8ad581c542e-4ced#:~:text=Un%20enseignant%20doit%20%C3%A9galement%20prendre,former%20la%20g%C3%A9n%C3%A9ration%20de%20demain>, consulté le 5 octobre.
- K. SIMON, « Je suis fier d'avoir créé une crèche à l'école », La Libre, 26 juin 2017, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/je-suis-fier-d-avoir-cree-une-creche-a-l-ecole-opinion-594fdbf2c-d70e30bb28a370a>, consulté le 5 octobre 2020.
- K. ZERNIKE, « New Orleans Plan: Charter Schools, With a Return to Local Control », The New York Times, 6 mai 2016, [en ligne :] <https://www.nytimes.com/2016/05/10/us/charter-driven-gains-in-new-orleans-schools-face-a-big-test.html>, consulté le 12 août 2020.
- L. RHRISSI, « Education nationale : «9-3», v'là les renforts des grandes écoles », Libération, 22 juin 2017, [en ligne :] https://www.liberation.fr/france/2017/06/22/education-nationale-9-3-v-la-les-renforts-des-grandes-ecoles_1578874, consulté le 1 juillet 2020.
- L. DHONT, « On ne naît pas prof, on le devient », La Libre, 2 septembre 2019, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/on-ne-nait-pas-prof-on-le-devient-5d6bec9ff20d5a2566e02ad8>, consulté le 5 octobre 2020.
- L. BLONDEL, « Appel à la jeunesse : «Soyez le changement que vous voulez voir dans ce monde» », La Libre, 22 octobre 2018, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/appel-a-la-jeunesse-soyez-le-changement-que-vous-voulez-voir-dans-ce-monde-5bcc9a92cd708c805c4acdd3>, consulté le 5 octobre 2020.
- L. POLLIJN, « Les cours de français «langue étrangère», une sinécure pour un francophone ? », La Libre, 3 décembre 2018, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/les-cours-de-francais-langue-etrangere-une-sinecure-pour-un-francophone-5c040e9fcd70fdc91bc1d3d2>, consulté le 5 octobre 2020.
- M. MOUTHUY, « De cadre à prof, le goût du risque », La Libre, 9 mai 2011, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/de-cadre-a-prof-le-gout-du-risque-51b8d311e4b0de6db9c13d5f>, consulté le 1^{er} juillet 2020.
- M. PETIT, « Enseigner, cette folie », La Libre, 28 mai 2018, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/enseigner-cette-folie-5b0adabc553291b8014984ac>, consulté le 5 octobre 2020.
- M.-G. NOLET, « Ne perds pas la face ! », La Libre, 17 octobre 2016, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/ne-perds-pas-la-face-5803aef0cd70cd5761cb5b63>, consulté le 5 octobre 2020.
- M. CAEYMAEX, « Enseignement : Mais qui sont donc ces enfants ? », La Libre, 30 janvier 2017, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/enseignement-mais-qui-sont-donc-ces-enfants-chronique-588e0a7acd70e747fb66061d>, consulté le 5 octobre 2020.
- M. MAYS, « Teach For America — except for California », Politico, 4 juin 2019, [en ligne :] <https://www.politico.com/states/california/story/2019/04/06/teach-for-america-except-for-california-955316>, consulté le 12 août 2020.
- O. CYRAN, « Comment tuer une ville », Le Monde Diplomatique, décembre 2018, [en ligne :] <https://www.monde-diplomatique.fr/2018/12/CYRAN/59367>, consulté le 12 août 2020.
- P. SAHLBERG, « Teach For Finland ? Why it won't happen », Washington Post, 12 février 2015.

- R. KLEIN, « Joe Biden Criticizes Charter Schools For Taking Money From Other Public Schools », *Huffington Post*, 29 mai 2019, [en ligne :] https://www.huffpost.com/entry/joe-biden-charter-schools_n_5cedc762e4b0793c23471016?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d-3cuZ29vZ2xlMnNvbS8&guce_referrer_sig=AQAAAB_ta2YqNIH1bu9KiKI9Edz1CB0rHKn9MZxq9y-moTIETxp5rATgNEYhU0CrrYX4DmnCtI4_3XAR_07Wwy6vtdnXLGOE-v3U2Gg-uOHmB8tdvRzVDG-SaOx2qQ_ab-b00RFnR8Bz6cOIYB-NQBaDnu-h3jq-sKDC89BbeDX9ic-IU0, consulté le 12 août 2020.
- S. WARSZTACKI « « Teach for Belgium », et pour McKinsey ? », *Alter Echos*, 3 septembre 2018, [en ligne :] <https://www.alterechos.be/teach-for-belgium-et-pour-mckinsey>, consulté le 25 juin 2020.
- S. AMZUR, « La révolution numérique au service de l'éducation », *La Libre*, 9 octobre 2017, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/la-revolution-numerique-au-service-de-l-education-chronique-59da480acd70461d267f9ab7>, consulté le 5 octobre 2020.
- S. SIMON, « Has Teach for America betrayed its mission ? », *Reuters*, 16 août 2012, [en ligne :] <https://www.reuters.com/article/usa-education-teachforamerica-idCNL2E8JF8NT20120816>, consulté le 5 août 2020.
- S. Ho, « Public school strikes revive clash with Teach for America », *Seattle Times*, 13 février 2019, [en ligne :] <https://www.seattletimes.com/nation-world/nation/educator-strikes-reignite-tensions-with-teach-for-america>, consulté le 12 août 2020.
- V. STRAUSS, « How Teach For America became powerful », *Washington Post*, 22 octobre 2012, [en ligne :] <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2012/10/22/how-teach-for-america-became-powerful-2/>, consulté le 30 juin 2020.
- Y. SENHADJI, « Ce professeur d'Etterbeek craignait vivre un « cauchemar » quand il a débuté... Mais la réalité est autre », *La Libre*, 26 mars 2018, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/ce-professeur-d-etterbeek-craignait-vivre-un-cauchemar-quand-il-a-debute-mais-la-realite-est-autre-chronique-5ab7d837cd702f0c1a85ede1>, consulté le 5 octobre 2020.
- « Enseignement : un tiers des fonctions enseignantes jugées en pénurie », *Le Soir*, 9 septembre 2019, [en ligne :] <https://www.lesoir.be/246486/article/2019-09-09/enseignement-un-tiers-des-fonctions-enseignantes-jugees-en-penurie>, consulté le 30 juin 2020.
- « L'école en cinq chiffres », *L'Avenir*, 1^{er} septembre 2017, [en ligne :] https://www.lavenir.net/cnt/dmf20170901_01048491/l-ecole-en-cinq-chiffres, consulté le 12 août 2020.
- « Paradise Papers : Total aux Bermudes, ou les bénéfices de l'offshore », *France Info*, 7 novembre 2017, [en ligne :] https://www.francetvinfo.fr/monde/paradise-papers/paradise-papers-total-aux-bermudes-ou-les-benefices-de-loffshore_2456140.html, consulté le 12 novembre 2020.
- « Optimisation fiscale : l'UE contraint Engie à rembourser 120 millions d'euros au Luxembourg », *Le Monde*, 20 juin 2018, [en ligne :] https://www.lemonde.fr/economie/article/2018/06/20/optimisation-fiscale-engie-condamne-a-rembourser-120-millions-d-euros-au-luxembourg_5318276_3234.html, consulté le 12 novembre.

E. Sources « Teach For Belgium » (rapports, blog, site web)

- Rapport annuel 2013/2014, Teach For Belgium, novembre 2014, 33 p., [en ligne :] <http://teachforbelgium.org/wp-content/uploads/2015/08/TeachforBelgium-Rapport-Annuel-Web.pdf>, consulté le 30 juin 2020.
- Teach for Belgium depuis 2013, Teach For Belgium, 1 p., [en ligne :] http://teachforbelgium.org/wp-content/uploads/2019/12/handout_A4_BD_FR.pdf, consulté le 30 juin 2020.
- Rapport annuel 2019, Teach For Belgium, novembre 2019, 24 p., [en ligne :] http://teachforbelgium.org/wp-content/uploads/2019/12/annualrapport_FR_2019_BD.pdf, consulté le 30 juin 2020.
- Teach For Belgium : À l'école, Teach For Belgium, Teach For Belgium, 2019, 16 p., [en ligne :] http://teachforbelgium.org/wp-content/uploads/2019/06/TFB_schoolboek_FR_BD.pdf, consulté le 30 juin 2020.
- Une éducation de qualité pour tous les jeunes : Mémoire de Teach For Belgium en vue des élections de mai 2019, Teach For Belgium, 2019, 10 p., [en ligne :] <http://teachforbelgium.org/wp-content/uploads/2019/05/Memorandum-Teach-for-Belgium-Mai-2019-VF.pdf>, consulté le 25 juin 2020.
- Eduvoices 2018 Table Ronde : Comment revaloriser le métier d'enseignant ?, Teach For Belgium, 2018, 8 p., [en ligne :] <http://teachforbelgium.org/wp-content/uploads/2019/01/Rapport-Teach-for-Belgium-Eduvoices-Table-ronde-dexperts.pdf>, consulté le 2 septembre 2020.
- Rapport annuel 2014/2015, Teach For Belgium, 2015, 36 p., [en ligne :] https://issuu.com/teachforbelgium/docs/teachfb_neuvie_me_jet2_, consulté le 25 juin 2020.
- Teach For Belgium : Formation et accompagnement, Teach For Belgium, 2018, 1 p., [en ligne :] <http://teachforbelgium.org/wp-content/uploads/2018/08/FR-pdf-training.pdf>, consulté le 30 juin 2020.
- Site web de Teach For Belgium, [en ligne :] <http://teachforbelgium.org/fr/accueil-2/>, consulté le 30 juin 2020.
- Site web de Teach For Belgium, « Postuler », [en ligne :] <http://teachforbelgium.org/fr/postuler>, consulté le 30 juin 2020.
- Site web de Teach For Belgium, « FAQ : Ne serait-ce pas préférable de placer des enseignants expérimentés dans les classes les plus difficiles ? », [en ligne :] <http://teachforbelgium.org/fr/leprogramme/faq>, consulté le 30 juin 2020.
- Site web de Teach For Belgium, « Critères d'éligibilité », [en ligne :] <http://teachforbelgium.org/fr/criteres-deligibilite>, consulté le 1^{er} juillet 2020.
- Site web de Teach For Belgium, « Partenaires financiers », <http://teachforbelgium.org/fr/partenaires/partenaires-financiers>, consulté le 1^{er} juillet 2020.
- Site web de Teach For Belgium, « Partenaires opérationnels », <http://teachforbelgium.org/fr/partenaires/partenaires-operationnels-2>, consulté le 1^{er} juillet 2020.
- « A selection day at Teach for Belgium », Blog de Teach For Belgium, [en ligne :] <https://stories.teachforbelgium.org/2020/05/07/a-selection-day-at-teach-for-belgium-a-chance-to-see-how-you-would-fit-into-the-programme>, consulté le 1^{er} juillet 2020.
- A-R. UZANZIGA, « De opgedane vaardigheden als leerkracht gebruiken in een nieuwe job », Blog de Teach for Belgium, 11 février 2020, [en ligne :] <https://stories.teachforbelgium.org/2020/02/11/cohort2014-ange4>, consulté le 6 octobre 2020.

- K. VOLDERS, « Niet vergeten: die andere crisis ! », Blog de Teach For Belgium, 24 mars 2020, [en ligne :] <https://stories.teachforbelgium.org/2020/03/24/niet-vergeten-die-andere-crisis>, consulté le 6 octobre 2020.
- L. LENAERTS, « Boost je vaardigheden », Blog de Teach For Belgium, 2 mars 2020, [en ligne :] <https://stories.teachforbelgium.org/2020/03/02/cohort2017-nikolaj2>, consulté le 6 octobre 2020.

F. Rapports

- C. KWAUK, J. PERLMAN ROBINSON et S. SPILKA, « Teach for All : Building a pipeline of future education leaders around the world », Center for Universal Education at Brookings, 2016, 21 p., [en ligne :] <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/07/FINAL-Teach-For-All-Case-Study.pdf>, consulté le 1^{er} juillet 2020.
- CONSOLETTI, *The State of Charter Schools What We Know—and What We Do Not— About Performance and Accountability*, Center for Education Reform, 2011, 26 p., [en ligne :] https://edreform.com/wp-content/uploads/2011/12/StateOfCharterSchools_CER_Dec2011-Web-1.pdf, consulté le 2 juillet 2020.
- *Un départ dans la vie marqué par les injustices : Inégalités scolaires chez les enfants dans les pays riches*, Florence :UNICEF, octobre 2018, 52 p., [en ligne :] https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/un-depart-marque-par-les-injustices_scolaires_enfants_37049-RC15-FR-WEB.pdf, consulté le 30 juin 2020.
- *Unionized Charter Schools 2016-17*, National Alliance for Public Charter Schools, 2017, 9 p., [en ligne :] https://www.publiccharters.org/sites/default/files/documents/2018-02/Unionized%20Charter%20Schools%202016-17_0.pdf, consulté le 2 juillet 2020.

G. Mémoires

- A. DARDENNE, *Les multinationales paient-elles des impôts ? Analyse des cas d'Anheuser-Busch InBev, d'ArcelorMittal et du groupe Delhaize*, Mémoire de master en sciences de gestion, à finalité spécialisée, UCL - Louvain School of Management, 2017, 91 p., [en ligne :] https://dial.uclouvain.be/memoire/ucl/en/object/thesis%3A11009/datastream/PDF_01/view, consulté le 1^{er} juillet 2020.
- L. G. ARVESETH, *Friedman's School Choice Theory : The Chilean Education System*, Utah State University, 2014, 28 p., [en ligne :] <https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1378&context=gradreports>, consulté le 12 août 2020.

H. Sources internet diverses

- F. DEGHAÏE, « Recrutement chez McKinsey : tout ce qu'il faut savoir », Business Cool, 2 novembre 2019, [en ligne :] <https://business-cool.com/vie-pro/se-faire-recruter/recrutement-mckinsey>, consulté le 1^{er} juillet 2020.
- V. DE RUGY, « Hope after Katrina », American Enterprise Institute, 1^{er} octobre 2006, [en ligne :] <https://www.aei.org/articles/hope-after-katrina>, consulté le 12 août 2020.

- Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants. Bruxelles : McKinsey&Company, septembre 2007, 47 p., [en ligne :] https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/les_cles_du_succes_des_systemes_scolaires_les_plus_performants.pdf, consulté le 30 juin 2020.
- Nestlé et la société en Belgique, Nestlé, 2016, 33 p., [en ligne :] https://www.nestle.be/sites/g/files/pydnoa561/files/asset-library/documents/2017%20-%20nestle_brochure_2016_web_fr.pdf, consulté le 6 octobre 2020.
- Présenter sa candidature chez McKinsey : Trousse du candidat, McKinsey&Company, 46 p., [en ligne :] <https://www.mckinsey.com/ca/fr/~media/McKinsey/Locations/North%20America/Canada/Contact%20us/Trousse%20du%20candidat-FINAL.ashx>, consulté le 1^{er} juillet 2020.
- « Watch Wendy Kopp discusses Teach For All's approach to building a pipeline of future education leaders around the world », Brookings, 6 mai 2016, [en ligne :] <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2016/05/06/watch-wendy-kopp-discusses-teach-for-alls-approach-to-building-a-pipeline-of-future-education-leaders-around-the-world>, consulté le 30 juin 2020.
- Document stipulant les conditions de la bourse de la Walton Family Foundation, [en ligne :] <https://www.documentcloud.org/documents/5776575-Walton-TFA-Grant.html>, consulté le 2 juillet 2020.
- Governance Chart 2019-2020, NOLA Public Schools, 17 octobre 2019, [en ligne :] <https://nolapublicschools.com/documents/resources/governance-charts/governance-chart-2019-2020>, consulté le 12 août 2020.
- « "S'entreprendre à l'école" : retour sur 5 ans d'activités de la Fondation pour l'Enseignement », Fondation pour l'enseignement, [en ligne :] <https://www.fondation-enseignement.be/node/348>, consulté le 7 octobre 2020.
- Site web de la Walton Family Foundation, « Walton Family Foundation to Invest \$50 Million in Teach For America », 4 novembre 2015, [en ligne :] <https://www.waltonfamilyfoundation.org/about-us/news-room/walton-family-foundation-to-invest-50-million-in-teach-for-america>, consulté le 2 juillet 2020.
- Site web de Story-me, [en ligne :] <https://www.story-me.be/fr>, consulté le 1^{er} juillet 2020.
- Site web de Step2You, [en ligne :] <https://www.step2you.be/fr/step2you.html?IDC=766>, consulté le 1^{er} juillet 2020.
- Site web YET, [en ligne :] <https://yet.brussels>, consulté le 1 juillet 2019.
- Site web de la Fondation pour l'enseignement, [en ligne :] <https://www.fondation-enseignement.be/>, consulté le 1^{er} juillet 2020.
- Site web de Sodaplus, [en ligne] <https://sodaplus.be/fr-be/ecoles>, consulté le 1^{er} juillet 2020.
- Site web de Make it Happen Fondation, [en ligne :] <https://www.make-it-happen.org>, consulté le 1^{er} juillet 2020.
- Site web de Toekomst Ateliers de l'Avenir, [en ligne :] <https://tada.brussels/?lang=fr>, consulté le 3 septembre 2020.
- Site web de KIPP, [en ligne :] <https://www.kipp.org>, consulté le 2 juillet.
- Site web de Teach For America, [en ligne :] <https://www.teachforamerica.org>, consulté le 30 juin 2020.
- Site web de Teach For All, [en ligne :] <https://teachforall.org>, consulté le 30 juin 2020.

I. Sources audio-visuelles

- « YET présente la Pédagogie entrepreneuriale », [en ligne :] https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=nWYZnWOpn78&feature=emb_title, consulté le 1^{er} juillet 2020.

J. Sources statistiques sur l'enseignement aux États-Unis.

- *Characteristics of Public and Private Elementary and Secondary School Teachers in the United States : Results From the 2011–12 Schools and Staffing Survey*, U.S Department of Education, août 2013, p.16 [en ligne :] <https://nces.ed.gov/pubs2013/2013314.pdf>, consulté le 2 juillet 2020.
- *Teacher Attrition and Mobility : Results From the 2012–13 - Teacher Follow-up Survey*, U.S Department of Education, 2014, [en ligne :] <https://nces.ed.gov/pubs2014/2014077.pdf>, consulté le 2 juillet 2020.
- *Characteristics of Traditional Public, Public Charter, and Private School Teachers*, National center for Education Statistics - U.S Department of Education, 2020, [en ligne :] https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_sld.asp, consulté le 2 juillet 2020.
- *School Choice in the United States: 2019 - Indicator 6: Reading and Mathematics Performance*, National center for Education Statistics - U.S Department of Education, 2020, [en ligne :] https://nces.ed.gov/programs/schoolchoice/ind_06.asp, consulté le 2 juillet 2020.
- *State Performance Compared to the Nation*, (N.B. : Grade 4 – Mathematics – 2003), National Assessment of Educational Progress, [en ligne :] <https://www.nationsreportcard.gov/profiles/stateprofile?chort=1&sub=MAT&sj=&sfj=NP&st=MN&year=2019R3>, consulté le 14 octobre 2020.
- *Public Charter School Enrollment*, National center for Education Statistics - U.S Department of Education, 2020, [en ligne :] https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgb.asp, consulté le 14 octobre 2020.

WINKEL Axel, *Teach for Belgium. Une solution clés en main face aux inégalités scolaires ?*, Bruxelles : CPCP, Étude n°32, 2020, [en ligne :] <http://www.cpcp.be/publications/teach-belgium>.

Désireux d'en savoir plus !

Animation, conférence, table ronde... n'hésitez pas à nous contacter,
Nous sommes à votre service pour organiser des activités sur cette thématique.

www.cpcp.be



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

Avec le soutien du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Teach For Belgium. Vous en avez déjà entendu parler ? Cette ASBL créée en 2013 veut lutter contre les inégalités scolaires. Teach For Belgium n'est pas un projet unique et isolé. L'ASBL fait en réalité partie d'un réseau international nommé Teach For All (et dont l'organisation mère est Teach For America). Le réseau est aujourd'hui présent dans près de 53 pays à travers le monde. On y retrouve Teach For Ukraine, Teach For Portugal, Teach For Vietnam, Teach For Liberia, Enseña Chile, Enseña Uruguay, Enseña por México... L'objectif de ces organisations est toujours le même : lutter contre les inégalités scolaires. Le moyen aussi : recruter des diplômés, les former et les envoyer dans les écoles les plus défavorisées. L'objectif est ambitieux et louable. La Belgique connaît en effet un système scolaire particulièrement inégalitaire. Cependant, certains craignent que l'arrivée de cet acteur sur le « marché » belge de l'enseignement ne serve un objectif plus critiquable : celui de la dérégulation et privatisation de l'enseignement. En effet, Teach For Belgium est une initiative privée notamment financée par de grandes entreprises. Même chose pour Teach For America. Pour ce dernier, au-delà de la question des donateurs, on formule aussi le reproche d'avoir fortement soutenu le développement des écoles charters aux États-Unis (école privée à financement public) et d'avoir ainsi contribué à une forme de privatisation. Le lexique utilisé par l'organisation est aussi très « corporate » (c'est-à-dire issu du monde de l'entreprise). Ainsi pour Teach For Belgium ce qui est recherché chez un enseignant par exemple c'est le « leadership », un terme central chez eux et pourtant rarement utilisé dans la littérature scientifique traitant d'enseignement. Certains acteurs de l'enseignement critiquent aussi la pertinence générale des solutions proposées par Teach For Belgium. Alors l'arrivée de Teach For Belgium est-elle une vraie solution pour les problèmes d'iniquités scolaires ou un cheval de Troie vers une dérégulation et privatisation de l'enseignement ?

Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation

Avenue des Arts 50, bt6 - 1000 Bruxelles

0493 94 89 43 | info@cpcp.be

www.cpcp.be | www.facebook.com/CPCPasbl

Toutes nos publications sont disponibles en téléchargement libre :
www.cpcp.be/publications/