



HAL
open science

Déposséder l'école pour servir la ville néolibérale aux Etats-Unis. : les cas d'Atlanta et de Philadelphie.

Nora Nafaa

► **To cite this version:**

Nora Nafaa. Déposséder l'école pour servir la ville néolibérale aux Etats-Unis. : les cas d'Atlanta et de Philadelphie.. Géographie. Université de Perpignan, 2021. Français. NNT : 2021PERP0039 . tel-03580260

HAL Id: tel-03580260

<https://theses.hal.science/tel-03580260v1>

Submitted on 18 Feb 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par
UNIVERSITÉ DE PERPIGNAN VIA DOMITIA

Préparée au sein de l'école doctorale ED544 Inter-MED
Et de l'unité de recherche ART-Dev UMR 5281

Spécialité : Géographie

Présentée par
Nora Nafaa

**Déposséder l'école pour servir la ville néolibérale
aux États-Unis.
Les cas d'Atlanta et de Philadelphie.**

Soutenue le 02.12.2021 devant le jury composé de

Cédric AUDEBERT, Directeur de recherches, CNRS	Examineur
Virginie BABY-COLLIN, Professeure, Université Aix-Marseille	Présidente
Tim FREYTAG, Professeur, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg	Rapporteur
Cynthia GHORRA-GOBIN, Directrice de recherches, CNRS	Examinatrice
David GIBAND, Professeur, Université de Perpignan Via Domitia	Directeur
Anne STEFANI, Professeure, Université de Toulouse Jean-Jaurès	Rapportrice





Université de Perpignan Via Domitia

École doctorale 544 Inter-Med
UMR 5281 ART-Dev

Déposséder l'école pour servir la ville néolibérale aux États-Unis. Les cas d'Atlanta et de Philadelphie.

Par Nora Nafaa

Thèse de doctorat en Géographie

Dirigée par David Giband

Soutenue à Perpignan le 02.12.2021

Devant un jury composé de :

Cédric AUDEBERT, Directeur de recherches, CNRS, Examineur

Virginie BABY-COLLIN, Professeure, Université Aix-Marseille, Présidente

Tim FREYTAG, Professeur, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Rapporteur

Cynthia GHORRA-GOBIN, Directrice de recherches, CNRS, Examinatrice

David GIBAND, Professeur, Université de Perpignan Via Domitia, Directeur

Anne STEFANI, Professeure, Université de Toulouse Jean-Jaurès, Rapportrice

Remerciements

It takes a village (to raise a child), probablement l'adage (africain) le plus entendu au cours de ces années sur le terrain, et qui prend tout son sens au moment d'écrire ces remerciements.

Ils vont en tout premier lieu à David Giband pour avoir accepté d'encadrer ce travail dès notre première rencontre à Montpellier. Votre enthousiasme, votre curiosité, mais aussi votre énergie et votre exigence tout au long de ce cheminement ont rendu vos conseils et vos encouragements très précieux. Vous préférez le terme d'*advisor* à l'américaine à celui de directeur : la relation de confiance sur laquelle s'est bâtie ce travail en témoigne, et m'a permis de grandir en toute liberté et sérénité au cours de ces dernières années.

Ma reconnaissance va également aux membres du jury qui ont accepté de lire et d'apprécier ce manuscrit : Cédric Audebert, pour sa curiosité au sujet de nouveaux terrains ; Virginie Baby-Collin, dont la rigueur bienveillante est rassurante – tous deux ont été de véritables guides en acceptant de prendre part à mon comité de suivi de thèse ; Cynthia Ghorra-Gobin, aux conseils avisés depuis nos premières discussions sur le sable ; Tim Freytag, qui appartient à ce petit monde stimulant de la géographie de l'éducation Outre-Rhin ; et Anne Stefani, avec qui je partage un terrain encore peu exploré par les géographes français dans le Sud des États-Unis et un intérêt pour des luttes encore trop actuelles.

Cette contribution n'aurait pas été possible sans celle de nombreuses personnes sur le terrain qui ont accepté de partager un peu de leur temps et de leur vie au cours d'un entretien, d'un événement mais aussi, pour certains, de moments plus amicaux avec un accueil toujours très chaleureux. À Philly, je pense à Amara Rockar, militante de quartier et guide dès les premiers temps, mais aussi à Lisa Haver, enseignante combattante qui n'a pas hésité à me présenter partout où elle le pouvait. Atlanta, ville qui m'était inconnue, n'a pas failli à sa réputation de ville du Sud à l'accueil avenant. Les femmes que j'y ai rencontré ont été de véritables guides autant que des puits de science et d'histoires longues ; des amitiés se sont vite nouées avec elles. Je pense ici particulièrement à Cita Cook, dédiant sa vie à la lutte pour l'éducation publique, et présente sur tous les fronts ; mais également à Leslie Grant, qui a passé un nombre incalculable d'heures à me faire parcourir son terrain et a apporté un grand nombre de nuances à une vision préconstruite des conseils scolaires. La porte ouverte de plusieurs organisations (APPS, Project South, Working Educators...) a été une clef de ce travail.

J'adresse mes remerciements aux institutions sans lesquelles cette thèse n'aurait pas vu le jour : l'ENS de Lyon, et toute son équipe enseignante, pour m'avoir fait confiance pour m'engager dans la géographie de l'éducation dès le départ et pour avoir soutenu ma candidature à un contrat doctoral nécessaire – je remercie ici tout particulièrement Emmanuelle Boulineau aux conseils avisés et bons plans tout au long de mon parcours lyonnais. Trouvent leur place ici particulièrement Éric Janin, pour la « découverte » de la géographie ; Antonine Ribardière, m'ayant accompagnée sur mes premiers terrains, et Christian Montès pour mon premier travail sur les États-Unis. Je remercie ensuite l'Université de Perpignan Via Domitia pour son accueil et l'École Doctorale Inter-Med 544 pour son

soutien financier – ainsi que sa facilitatrice Suzanne Gilardot, ainsi que l’ensemble des services dans lesquels j’ai pu partager des moments conviviaux au cours de ces six années. La fondation Palladio a également contribué à financer les missions de terrain et de valorisation de la recherche : que ses équipes soient remerciées pour leur aide. Enfin, je remercie le laboratoire ART-Dev et l’ensemble de ses membres avec lesquels j’ai eu l’occasion d’échanger et qui placent toujours les apprentis-chercheurs à la table des grands, à Perpignan comme à Montpellier.

Mon village s’est agrandi en arrivant à Perpignan, en intégrant une équipe où de nombreuses amitiés se sont nouées, mais aussi renforcées par des intérêts communs pour la recherche mais aussi pour l’enseignement. Dans mon village catalan sans (presque aucun) catalan, je pense d’abord à mes camarades de la salle des doctorants, tout particulièrement Mikel et Clément pour les discussions plus que stimulantes des débuts, Paul pour les interludes musicales, Mélanie pour le soutien sur la fin mais aussi les élues du Codoc. J’adresse mes remerciements à l’équipe du département de géographie pour m’avoir fait confiance durant ces années d’enseignement, d’abord comme monitrice puis comme PRAG, mais aussi plus particulièrement à ceux avec qui l’on partage davantage que des étudiants : Johanna, et ses bons conseils en potager ; Kévin, pour son bon goût pour la musique, les séries et la *soul food* ; Aurélie, mon exemple et ma référence ; Mathilde, ma sociologue préférée ; Sylvain, et ses gourmandises faites maison ; Laurence, pour notre complicité ; Guillaume pour ses mots rassurants ; Max, et sa frénésie inspirante, mais aussi tous ceux que j’ai pu rencontrer grâce à eux et qui n’ont pas tari d’encouragements au cours de ces années, merci à Fatim, Germain et Nadia. Dans cette famille UPVD, je n’oublie pas celles et ceux qui ont égayé mes journées et m’ont aussi soutenue en cas de coup de mou, en particulier Françoise, Marie-Line, Marie-Noëlle, Pascale, Régine et Stéphanie.

Merci à tous mes amis, géographes ou non, présents au cours de ces années, dans les moments les plus difficiles mais aussi les plus heureux : Anaïs et Octavie, mes fiffs de la première heure et notre cycle de relectures de chapitres de thèses qui s’achève enfin ; Esther, avec qui je partage bien plus qu’un sujet de thèse de San Francisco à Berlin en passant par Cosprons ; Magda, soutien indéfectible ponctué de photos de chats essentielles au moral ; Florence, mon américaniste aussi préférée et aux partages de perles toujours surprenantes ; Nassima, collègue fidèle et acolyte des bibliothèques parisiennes ; Clémentine, mon audonienne favorite et notre fil whatsapp infini ; Devin, *my overseas person* ; ainsi que Donna, Matthieu, Tiphaine, Jamel et Chaïmaa pour leur soutien.

Je remercie ma famille dont l’amour et l’appui ont été essentiels à ma poursuite d’études, une réelle diaspora, de Kenitra à Sarcelles, en passant par Pittsburgh (Irwin), Les Mureaux, Dax, Orlando, Jouy-le-Moutier, Berlin, Montréal, Dax, Tunis et Nuits-Saint-Georges. Je tiens particulièrement à remercier Youssef et Mary Kay, *who believed in me and integrated me into the Snyder tribe* ; mais aussi mes frères Mehdi et Yassine, dans leur réalisme à toute épreuve, adouci par l’arrivée d’Aziza ; et mes parents, Florence et Rachid, qui depuis le premier jour avec Marylou ont compris que l’école occuperait pour moi une place très importante, merci Maman pour ta douceur et ton écoute, et Papa pour tes encouragements et ambitions. Achraf, merci pour avoir swipé à droite et rejoint l’aventure. Il nous reste tant de terrains à explorer ensemble.

Sommaire

Remerciements.....	I
Acronymes	V
Glossaire	IX
Introduction générale.....	1
Chapitre I. L'éducation, « réactif » de la néolibéralisation des villes états-uniennes	19
Chapitre II. Les régimes de la dépossession	77
Chapitre III. La territorialisation des politiques de l'éducation	159
Chapitre IV. Trajectoires scolaires et reterritorialisation par la privatisation.....	239
Chapitre V. Les résistances au nouvel ordre néolibéral de l'éducation	371
Conclusion générale	483
Bibliographie	493
Table des matières.....	523
Liste des cartes	527
Liste des encadrés.....	527
Liste des figures	529
Liste des photographies et fresques.....	531
Liste des tableaux	533
Annexes	535

Acronymes

ABOE	Atlanta Board of Education Conseil scolaire du district scolaire d'Atlanta
AHA	Atlanta Housing Authority Autorité de logement d'Atlanta, en charge des logements sociaux de la municipalité
AP	Advanced Placement Cours de lycée avancés permettant l'obtention de crédits universitaires
APBE	Atlanta Partnership for Business and Education Organisation cadre de gestion des partenariats privés du secteur éducatif
APFE	Atlanta Partners For Education Groupe d'acteurs privés partenaires du district scolaire d'Atlanta
APPS	Alliance for Philadelphia Public Schools Association de défense de l'éducation publique à Philadelphie
APS	Atlanta Public Schools District scolaire d'Atlanta
BEST	Business, Engineering, Science and Technology École <i>magnet</i> réservée aux garçons sur dossier
BOE	Board of Education Conseil scolaire élu ou nommé en charge d'un district scolaire ou d'un département de l'éducation (États)
CBD	Central Business District Centre d'affaires d'une grande ville, pouvant faire l'objet d'un zonage spécifique.
CEO	Chief Executif Officer Président Directeur Général
CINS	Council of Intown Neighborhood Schools Association d'habitants en soutien aux écoles du district scolaire d'Atlanta
CRPE	Center for Reinventing Public Education Centre pour l'éducation publique de la fondation Bill & Melinda Gates
CSK	Coretta Scott King École <i>magnet</i> réservée aux filles sur dossier
DPM	Diverse Provider Model Système de diversification de sous-traitance éducative adopté à Philadelphie
EEL	Educational Equality League Association de défense des droits civiques et scolaires des élèves noirs à Atlanta dans les années 1930
ELA	English Language Arts Cours de langue anglaise

EMO	Education Management Operator Opérateur de gestion éducative
ES	Elementary school École élémentaire
ESPLOST	Educational Special-Purpose Local Option Sales Tax en Géorgie Taxe exceptionnelle sur les ventes dédiées à l'éducation
GADOE	Georgia Department of Education Département de l'éducation de l'État Géorgie
GSC	Great Schools Compact Coalition d'acteurs publics et privés à Philadelphie en charge de redistribuer des fonds privés destinés au district scolaire
GSU	Georgia State University Université de l'État de Géorgie
HBCU	Historically Black College and Universities Universités et écoles destinées aux communautés afro-américaines
HOLC	Home Owner's Loan Corporation Société des prêts aux propriétaires
HS	High School Lycée
MLES	Mary Lin Elementary School École élémentaire Mary Lin à Atlanta
MOVE	Christian MOVEMENT for Life Organisation écologiste liée au "Black Power" à Philadelphie (1972)
MS	Middle School Collège (équivalent)
MSA	Metropolitan Statistical Area Aire statistique métropolitaine regroupant des comtés
NAACP	National Association for the Advancement of Colored People Association nationale pour le progrès des personnes de couleur (1909)
NAE	National Association of Educators Association nationale des éducateurs
NCIS	Neighborhood Council of Intown Schools Association pour les écoles infra-urbaines à Atlanta
NCLB	No Child Left Behind Aucun-enfant-laissé-pour-compte
NSBA	National School Board Association Association nationale des comités d'éducation
O4W	Old Forth Ward

	Quartier péricentral d'Atlanta
OCS	Office of Charter Schools Bureau des écoles <i>charter</i> d'un district scolaire
OSD	Opportunity School District District scolaire de l'opportunité proposé en Géorgie
PADOE	Pennsylvania Department of Education Département de l'éducation de l'État de Pennsylvanie
PBS	Purpose Built Schools EMO associée à un développeur immobilier
PCE	Philadelphia Charters for Excellence Association d'écoles <i>charter</i> de Philadelphie
PCPCS	Pennsylvania Coalition of Public Charter Schools Groupe de pression des écoles <i>charter</i> de Pennsylvanie
PEMG	Public Education Matters Georgia Coalition politique contre l'OSD
PFT	Philadelphia Federation of Teachers Chapitre du syndicat AFT à Philadelphie
PIDC	Philadelphia Economic Development Corporation Agence de développement économique de partenariats publics-privés à Philadelphie (1958)
PSP	Philadelphia School Partnership Organisation du district scolaire externalisant la gestion des fonds privés récoltés à destination de l'éducation public à Philadelphie
PSSA	Pennsylvania System of School Assessment Système d'évaluation des élèves et des écoles de Pennsylvanie
PTA	Parent Teachers Association Association des parents d'élèves
PTO	Parent Teachers Organization Organisation des parents d'élèves
PTSA	Parent Teacher School Association Association des parents d'élèves
RSD	Recovery School District District scolaire de relance à la Nouvelle-Orléans
RTTT	Race To The Top Réforme éducative compétitive sous Obama (2015)
SDP	School District of Philadelphia District scolaire de Philadelphie
SPLOST	Special-Purpose Local Option Sales Tax Taxe exceptionnelle sur les ventes en Géorgie

SPP	School Performance Profile Profil d'une école réalisé à partir des résultats des élèves
SRC	School Reform Commission Commission de réforme scolaire de Philadelphie remplaçant le conseil scolaire
TFA	Teach For America Programme de formation et de placement de diplômés dans des écoles en difficulté
THES	Thomasville Heights Elementary School École élémentaire Thomasville Heights à Atlanta
UPenn	University of Pennsylvania Université de Pennsylvanie
WPCNS	West Philadelphia Coalition for Neighborhood Schools Association de défense des écoles du quartier à West Philadelphia

Glossaire

<i>Academy</i>	Académie, nom porté par des écoles privées ou repris dans des programmes d'écoles publiques qui se présentent comme prestigieux et sélectifs
<i>Affirmative Action</i>	Action positive plutôt que discrimination positive, ensemble de dispositifs visant à rétablir l'égalité des chances ou l'égalité devant la loi.
Alternative (école)	Destinée à des enfants ne pouvant pas fréquenter une école traditionnelle (enfants à besoins spécifiques, écoles-prisons, enfants malades ...).
<i>Black Belt</i>	Littéralement "ceinture noire", elle désigne 13 États dans le Sud des États-Unis, ancienne région agricole où dominaient les plantations de coton, dont la part des Afro-Américains dans la population est élevée.
<i>Boarding school</i>	École privée disposant d'un internat, traduite parfois par pensionnat, traditionnellement religieuse et résolument élitiste.
<i>Busing</i>	Système de transports et d'échanges scolaires permettant aux élèves noirs d'être scolarisés dans d'anciens lycées blancs et aux élèves blancs d'être scolarisés dans d'anciens lycées noirs. Cette pratique a aussi concerné l'échange d'enseignants.
<i>Charter (école)</i>	École publique dont la gestion est déléguée à une organisation privée, à but lucratif ou non, et dont la sélection se fait généralement par loterie.
<i>Cluster</i>	Sectorisation scolaire sous forme de grappes, dont les écoles élémentaires se rapportent à l'adresse des élèves mais les établissements secondaires relèvent d'une sectorisation par établissement (dépendance des écoles primaires à un collège puis un lycée unique).
<i>College Prep</i>	École secondaire privée ou publique visant à préparer les élèves à l'enseignement supérieur, sur dossier et leur permettant parfois d'obtenir des crédits universitaires en amont.
<i>Common Core</i>	Programme scolaire à échelle nationale, équivalent d'un référentiel commun de compétences, sur lequel reposent les tests standardisés, dont ceux liés à l'entrée à l'université.
<i>Curriculum</i>	Programme scolaire et activités proposées par un établissement.
<i>Cyber school</i>	École virtuelle dont la majeure partie, ou la totalité, de l'enseignement se fait par internet.
District scolaire	Équivalent du rectorat, gouvernement local ayant autorité sur un secteur scolaire indépendant dont il administre le système scolaire.
<i>Downtown</i>	Terme désignant le centre-ville au sens historique, commercial, culturel, politique et géographique aux États-Unis.
Édupreneur	Néologisme désignant des entrepreneurs spécialisés dans le secteur éducatif.
<i>Elementary School</i>	École élémentaire, équivalent de l'école primaire, et parfois de la maternelle bien que la scolarisation ne démarre qu'à 5 ans aux États-Unis.

<i>Ethnoburb</i>	Néologisme désignant des quartiers de banlieue où se concentre une communauté ethnique particulièrement (Wei Li).
<i>Grade</i>	Niveau de classe (mais aussi note).
<i>High School</i>	École secondaire, équivalent du lycée pouvant se diviser en deux établissements : <i>junior high</i> et <i>senior high</i> lorsque le modèle n'inclue pas de <i>middle school</i> .
<i>Kindergarten</i>	Littéralement correspondant au jardin d'enfant, désigne le niveau de classe équivalent à la dernière année de maternelle, et donc la première année de scolarisation à 5 ans.
Ligne Mason-Dixon	Ligne de démarcation entre 4 États (Pennsylvanie, Maryland, Delaware et Virginie) renvoyant à une ligne séparant les États du Nord libres et les États du Sud esclavagistes.
<i>Magnet</i> (école)	École publique disposant de moyens et programmes sélectifs supplémentaires, pensés comme promotion de la mixité sociale en les installant dans des quartiers en difficulté.
<i>Magnet</i> programme	Programme sélectif et disposant de moyens supplémentaires implémenté dans une école publique traditionnelle pour y promouvoir la mixité scolaire
<i>Middle school</i>	École secondaire, équivalent du collège, dont les bornes varient selon les systèmes scolaires et pensé comme un moment de transition entre l'élémentaire et le secondaire, mais pouvant être inclus dans une école élémentaire comme secondaire.
<i>No Child Left Behind Act</i>	Loi-cadre bipartisane entraînant une refonte des modes de gouvernance des systèmes scolaires à toutes les échelles et fondée sur la responsabilisation (2001)
<i>Partnership</i> (école)	École <i>charter</i> remplaçant une école publique traditionnelle et gardant la sectorisation d'origine, sur le modèle des <i>Renaissance Schools</i> .
<i>Preschool</i>	Crèche, rarement mise à disposition par le système scolaire publique, assurant la garde et la préscolarisation non-obligatoire des enfants, et incluant l'équivalent des premières années de maternelle.
<i>Redlining</i>	Pratique de discrimination aux prêts immobiliers fondé sur le potentiel-risque des investissements résidentiels de chaque quartier.
<i>Renaissance school</i>	École <i>charter</i> remplaçant une école publique traditionnelle et gardant la sectorisation d'origine, appelée aussi <i>Partnership school</i> .
<i>Rust Belt</i>	Littéralement "ceinture de la rouille", elle désigne la région industrielle du nord-est des États-Unis, précédemment nommée <i>Manufacturing Belt</i> , soit la "ceinture des usines", et dont l'évolution économique a observé une trajectoire de déclin.
Secteur scolaire de recrutement	Zone autour d'une école dont dépendent les élèves sur la base de leur adresse (<i>school catchment area</i>)

<i>Section 8</i>	Nom donné à un type d'habitat à loyer modéré, du nom de la section correspondante dans un amendement sur le logement dans les années 1970.
<i>Skyline</i>	Panorama urbain ou silhouette urbaine, littéralement la ligne d'horizon, désigne le profil dessiné par les gratte-ciels d'une ville.
<i>Suburb</i>	Entre banlieue et périurbain, le terme désigne le processus d'étalement urbain lié à l'accession à la propriété des classes moyennes et le recours à l'automobile généralisé autour des villes, donnant lieu à des morphologies et modes de vies spécifiques, aujourd'hui de plus en plus hétérogènes.
<i>Sun Belt</i>	Littéralement "ceinture du soleil", elle désigne les États du sud et de l'ouest des États-Unis ensoleillés, mais présentant également un cadre de vie agréable et un réel dynamisme économique.
Tests standardisés	Ensemble d'examens, d'abord au niveau fédéral, puis local, généralisés dans les années 1980 et rendus obligatoires en 2001 utilisés pour évaluer le niveau des élèves et ajuster les politiques éducatives en fonction de ceux-ci.
<i>Title 1</i>	Du nom de la première section d'une loi-cadre sur l'éducation dans les années 1960 au niveau fédéral, elle regroupe l'ensemble des dispositifs financiers visant à aider les écoles les plus en difficulté, appelées <i>Title 1 schools</i> .
<i>Urban sprawl</i>	Terme désignant l'étalement urbain et la progression de la suburbanisation à la périphérie des villes.
<i>Waiver</i>	Désigne une dérogation, une exonération ou une renonciation de droits auprès de l'État.
<i>White flight</i>	Littéralement la "fuite des Blancs", désigne l'exode des populations blanches des quartiers populaires vers les périphéries fuyant une possible mixité raciale induite par l'abolition de la ségrégation raciale.
<i>Yearbook</i>	Traduit parfois par "album de finissants", il désigne l'album scolaire récapitulant la vie sportive ou artistique de l'école, et réunissant les portraits de l'ensemble des élèves, enseignants et personnels de l'école.

Introduction générale

(Re)découvrir la classe américaine

L'école aux États-Unis est un monde bien connu du grand public pour ses lieux emblématiques et rites de passage : l'auditorium, le terrain de sport, les admissions à l'université pour les *seniors*¹, les bals et albums de fin d'année, les clubs, les uniformes de *pompon girls*... Autant d'images véhiculées par le *soft power* audiovisuel² donnant à voir une première face du système éducatif états-unien : celui des écoles de banlieue, aisées, majoritairement blanches. L'autre face, moins séduisante, est c'est celle des écoles associées aux images de la pauvreté, de la violence, également présente dans nos imaginaires mais cette fois-ci rapportées aux villes et aux minorités. Cependant, un constat peut être établi : l'école américaine est un lieu à la fois connu de tous mais aussi éminemment spatial. Des *soccer moms*³ aux *ghettos schools*, les nombreuses représentations associées à l'école traduisent une fascination pour ce lieu si décisif, avec une thématique qui traversent toutes les fictions audiovisuelles : celle de la destinée. Si le rêve américain tel qu'il est présenté n'avance pas l'idée de reproduction sociale, il y a bien au travers du parcours scolaire l'idée d'une destinée : une admission dans une grande université peut par exemple tout changer dans la trajectoire d'un individu. C'est cette fascination qui est à la source de nombre de mes questionnements : pourquoi l'école est-elle représentée comme si décisive aux États-Unis ? Comment expliquer que les villes, véritables lieux de pouvoir et d'opportunités, soient associées également aux écoles les plus déshéritées ? Sans prétendre à une totale naïveté, comment expliquer une telle dichotomie entre les écoles de banlieue blanche aisée et les écoles urbaines des minorités pauvres, avec des destins quasiment pré-écrits ? Ces deux représentations omniprésentes et très géographiques sont-elles le miroir de la société états-unienne ? Existe-t-il d'autres fils narratifs possibles ?

¹ Un tableau des équivalences de classe avec le système français est proposé en Annexe 1.

² Une filmographie succincte sur le thème de l'éducation aux États-Unis est proposée en Annexe 2.

³ Le terme désigne les femmes mariées de classe moyenne, principalement blanches, vivant en banlieue et passant une part importante de leur journée au volant de leur minivan à transporter leurs enfants d'une activité à l'autre, dont le football, nommé *soccer* aux États-Unis.

Révéler les villes états-uniennes par l'éducation

Pourquoi une thèse de géographie portant sur l'école aux États-Unis ? L'école, et plus largement l'éducation, n'est pas un objet classique de la géographie française, contrairement aux géographies allemandes ou anglaises⁴. Souvent minorée, elle est pourtant un révélateur puissant des dynamiques spatiales contemporaines et urbaines, encore plus dans le contexte états-unien marqué par le poids de la ségrégation puis de la déségrégation raciale d'une part, puis par l'ampleur des réformes fédérales à l'œuvre depuis 2001 ayant constitué l'école comme l'un des principaux moteurs, si ce n'est le bras armé, de la néolibéralisation des politiques urbaines et de la transformation des villes en profondeur d'autre part (Cucchiara 2013). L'école (ré)interroge donc les questions urbaines et sociales majeures d'inégalités sociales, de ségrégation raciale, d'injustice spatiale questionnant la place de l'éducation dans les transformations des modes de gouvernance urbaine. En quoi participe-t-elle à la transformation matérielle des espaces urbains ? En quoi bouleverse-t-elle le fonctionnement ethno-racial des villes américaines et fait-elle de la ville et de ses espaces un marché éducatif participant d'un accroissement des mobilités (élèves et enseignantes) et d'une mise en concurrence des établissements ? Comment renforce-t-elle les inégalités existantes tout en les renouvelant ? En quoi le nouveau paysage éducatif bouleverse-t-il le paysage urbain ?

Toutes ces questions posées par ce travail de thèse ne sont pas nouvelles et tiennent également à une réflexion plus personnelle sur la question éducative et sur ma propre trajectoire, de la part d'une ancienne élève et aujourd'hui d'une étudiante puis d'une enseignante. Les expériences personnelles et professionnelles diverses, tant socialement que géographiquement, ont mené à de premières réflexions dans le cadre de mémoires de recherche d'abord sur des espaces familiers, en interrogeant les phénomènes de ségrégation scolaire en banlieue parisienne au travers de l'exemple sarcellois d'où je suis originaire, puis plus éloignés à Philadelphie et à Pittsburgh (Nafaa 2012, 2013, 2015). Un même vocabulaire pour des contextes nationaux très différents (inégalités, ségrégations, marchés scolaires), avec toujours le même questionnement : quel est rôle de l'école dans l'émancipation des individus et groupes sociaux ? Quel est le lien entre l'école et la ville ? Ici, l'école est à la fois un moyen de comprendre la ville et ses dynamiques socio-spatiales, donc un objet d'études éminemment géographique, mais aussi un levier puissant (et menacé) d'émancipation des populations les plus fragiles, des banlieues, des ghettos américains et ailleurs.

⁴ Un article à visée épistémologique a été soumis à une revue française de géographie.

Le constat de départ de cette thèse est que l'école, et plus largement l'éducation, est un outil majeur de transformation des villes et des espaces urbains, et ce particulièrement aux États-Unis. Ces changements s'inscrivent plus largement dans le cadre de politiques urbaines néolibérales pour lesquelles l'éducation, après d'autres secteurs publics tels que le logement, la santé, le transport, est appelée à se transformer en un marché à la fois susceptible de répondre aux enjeux des villes du 21^e siècle mais aussi participer concrètement aux mutations socio-spatiales des espaces urbains. L'éducation n'est plus seulement un champ de plus à privatiser et déréguler pour mettre en place la ville néolibérale, mais bien davantage un levier stratégique de transformation en profondeur des espaces et des sociétés urbaines. En effet, les processus en cours transforment le modèle public d'enseignement en quasi-marché, sur les mobilités, sur l'offre éducative, mais aussi sur l'organisation politique, sociale, ethno-raciale des villes par l'apparition de nouveaux acteurs, de tensions inédites et par le renouvellement d'inégalités anciennes.

L'entrée choisie est celle de la néolibéralisation, et plus précisément le processus d'accumulation par dépossession, cadre d'analyse socio-politique des transformations du système scolaire mais également des cadres de gouvernance à toutes les échelles, à l'œuvre depuis plusieurs décennies et se manifestant dans le secteur éducatif sous la forme d'une privatisation, à plusieurs gradients, des services publics et d'une marchandisation des écoles (Harvey 2005 ; Lipman 2011a ; Saltman 2010). Introduisant de nouveaux acteurs, fonctionnant à la fois en réseaux mais se structurant sous des formes plus ou moins abouties de régimes ou de coalitions, la néolibéralisation est également marquée par l'obsession de la mesure de la performance des écoles, leur mise en compétition et l'accentuation du pouvoir exécutif décisionnaire. La marchandisation de l'éducation, présentée comme la liberté de choix scolaire, se manifeste sous la forme d'un processus de dérégulation des réglementations scolaires promouvant l'idée d'une carte scolaire assouplie qui, en réalité, révèle la construction de nouvelles centralités éducatives et urbaines par la polarisation des capitaux dans certains établissements, impactant les plus attractifs d'entre eux (Cucchiara 2013). Cette dérégulation est donc à lire par la mise en compétition des territoires scolaires via leur évaluation, mais aussi par la globalisation de l'éducation, notamment au travers de sa financiarisation.

Ce travail renvoie à plusieurs processus de fabrication de la ville à l'œuvre, dont deux peuvent être identifiés dès à présent. D'une part, la gentrification, dans les métropoles états-uniennes, trouve un levier d'attraction des familles de classes moyennes, et notamment blanches, dans le marché éducatif (Billingham 2015 ; Lipman 2011b) Au cœur des stratégies résidentielles des familles, l'école est façonnée pour répondre à leurs demandes dans un marché

qui pâtit d'une réputation négative, associée à des représentations liées à celle de la ville-centre, notamment la violence et la pauvreté. Construire de nouvelles écoles et inventer des offres éducatives répondant aux exigences de nouvelles familles est un moteur de recomposition des anciens quartiers pauvres en cours de reconquête dont le profil démographique change progressivement. Loin d'être spontané, ce processus est pensé et conçu par différents acteurs du monde éducatif mais également des acteurs urbains qui s'associent à des associations et organisations civiles travaillant à ce processus de « bonification » des écoles publiques en vue d'une offre de qualité acceptable pour ces nouvelles populations (Cucchiara 2013).

D'autre part, la marginalisation par différentes formes de reségrégation scolaire est un processus largement identifiable aux États-Unis (Ares *et al.* 2017 ; Boger et Orfield 2005 ; Kozol 2005). Elle s'opère sous couvert de flexibilité par le marché de l'éducation mais renforce des structures inégalitaires dans le paysage éducatif. Incarnée par le désinvestissement et la dévalorisation des écoles publiques de quartier, ou par la fermeture de celles-ci, créant de véritables « déserts scolaires », cette marginalisation de territoires scolaires urbains laisse place encore une fois à des acteurs tiers. Ceux-ci se positionnent comme « sauveurs » de ces quartiers en déclin, arguant que leurs ressources sont la seule solution pour ces familles. À la fois dans une démarche philanthropique traditionnelle aux États-Unis où des organismes charitables se substituent aux services publics inexistantes, ou dans une démarche stratégique liée aux recompositions du marché immobilier ou à la financiarisation du secteur éducatif, ces acteurs, très diversifiés et hiérarchisés, investissent dans l'école sur le modèle de l'« accumulation par dépossession » (Harvey 2005 ; Saltman 2007, 2009). La marginalisation s'opère alors pour les populations locales, dénuées de ressources et de contrôle sur le territoire scolaire dans lequel elles résident. Les deux phénomènes se répondent dans un rapport dialectique.

Constituant l'éducation comme une ressource, et même une aménité urbaine, les pouvoirs publics placent l'école au cœur de leurs discours, médiatisés et relayés par différents réseaux (Cucchiara 2013). Polémique, l'accès à une éducation égale et équitable renvoie à des revendications historiquement marquées aux États-Unis. En effet, l'école a été durant la période de la ségrégation et de la lutte pour les droits civiques l'un des objets phares des contestations. Aujourd'hui, si la ségrégation légale est abolie, les écoles répondent néanmoins à des divisions sociodémographiques fortes, renvoyant à des catégorisations qui appellent à l'intersectionnalité, mais opposant traditionnellement des ménages pauvres et plutôt issus de minorités⁵, à des ménages possédant plus de ressources, et plutôt blancs. Aussi, face aux

⁵ Le terme « minorités » est préféré dans cette thèse de géographie à celui de « populations racisées » qui est ponctuellement employé pour renvoyer à la dimension systémique du racisme institutionnel ayant déjà fait l'objet

transformations du secteur éducatif, de nombreux groupes se mobilisent, à différentes échelles et sous différentes formes, pour convoquer le droit à l'éducation arguant celui-ci comme étant un droit à la ville, et l'incluant dans des revendications pour une ville plus juste (Fainstein 2010 ; Hackworth 2007 ; Lefebvre 1968). Des poches de résistance se constituent ainsi et participent de la vie politique au sein de différentes communautés liées à la gouvernance des mondes scolaires.

Interroger l'école et la ville

La problématique de ce travail de thèse porte sur un double questionnement. En quoi, dans les villes, l'éducation et ses transformations contemporaines font-elles l'objet d'un processus d'accumulation par dépossession ? Et dans quelle mesure ce processus s'ancre-t-il dans des recompositions de l'ordre urbain néolibéral qu'il ne subit pas mais auquel il participe ?

Trois hypothèses de recherche émanent de ce questionnement.

- La première hypothèse suppose que la néolibéralisation des politiques éducatives relève d'un processus articulé d'accumulation par dépossession. Comment ce processus reconfigure-t-il la place de l'éducation dans les pouvoirs politiques en ville ? Quel effet produit-il sur les agendas de la ville néolibérale ? Ce processus se lit à plusieurs niveaux : économique (marchandisation, privatisation de l'éducation), politique (constitution de régimes urbains d'acteurs variés dont l'État ne disparaît pas, moralisation de l'éducation et des pratiques éducatives), et spatiale (création de nouvelles frontières scolaires, effets de marginalisation ou de gentrification appuyés sur l'école).
- La seconde hypothèse interroge les territoires scolaires et leurs transformations, en termes de périmètre, d'échelle, de processus de territorialisation. En quoi le processus d'accumulation par dépossession marque-t-il le passage d'espaces scolaires à de véritables territoires éducatifs ? Quelles en sont leurs frontières ? Le territoire, au sens d'espace d'action politique, prend son sens éducatif alors que l'école prend une part croissante depuis une trentaine d'années dans les jeux d'acteurs politiques des villes.
- La troisième hypothèse porte sur la place de ces territoires scolaires dans le processus d'accumulation par dépossession dans la fabrique de la ville néolibérale, et en particulier sur le pouvoir d'action des populations face à ce processus. Qui résiste face à la néolibéralisation ? Que défend-t-on lorsqu'on défend un territoire scolaire ? Au sein des

de nombreux travaux portant notamment sur le vote ou le système carcéral en français, et l'école en anglais (Cyna 2021 ; Recoquillon 2015).

territoires scolaires, les processus somme toute anciens de dépossession mènent à des actions de résistance variées dont l'efficacité reste à définir.

Enquêter hors des murs de la classe

S'intéresser à l'éducation en tant que géographe oblige à des ajustements méthodologiques. À l'image des travaux les plus récents, une approche qualitative sera privilégiée face à cet objet (Audren 2015 ; Frouillou 2015). Cette thèse s'appuie avant tout sur une enquête de terrain basée sur des entretiens, des séances d'observation ainsi que la consultation d'archives. Il s'agit en définitive d'une démarche d'immersion dans le monde de l'éducation qui se rapproche de l'ethnographie, au plus près des différents acteurs qui le composent, afin de comprendre leurs discours, trajectoires, stratégies et représentations (Calbérac 2010 ; Cucchiara 2013 ; Di Méo et Buléon 2005 ; Mucchielli 2004 ; Olivier de Sardan 2008). Il a été nécessaire de construire une méthodologie spécifique empruntant largement aux méthodes d'enquête qualitatives en sciences sociales et de mettre en place des stratégies d'adaptation, voire d'innovation, et parfois aussi de « bricolage » dans la mise en œuvre de mon appareillage de recherche liées aux spécificités de l'objet d'études. Cette démarche immersive invite également à documenter empiriquement les deux terrains d'études que sont Atlanta et Philadelphie afin de mieux coller aux contextes historiques et socio-économiques singuliers de ces deux villes, et ainsi pouvoir proposer au lecteur l'approche la mieux située possible.

Jean-Claude Kaufman définit le chercheur, et plus particulièrement l'anthropologue, comme un « artisan intellectuel » (Kaufmann et Singly 2016). Il bâtit son objet scientifique mais également sa méthodologie en fonction de son terrain et rappelle ce que Norbert Elias nommait le « rétrécissement de la perspective sociologique », à comprendre comme l'obsession de la méthode entraînant une méthodologisation « sans raison » (Elias et Hoffmann 1991: 160). Dans le cadre de cette enquête, située dans un pays étranger, sans appui ni réseau institutionnel local, le choix a été fait d'une méthodologie souple, laissant la place à la spontanéité, et évoluant au fur et à mesure des séjours et des rencontres⁶. À Philadelphie et Atlanta s'ajoutent d'autres districts urbains permettant de comparer, mais aussi de questionner, ponctuellement, des habitants, des parents, des enseignants et de retrouver des éléments lus concernant ces villes,

⁶ L'enquête s'est déroulée en plusieurs temps. L'accès aux États-Unis est soumis à des règles migratoires très strictes. N'ayant pas d'appui institutionnel, j'ai fait le choix d'utiliser un visa touristique. Une chronologie des terrains est présentée en Annexe 4.

souvent archétypales⁷ (New York, Boston, La Nouvelle-Orléans, Los Angeles, San Francisco). Il faudra aussi noter que les conditions d'introduction aux réseaux locaux et d'accès au terrain ont été différentes, Philadelphie s'est ainsi révélée plus imperméable qu'Atlanta, ce qui explique un déséquilibre relatif entre les deux terrains en termes d'enquêtes. Cependant, celui-ci est compensé en partie par une littérature scientifique et une presse spécialisée très abondante dans le cas de Philadelphie.

En outre, il faut ici souligner que si ce travail soutient un positionnement scientifique, il m'a également invitée à une réflexivité sur la position du chercheur. Des travaux de plus en plus nombreux dans la littérature évoquent cet aspect du travail de terrain, qui n'est ni original, ni nouveau, mais encore peu systématiquement exprimé et expliqué (Houssay-Holzschuch 2008 ; Morange, Schmoll, *et al.* 2016) même s'il figure parmi les traditions de certains courants de la géographie et en particulier de la géographie sociale (Séchet *et al.* 2006). Le terrain a été réalisé dans deux contextes différents, deux villes aux traditions d'accueil différentes mais recoupant des logiques propres aux États-Unis. C'est une société clivée, tendue par de nombreuses inégalités que la fin de la ségrégation légale dans les années 1960 n'a pas entièrement résolu. Aussi, le découpage socialement construit de groupes raciaux tels qu'ils sont définis localement oblige l'enquêteur à être positionné dans ces catégories⁸. Être une jeune femme blanche dans une société dont les tensions raciales se crispent davantage depuis plusieurs années ne s'est pas révélé être la position la plus facile (Recoquillon 2015). Cependant cette identité s'est parfois révélée un atout, car, en l'occurrence, être un homme ne m'aurait peut-être par exemple pas ouvert les portes des femmes au foyer prêtes à m'offrir un café ou me proposant spontanément de me ramener chez moi après une réunion, moment privilégié et dédié à la confiance « à bâtons rompus ». Être noire aurait suscité peut-être des suspicions et en tous les cas, des rejets et refus en Géorgie⁹. Être blanche m'a permis d'être plus invisibilisée lors de réunions institutionnelles mais très repérable lors de réunions d'activistes ou de quartier

⁷ Les villes de Philadelphie et de Pittsburgh ont fait l'objet de deux mémoires de recherche distincts en master et les séjours ont donc été en partie antérieurs au début du doctorat. Cependant, la multiplication des séjours dans différentes villes, au gré des occasions scientifiques et personnelles, ont conforté le choix des deux terrains principaux.

⁸ L'usage des termes « noir », « afro-américain » ou « africain-américain » en français ne renvoie pas à une connotation. D'une manière générale, j'ai choisi dans ce manuscrit d'utiliser chaque fois le terme par lequel se définissaient les personnes que je décris. Une synthèse sur l'usage des catégories ethno-raciales est proposée à l'Annexe 2.

⁹ Un entretien avec le secrétaire à l'éducation de Géorgie a tout de même donné lieu à une plaisanterie sur mon potentiel statut d'« assassin » en référence aux attentats terroristes en France. Dans l'Amérique de Trump, avoir un nom arabe m'a valu des remarques désobligeantes au capitol de Géorgie et un passage un peu long par les services migratoires de l'aéroport de Philadelphie.

dans la partie sud d'Atlanta, voire parfois être alpaguée comme une journaliste trop curieuse¹⁰. Être française a tout de même permis une distance vis-à-vis des enquêtés, ces derniers ayant une vision romancée de la France, ou m'associant à des clichés sur les doctrines communistes que l'on accole parfois aux Européens. Ma nationalité a peut-être parfois pu inviter les enquêtés à la confiance du fait de cette alterité. Cette identité déconnectée des enjeux locaux a en effet parfois incité mes enquêtés à une parole plus libre. Ce sont autant de données de contextualisation à prendre en compte dans les interactions avec les enquêtés (Mucchielli 2004). Bien que le travail soit objectivé, il ne peut être complètement objectif ou neutre (Morelle et Ripoll 2009)¹¹. Les méthodes de récolte de données ont été construites sur place en fonction des opportunités. Deux méthodes d'enquête ont dominé ce travail de terrain : l'entretien et l'observation (Tableau 1).

Méthodologies	Atlanta	Philadelphie	Total
Séjours de terrain (nombre de jours)	141	156	297
Entretiens	73	32	105
<i>Élus et leaders locaux</i>	8	-	8
<i>Personnels de l'éducation</i>	14	9	23
<i>Militants</i>	13	3	16
<i>Acteurs privés et experts</i>	13	9	22
<i>Habitants</i>	2	2	4
<i>Parents</i>	23	8	31
Séances d'observations	61	28	89
Collecte de documents sur le terrain	613	36	649

Nora Nafaa, 2021.

Tableau 1. Synthèse des méthodologies employées sur le terrain

L'entretien est la méthode la plus classique en géographie sociale, notamment lors des enquêtes de terrain. Il peut prendre différentes formes selon les objectifs de recherche mais aussi les situations d'enquête. L'objectif n'était pas celui d'une exhaustivité ou d'une représentativité parfaite, ce qui est d'ailleurs impossible dans les conditions de réalisation de l'enquête. Aussi, il a été choisi de distinguer deux groupes d'enquêtés qui ont fait l'objet de deux types d'entretien différents. Le premier groupe identifiable est celui des parents. Leur

¹⁰ Lors des premières semaines de terrain à Atlanta, j'ai assisté à plusieurs assemblées où je faisais partie des 1% de Blancs dans la salle, ce qui chaque fois m'a valu un certain nombre de questions car les seules autres personnes blanches présentes étaient des journalistes.

¹¹ C'est un débat tenu par la géographie sociale depuis longtemps et de plus en plus affirmé, l'enjeu étant avant tout de tenir une analyse réflexive sur la position du chercheur : « Le problème principal en matière d'éthique comme de scientificité, c'est que la croyance en l'absence possible d'engagement semble fortement répandue voire dominante » (Morelle et Ripoll 2009).

sélection a été flexible et a répondu aux opportunités du terrain. Il semble aisé d'identifier les parents mais il est plus difficile de les solliciter parce qu'ils ont un enfant, et donc moins de temps à accorder à des entretiens. Ne disposant pas de réseau local, et souhaitant obtenir un panorama de la ville entière, des annonces ont été postées sur différents réseaux¹². Les parents rencontrés ont suggéré de me recommander à leurs amis, ce qui a très peu fonctionné¹³. De nouveaux contacts ont été établis grâce aux associations de parents d'élèves. L'enjeu n'était pas de rencontrer tous les parents de toutes les écoles, mais d'avoir un panel varié en termes socio-économiques, mais également géographiques, incluant parfois des ménages issus de l'aire métropolitaine. Par ailleurs, des travaux dans la littérature ont fait un travail plus approfondi sur les questions de choix scolaire de la part des parents qu'il ne s'agissait pas de répéter, mais simplement de retrouver dans nos études de cas (Lareau et Goyette 2014). Ces 26 entretiens semi-directifs¹⁴ étaient guidés par une grille de 37 questions prédéfinies. La grille d'entretien proposait des questions volontairement ouvertes destinées avant tout à susciter la parole des enquêtés autour de thématiques générales et communes tout en s'adaptant à chaque situation en creusant certains sujets, en suivant les préconisations de Jean-Claude Kaufmann lorsqu'il détaille l'utilisation de ce qu'il nomme « l'entretien compréhensif » (Kaufmann et Singly 2016). Ainsi, la souplesse dans les questions permet à l'enquêté de dévier de son rôle de parent, qui est celui pour lequel il est interrogé, et glisser vers des considérations propres au citoyen ou au militant, ou encore à l'entrepreneur ou à l'enseignant lorsque celui-ci cumule différents rôles. L'enjeu consistait à appréhender les discours des parents pour comprendre les motivations de leurs stratégies résidentielles et scolaires, mais aussi d'évaluer leurs connaissances du système éducatif et leur pouvoir d'action sur celui-ci.

Le second corpus d'entretiens concerne l'ensemble des acteurs du monde de l'éducation et répond au besoin d'explorer l'hypothèse selon laquelle se construit un régime éducationnel urbain allant au-delà des acteurs traditionnels de l'éducation. Aussi, la démarche générale étant hypothético-déductive, supposant une grille d'analyse des processus à l'œuvre tirée de lectures antérieures à l'arrivée sur le terrain, la méthode s'est voulue flexible et adaptable. Le choix s'est

¹² Les réseaux sociaux employés ont essentiellement été *Facebook* et *Nextdoor*. Le premier a permis de s'inscrire dans une cinquantaine de groupes et pages (privés et publics) et de poster un message. Le second est un réseau communautaire de voisinage à Atlanta auquel je n'avais pas accès mais ma logeuse a pu y poster une annonce pour moi.

¹³ Sans encadrement institutionnel local, il était difficile de gagner la confiance ou l'intérêt de potentiels enquêtés.

¹⁴ 21 à Atlanta en 2016 et 5 à Philadelphie en 2013 : ce déséquilibre n'a pas pu être compensé et a donné lieu à plusieurs rendez-vous manqués. À plusieurs reprises (2013, 2015, 2016, 2017), une enquête par questionnaire avait été distribuée par messagerie électronique mais sans grand succès. Il a été tenté la même expérience, à l'échelle des écoles-études de cas, mais cela n'a pas fonctionné. La grille d'entretien exhaustive est disponible à l'Annexe 5.

ici également porté sur la forme de l'entretien compréhensif, une forme d'entretien plus souple d'entretien semi-directif (Kaufmann et Singly 2016). Ces entretiens compréhensifs visent deux objectifs, à la fois la collecte de données et de renseignements sur l'objet d'études, mais également le « récit de vie » (Bertaux 2016)¹⁵. Ils se caractérisent par la liberté de parole laissée aux enquêtés et sont destinés à l'ensemble des acteurs du monde de l'éducation (enseignants, chefs d'établissements, responsables d'associations, chercheurs, élus, administration des districts scolaires, administrations des mairies, militants ...). Les récits de vie ont, de leur côté, trois fonctions : exploratoire – chaque entretien permet d'approfondir certains thèmes et d'en apprendre de nouveaux ; analytique – le détail donné par chaque enquêté sur sa trajectoire permet d'analyser les dynamiques à l'œuvre et leurs évolutions à travers le parcours de la personne ; et expressive – il s'agit avant tout de mettre des mots sur des processus chiffrés par la machine néolibérale et lissés par les discours formatés. La prise de contact s'est faite de plusieurs manières : messages électroniques, appels téléphoniques, recommandations, sollicitations à l'audace. L'entretien suit une grille thématique présente en fond mais n'a pas de parcours écrit et consiste à présenter le projet de recherche puis à laisser l'enquêté s'exprimer sur le thème de l'éducation et le rôle qu'il y joue. En règle générale, l'entretien s'est déroulé en deux temps. Le premier est celui de la narration du parcours de l'enquêté, pouvant susciter des relances visant à préciser certains éléments ; le second est celui de questions plus générales sur les différentes thématiques relatives à l'objet de recherche. Il ne s'agit pas de connaître tous les aspects de la vie de la personne enquêtée, mais ceux qui sont en relation avec l'objet étudié et ceux que celui-ci juge pertinent dans le récit de son histoire personnelle (Bertaux 2016). Seul un entretien a fait l'objet de l'écriture d'une grille de questions liée à la position stratégique de l'enquêtée et au temps accordé à l'entretien¹⁶. Parmi ces rencontres, on distingue celles de « grands témoins » (Kaufmann et Singly 2016). Ces personnes rencontrées sur le terrain à plusieurs reprises m'ont accordé davantage de temps et m'ont « baladée », m'ouvrant les portes de leurs réseaux. Il s'agit souvent de femmes, plus âgées, avec qui une relation de confiance et d'amitié s'est développée au fil du terrain. Elles m'ont permis ainsi d'être introduite sur recommandation dans certains lieux. Souvent très investies dans la vie locale et le monde éducatif, elles ont pu apporter un certain nombre de précisions sur des éléments factuels tout en

¹⁵ « Puisqu'aucune catégorie d'acteurs ne détient à elle seule toute la connaissance objective, mais que la vision de chacun détient sa part de vérité, c'est par leur mise en rapport critique par le chercheur que passe le travail de construction d'un modèle de l'objet social étudié » explique Bertaux (2016 : 27).

¹⁶ Cet entretien est celui réalisé auprès de la superintendante du district scolaire d'Atlanta. Ne disposant que de 20 minutes, au lieu des 30 initialement prévues, je n'ai pas pu lui poser toutes mes questions. Néanmoins, cela a permis d'établir un contact qui a ouvert la voie par la suite à des échanges de manière ponctuelle par sms avec elle.

gardant à l'esprit qu'elles possèdent leurs propres cadres interprétatifs qui d'ailleurs varient de l'une à l'autre. Elles sont un relai local solide¹⁷. L'ensemble de ces acteurs trouvent leur place dans le monde éducatif, notamment au travers de jeux de pouvoirs qui s'expriment à différentes échelles. Les méthodes d'analyse des matériaux d'entretiens seront explicitées au cours du texte.

La seconde technique d'enquête majeure déployée au cours de cette thèse est l'observation, car « observer est en effet une pratique sociale avant d'être une méthode scientifique » (Arborio et Fournier 2015 : 5). D'abord, cette méthode fonctionne dans le cas de l'immersion décrite par Kaufmann (2016). Observer permet de recueillir un grand nombre d'informations sans pour autant se « découvrir ». C'est aussi le premier mode d'interaction avec le terrain, élément essentiel dans un travail qui se fonde sur une démarche empirique. L'essentiel tient cependant dans le cadre posé au regard. Il s'agit d'observer en gardant à l'esprit qu'il y a des éléments à repérer, à compter, à mesurer. Le cadre théorique permet alors d'entrer sur des terrains à l'aide d'une grille de lecture, s'adaptant aux contextes, menant le regard et la prise de notes. Plusieurs catégorisations des séances d'observation sont possibles en fonction du type d'événement, de lieu, d'accessibilité ou du statut d'observateur¹⁸. Les séances du Sénat ou de la Chambre des députés au Capitole sont publiques mais nécessitent un contrôle d'identité. L'accès aux réunions publiques des districts scolaires dans le cas de Philadelphie nécessite un contrôle d'identité tandis qu'à Atlanta l'entrée est libre. Les réunions de groupes militants tels que les syndicats enseignants sont disponibles sur les réseaux sociaux (Facebook) mais l'entrée est filtrée et facilitée par l'introduction par un membre du syndicat, tandis que l'entrée au sein des assemblées générales de la fédération des enseignants est interdite aux non-membres. Chaque type d'événement a donc ses propres caractéristiques et la présence du chercheur est plus ou moins encouragée¹⁹. En complément de la parole recueillie des acteurs au cours des entretiens mais également lors des séances d'observation, un certain nombre de documents ont été compilés, sans réelle discrimination. Trois corpus peuvent être identifiés. Le premier est constitué des documents récupérés lors des séances d'observation (audiences

¹⁷ Un tableau récapitulatif des entretiens réalisés permet de catégoriser les 105 entretiens (Annexe 6). D'une durée moyenne d'une heure, les entretiens varient entre 20 minutes et 2h30. Certains entretiens sont considérés comme informels car ils sont le fruit d'une rencontre fortuite ayant laissé place à des questions nombreuses ou des rencontres répétées. De même, les enquêtés ont été classés selon des catégories qui sont variables. En effet, certaines peuvent se recouper, à l'image des enseignants qui sont parfois également être militants ou des journalistes appartenant en parallèle à une ONG. Des listes exhaustives sont présentées en Annexe 7 et Annexe 8.

¹⁸ Un tableau synthétique est proposé à l'Annexe 9, ainsi qu'une liste détaillée pour Atlanta (Annexe 10) et Philadelphie (Annexe 11).

¹⁹ L'usage des données recueillies lors de ces observations sera décrit au fil du texte. De même, des schémas des différents dispositifs spatiaux ont été produits afin de spatialiser les propos.

publiques, réunions de militants, assemblées générales ...), et sont ainsi très variables (prospectus, agendas de réunions institutionnelles, documents comptables...) ²⁰.

La question de la validité des données de terrain n'est pas nouvelle (Morange, Schmoll, *et al.* 2016 ; Olivier de Sardan 2008). Trois critères permettent de définir la validité de ces données, et de considérer que l'on peut mettre fin au travail de terrain. Le premier est la saturation. Bien que l'enquête, et notamment les entretiens soient le fruit de rencontres, on observe, après un certain temps passé sur un terrain, avoir atteint une situation où les entretiens n'apportent plus réellement de nouveaux éléments, mises à part certaines précisions factuelles, mais qui demeurent largement secondaires pour l'analyse. Les profils et les argumentaires se répètent et continuer l'enquête n'apporte alors plus de nouveaux éléments. Le second critère est la triangulation des données (Apostolidis 2005). En effet, si les entretiens permettent d'analyser des discours, les données factuelles communiquées peuvent dans certains cas être vérifiées ou documentées. Pour cela, le corpus documentaire est infini. Composé de littérature scientifique, littérature grise (rapports, mémoires, thèses), documents institutionnels, privés, archives publiques ou privées, données institutionnelles ²¹, il sera convoqué selon la disponibilité de l'information et sa nécessité. À ces documents s'ajoutent d'autres sources telles que les articles de presse ou les blogs et réseaux sociaux en ligne. Enfin, le dernier critère assurant la validité du travail de terrain est la cohérence des données. Les différents discours entendus se répondent, sans se ressembler. C'est lorsque l'ensemble « fait système », ne laissant plus réellement de zones d'ombre, que l'enquête se termine. Assister à de nombreuses réunions publiques a permis d'observer les interactions à l'œuvre entre les différents acteurs dans un cadre public et d'entendre davantage de voix, confirmant les propos tenus par les enquêtés lors des entretiens ou les discours relayés par les médias.

Philadelphie et Atlanta : sortir des cas d'école

La géographie française des États-Unis a longtemps donné matière à des ouvrages clefs représentatifs de courants scientifiques dominants (Claval 1990 ; Ghorra-Gobin 1997 ; Robic

²⁰ De nombreuses archives ont été consultées et numérisées. Elles proviennent de différentes sources. Un inventaire a été dressé des documents récoltés sur le terrain disponible en Annexe 12, auquel s'ajoute l'ensemble des documents disponibles en ligne sur les différents sites institutionnels et qui seront convoqués et présentés au fil du texte.

²¹ Les sources sont nombreuses : bureau du recensement, département fédéral de l'éducation, département de l'éducation de Pennsylvanie (PADOE), département de l'éducation de Géorgie (GADOE), district scolaire de Philadelphie (SDP), district scolaire d'Atlanta (APS), municipalité de Philadelphie, municipalité d'Atlanta ... Par ailleurs, de nombreux documents (statistiques, législatifs, descriptifs...) ont été enregistrés suite à l'annonce du président Donald Trump après son inauguration de retrait des données publiques du libre accès. À noter que l'onglet "education" a été retiré du site officiel de la maison blanche suite à son inauguration du 20 janvier 2017 (www.whitehouse.gov).

et al. 2006 ; Wastable 2013) s'intéressant pour beaucoup à la métropolisation et à ses dynamiques (Ghorra-Gobin 2003). En dehors de ces travaux fondateurs de la pensée géographique sur les États-Unis, la production scientifique sur ce pays est restée relativement modeste au regard d'autres régions du globe. Toutefois, depuis quelques années, on observe un regain d'intérêt de jeunes géographes pour les États-Unis. Ainsi des travaux plus récents, notamment des thèses de doctorat, montrent un tropisme pour les espaces urbains, valorisant des approches plus sociales et qualitatives et interrogeant de nouveaux objets. Les travaux de Charlotte Recoquillon sur la gentrification de Harlem à New York City, de Pascale Nédélec sur la citoyenneté à Las Vegas, de Flaminia Paddeu sur les jardins communautaires à Détroit et dans le Bronx, de Stéphanie Baffico sur la racialisation des politiques urbaines à Baltimore, ou encore de Florence Nussbaum sur les logements abandonnés à Chicago et Houston l'illustrent (Baffico 2017 ; Nédélec 2013 ; Nussbaum 2019 ; Paddeu 2015 ; Recoquillon 2010). L'ensemble de ces travaux, dont la liste n'est pas exhaustive, indiquent le renouvellement des études urbaines états-uniennes, aux approches variées et à la tonalité sociale. Ils soulignent également la part aussi prise par de jeunes chercheuses géographes dans l'exploration des quartiers les plus déshérités des grandes villes états-uniennes sur des terrains multiples.

Il pourrait être avancé que chaque ville états-unienne a sa particularité mais qu'en même temps toutes se ressemblent. En effet, chacune porte son lot de représentations, support souvent d'un marketing urbain bien rôdé : New York, ville globale ; Washington D.C., ville du pouvoir ; Las Vegas, ville du jeu ; Houston, ville du pétrole ; Miami, ville cubaine...(Jolivet 2010 ; Le Goix 2014 ; Nédélec 2020). Le choix des métropoles de Philadelphie et d'Atlanta se justifie dans ce travail de thèse pour d'autres raisons. Premièrement, il m'a paru pertinent de s'intéresser à des villes où la question éducative allait au-delà du seul problème de l'application des réformes éducatives et de celui des inégalités et de la ségrégation pour donner à lire la façon dont l'éducation participe de la fabrique de la ville. C'est-à-dire ce qu'elle nous dit des enjeux de gouvernance urbaine, du renouvellement des rapports de force entre acteurs, de sa place dans les transformations des espaces urbains, de son importance dans les politiques urbaines déployées, des représentations qu'elle nourrit auprès d'acteurs divers. À ce titre, et deuxièmement, le contexte de métropoles moins médiatisées mais tout autant significatives des changements urbains en cours a paru un second élément de choix. Il s'agissait de choisir des métropoles plus ordinaires, moins visibles sur la scène médiatique, mais aussi révélatrices de la diversité des situations métropolitaines du pays que l'on ne peut résoudre à quelques exemples.

Le choix s'est donc porté sur deux métropoles aux trajectoires différentes, aux contextes locaux certes singuliers mais pour lesquelles l'éducation constitue un enjeu majeur tant sur le plan du développement urbain, politique, économique que social ou ethno-racial. D'une part, Philadelphie, située au nord-est du pays, dans l'État de Pennsylvanie, est une vieille ville industrielle ayant amorcé depuis longtemps une transition post-industrielle tout en étant en partie une *shrinking city* (Giband 1998, 2003). Moins connue que ses voisines New York et Washington, Philadelphie constitue un exemple intéressant d'une grande métropole (5,2 millions d'habitants), dont la ville-centre a alterné des phases de croissance puis de décroissance et qui, aujourd'hui, entend revenir sur le devant de la compétition urbaine tout en offrant un visage singulier : celui d'une ville à dominante biraciale (petite majorité afro-américaine, minorité blanche) dans laquelle la transition post-industrielle s'appuie depuis longtemps sur le poids de l'économie du savoir et la présence d'un riche tissu universitaire et scientifique. Atlanta, située au sud-est du pays, dans l'État de Géorgie, s'affirme comme une métropole régionale croissante du Sud ayant bénéficié du redéploiement migratoire de la seconde moitié du 20^e siècle (Schulman 1994 ; Siino 1990). Ville afro-américaine, Atlanta a été surnommée la « Mecque noire » pendant longtemps du fait du redéploiement migratoire interne au pays, attirant des populations venues des métropoles du Nord-est et privilégiant cette ville ayant marqué l'histoire des droits civiques par la figure de Martin Luther King mais aussi par la présence ancienne d'une classe moyenne supérieure afro-américaine. Toutes deux sont situées de part et d'autre de la ligne Mason-Dixon, ayant son importance dans la structuration des rapports sociaux hérités et notamment sur le plan scolaire. D'autres grandes métropoles auraient pu être sélectionnées, mais ont été jugées trop « extraordinaires » : New York City a un fonctionnement complètement indépendant, Los Angeles a choisi d'unifier de nombreux districts scolaires attenants, Miami pose la question de l'immigration au cœur de sa problématique scolaire, La Nouvelle-Orléans a vu l'entière de son district scolaire démis à la suite de l'ouragan Katrina, Chicago a fermé près de la moitié du parc scolaire de la ville pour les transformer en écoles *charter*, laboratoire emblématique des politiques fédérales mais aussi haut-lieu des contestations... autant d'exceptions que de villes en définitive.

Si Philadelphie a une population trois fois plus importante que celle d'Atlanta (1,6 et 0,5 millions d'habitants²²), les deux métropoles sont de tailles équivalentes à l'échelle métropolitaine (6,1 et 5,7 millions d'habitants). Dans les deux villes, la population blanche non-hispanique représente environ un peu plus d'un tiers de la population (36% et 37%), et la

²² L'ensemble des données qui suivent sont issues du recensement de 2015.

population noire ou afro-américaine une large partie de celle-ci (42% et 52%). Philadelphie accueille davantage de population immigrée ou de seconde génération, du fait de son ancrage dans les réseaux migratoires plus ancien, environ 12% de population née à l'étranger à Philadelphie et un peu plus de 9% à Atlanta. Il y a un peu plus de 13% de population hispanique à Philadelphie, contre 5% à Atlanta, et environ 7% d'Asiatiques, contre presque 4% à Atlanta. Si les populations hispaniques à Philadelphie sont essentiellement dans les quartiers les plus paupérisés et les anciens ghettos, à Atlanta il se trouve des communautés notamment au nord-ouest de la ville, et seulement deux petites « enclaves » au sein de la municipalité. La population asiatique présente à Atlanta est majoritairement le fait des universités, et ainsi des étudiants, étrangers ou non, sur les campus universitaires, tandis qu'à Philadelphie le quartier de Chinatown accueille encore de fortes migrations, notamment vietnamiennes, bien qu'en partie suburbanisées aujourd'hui. Au niveau socio-économique, quelques indicateurs nous permettent de brosser le portrait des deux villes. 21% des familles à Philadelphie vivent sous le seuil de pauvreté contre un peu plus de 19% à Atlanta. Si l'on ne considère que les familles avec des enfants, ce chiffre pour les deux villes représente presque un tiers des foyers. Ces chiffres augmentent lorsque l'on ne considère que les foyers monoparentaux (46% et 53%). D'autres indicateurs peuvent aider à saisir cette pauvreté : seuls 28% et 22% des foyers ont accès à une sécurité sociale, 25% et 18% bénéficient respectivement des chèques alimentaires, 53% et 56% des foyers sont locataires, et 49% et 44% des foyers dépensent plus d'un tiers de leurs revenus dans leur loyer.

Ainsi, ces deux métropoles décrivent des trajectoires différentes, liées à des contextes sociaux, économiques, politiques et territoriaux spécifiques, proposant de mettre en regard deux territoires urbains, l'un au Nord, l'autre au Sud du pays, - l'un longtemps rétrécissant, l'autre dans une croissance urbaine parmi les plus fortes du pays, présentant tout de même des caractéristiques similaires en termes de composition de la population, mais également de recompositions métropolitaines à l'œuvre, mais aussi et surtout éducatives. Philadelphie et Atlanta peuvent être mises en miroir et présentent des complémentarités permettant une mise en perspective des dynamiques urbaines à l'œuvre aux États-Unis plus complète que celle de la monographie.

Intégrée par les sciences sociales, l'approche comparatiste met au cœur de la réflexion méthodologique et théorique celle du choix du terrain défini par Anne Volvey comme une « entité spatio-temporelle et une instance épistémique où se manifeste l'attitude empirique d'un chercheur dans sa tentative d'établissement de faits scientifiques » (Fleury 2008 ; Volvey 2013). Expliquant que la distance entre le chercheur et son terrain pose question pour

le géographe, elle montre que l'approche comparatiste en est d'autant plus primordiale car les différents terrains prennent des places différentes dans la construction des objets scientifiques et des questionnements de recherche. Néanmoins, le choix de terrains comparables n'est pas des plus évidents et l'exemplarité des terrains rend la comparaison difficile. Il s'agit d'envisager ce travail de thèse comme appartenant au « comparatisme constructif », croisant les éléments des différents terrains pour les analyser les uns par rapport aux autres sans chercher à établir de « lois générales » (Detienne 2000 : 59). L'approche par le croisement apparaît plus dynamique et permet de s'intéresser aux trajectoires, aux formes et combinaisons, tout en se laissant libre d'aborder les différentes entités leurs temporalités propres (Werner et Zimmermann 2004).

Le choix de la comparaison se fait aussi au travers de la démarche géographique qui tient en son cœur le jeu des échelles. Étudier l'éducation dans les métropoles états-uniennes, c'est également étudier les recompositions de l'éducation au niveau national, mais également à des échelons d'autant plus locaux tels que les quartiers ou les districts scolaires. S'atteler à étudier deux villes, c'est bien moins comparer deux exemples parmi tant d'autres, que décortiquer l'ensemble des transformations locales en gardant le cadre d'analyse des réformes à l'échelle nationale. Il s'agit de deux terrains où s'illustrent des transformations dépassant les deux cas d'études. Les deux métropoles choisies offrent des trajectoires différentes mais semblent comparables. S'interroger sur ces deux cas, c'est dessiner leurs trajectoires métropolitaines et scolaires, comparer leurs régimes urbains dans leurs structures, variétés, logiques, mais également la mise en place des marchés scolaires de ces deux villes, promouvant certains modèles plutôt que d'autres dans l'idée d'adapter l'offre à la demande locale. Le rôle des héritages est également différent dans la construction des deux territoires métropolitains tout comme dans la constitution de formes de résistances variées. Il est à souligner ici que si ces deux villes permettent d'aborder un grand nombre de problématiques urbaines états-uniennes (ségrégations, pauvreté, égalité, etc.), la question de l'immigration, telle qu'elle est posée dans les villes du Sud ou de l'Ouest, n'apparaît que très marginalement.

Plan de la thèse

Le premier chapitre introduit l'objet central de ce travail de thèse : l'étude du processus de néolibéralisation des écoles publiques des villes états-uniennes. Cette introduction permet à la fois de situer cet objet au sein de plusieurs champs : la géographie urbaine, la géographie régionale des États-Unis et la géographie de l'éducation, mais aussi au sein de courants de pensée : la géographie sociale, critique puis radicale. Posant les contours du sujet, ce chapitre le positionne au sein de la discipline géographique.

Le second chapitre s'attèle ensuite à définir l'une des notions centrales de ce manuscrit, celle des régimes éducationnels urbains, à travers une approche diachronique et spatiale des deux études de cas que sont les districts scolaires de Philadelphie et Atlanta. Retracer la construction de ces territoires politiques et leurs marchés scolaires permet d'aboutir à une cartographie de ces acteurs et des relations de pouvoir en jeu.

Le troisième chapitre s'attache davantage à une géographie politique et une géopolitique des deux districts scolaires, en démontrant une territorialisation des politiques de l'éducation, ou plutôt une politisation des questions éducatives en ville et les enjeux territoriaux, électoraux mais aussi fiscaux liés aux marchés éducatifs urbains.

Le quatrième chapitre entre sur les terrains par des études de cas à une échelle plus fine, celle des territoires des écoles, afin d'étudier la place qu'occupe l'éducation au sein du nouvel ordre urbain néolibéral et l'usage de politiques de reterritorialisation en vue de la privatisation des écoles publiques.

Le dernier chapitre aborde la question des résistances à la dépossession des écoles au sein de la ville néolibérale, au travers de leurs objets, de leurs modalités mais aussi de leurs espaces, variés mais de plus en plus émiettés et intégrés à ce nouvel ordre néolibéral.

Chapitre I. L'éducation, « réactif » de la néolibéralisation des villes états-uniennes



Fresque 1. Charmaine Minniefield , “Watch Me Learn”, 2016

Edgewood Avenue, Atlanta

Introduction

La métaphore du réactif est empruntée à Renée Rochefort, qui dans l'introduction de sa thèse de doctorat écrivait : « C'est pourquoi, au lieu de dresser un classique inventaire de géographie humaine de la Sicile, j'ai essayé de saisir la réalité sicilienne par ce réactif précis qu'est le travail » (Rochefort 1961 : 2). Le choix d'entrer par l'éducation pour étudier les villes états-uniennes s'ancre dans cette démarche : l'école, en tant que bien et service du quotidien, est non seulement présente dans tous les espaces et échelles de la vie urbaine (école, quartier, district scolaire, métropole) mais fait surtout l'objet de recompositions majeures liées au tournant néolibéral de l'école, mais aussi au tournant éducatif de l'urbain. Elle participe ainsi activement de la mise en place des agendas urbains. Il s'agit, par l'école, d'entrer dans les territoires urbains par un objet qui n'est pas commun en géographie et disposant pourtant d'une éminente dimension spatiale.

En quoi l'éducation est-elle un réactif ? En quoi est-elle au cœur du projet néolibéral ? Dans ce premier chapitre, l'objet de la démonstration porte sur le positionnement de ce travail de thèse, au sein de plusieurs géographies, qui permettent de répondre à ces questions. Si le lien entre éducation et espace n'est pas évident, un premier temps est dédié à la définition de la géographie de l'éducation et au positionnement de ce travail au sein de ce champ de la géographie éparse et hétérogène selon les littératures scientifiques. Dans un second temps, il est nécessaire de replacer l'éducation au sein du processus de néolibéralisation de l'éducation, aux États-Unis, afin d'expliquer en quoi elle est un réactif tant elle met en lumière des processus de transformation urbaine multidimensionnels (économiques, politiques, spatiaux) et y participe, s'inscrivant plus précisément dans un mode de production capitaliste de la ville dominé par le processus d'accumulation par dépossession. Cette place donnée à l'éducation ne saurait se départir de la définition de plusieurs concepts privilégiés dans ce manuscrit, à l'instar de celui de régime éducatif urbain ou de territoire scolaire, définitions qui seront consolidées à l'aide des enquêtes de terrain. Enfin, un dernier temps est dédié au positionnement non pas thématique, mais scientifique de ce travail, à la croisée des géographies sociales et radicales.

1. La géographie de l'éducation, un champ d'études à construire

Avant d'entrer dans le cœur du sujet de cette thèse, il apparait nécessaire de préciser le sous-champ disciplinaire et thématique dans lequel elle s'inscrit : la géographie de l'éducation. Il ne s'agit pas de produire une géographie urbaine qui regarde comment se spatialise l'école, mais d'emprunter une approche holistique de la géographie de l'éducation considérant qu'elle est un élément majeur dans la fabrique de la ville et de ses recompositions contemporaines empruntant ainsi des notions et concepts à plusieurs écoles de pensée pour consolider une géographie urbaine de l'éducation critique.

1.1. À l'école, dans l'école, de l'école : précisions de l'objet d'étude

La « géographie de l'éducation » n'est pas une expression qui va de soi, notamment au regard de la différence à établir entre géographie scolaire, géographie de l'école et géographie de l'éducation. La géographie scolaire a pour objet d'études la géographie enseignée à l'école, et renvoie vers des questionnements liés à l'enseignement de la discipline, sa didactique, sa pédagogie et ses contenus, revêtant des enjeux divers mais qui importent peu ici²³. Cette géographie qui s'enseigne et ses modes d'enseigner renvoie parfois les chercheurs à s'interroger sur les dispositifs spatiaux de cette discipline à l'école, et plus généralement à l'étude de l'école comme un dispositif spatial d'enseignement mais aussi plus largement comme un dispositif socio-spatial où se lisent des interactions entre différents acteurs dont l'espace scolaire est la scène. Plusieurs travaux sont réunis sous l'appellation de géographie de l'école, et souvent se retrouvent dans le champ de la géographie des enfants²⁴. Aussi, l'une des différences entre ces trois objets d'études est peut-être celle de l'échelle : la géographie scolaire serait pensée à l'échelle de la classe (Clerc 2002), la géographie de l'école à celle de l'établissement, soit ses classes, ses couloirs, sa cour de récréation (Bauer 2015 ; Monnard 2017 ; Sgard et Hoyaux 2006) et la géographie de l'éducation, celle qui retient notre attention, à l'échelle du système éducatif, dans ses dimensions sociale, politique, économique et territoriale²⁵.

Cependant, si la différenciation entre ces trois champs de ce qui pourrait être regroupé sous l'appellation « géographie scolaire », de la même manière qu'il existe une géographie

²³ Les travaux de Pascal Clerc, depuis sa thèse de doctorat, sont notamment illustrant mais d'autres auteurs se sont également attelés à la tâche (Clerc 1999).

²⁴ La densité des publications dans ce champ d'étude ces dernières années montre un intérêt nouveau de la géographie pour ces questions, déjà balisées dans une certaine manière par les sociologues, en prêtant une plus grande attention à la place de l'école, traditionnelle ou alternative, et au vécu des enfants (Krafl et al. 2012 ; Mills et Krafl 2016). La revue *Espaces et sociétés* a publié un numéro dédié aux « Espaces scolaires et éducatifs » en 2016 mettant en avant la richesse des travaux actuels sur la question (Moignard et Sauvadet 2016).

²⁵ Le numéro thématique de la revue *Géofluences* de 2021 intitulé « Géographie de l'école, géographie à l'école » traite de ces trois champs et entretient leur proximité.

urbaine, rurale, sociale, économique, politique... est nécessaire, c'est parce que le champ de la géographie de l'éducation (en tout cas dans la géographie francophone) n'est pas encore identifié comme structurant dans notre discipline (Holloway et Jöns 2012 ; Jahnke *et al.* 2019). À l'instar de la sociologie, les sciences sociales se sont appropriées depuis longtemps l'objet éducation ou école (Croché et Derouet-Besson 2017 ; Duru-Bellat et Van Zanten 2012 ; Van Zanten 2000, 2012). Cette tradition dans la sociologie est davantage structurée et l'école bourdieusienne illustre cette richesse des travaux. Malgré la lecture de ces travaux scientifiques par une grande majorité des sciences sociales, et pas seulement francophones, et l'usage de ses schémas d'analyse et catégories scientifiques dans d'autres champs d'études, c'est à travers l'étude des systèmes d'enseignement et leurs inégalités qu'il propose sa théorie de la reproduction sociale (Bourdieu 1966 ; Bourdieu et Passeron 1964, 2018). Aussi, bien qu'il s'agisse d'un travail de géographie, et notamment de géographie sociale, convoquer l'apport des autres sciences sociales est essentiel, notamment dans un contexte états-unien où le travail scientifique fonctionne davantage par objet d'études que par champ disciplinaire.

Si la géographie s'est saisie de l'objet éducation, bien que tardivement par rapport à d'autres sciences sociales, c'est que celui-ci revêt une dimension spatiale certaine que plusieurs auteurs, à travers des états de l'art problématisés, se sont attelés à démontrer (Basu 2010 ; Brock 2013 ; Butler et Hamnett 2007 ; Collins et Coleman 2008 ; Gulson et Symes 2007 ; Holloway et Jöns 2012 ; Mills et Kraftl 2016 ; Taylor 2009 ; Thiem 2009). Les écoles sont au cœur de la vie quotidienne et rythment les activités et mobilités des enfants, tout comme leurs parents (Collins et Coleman 2008). L'école est un lieu, mais également un pôle dans ces mobilités. En tant que lieu, elle peut être pensée pour son espace propre, mais également dans le territoire dans lequel elle s'inscrit. Sa place centrale dans la vie sociale et la construction de l'identité des enfants en fait des espaces stratégiques mais aussi des lieux où des rapports de pouvoir sont à l'œuvre. Les écoles sont un miroir des sociétés qui les fréquentent, bien que celui-ci puisse être déformé du fait de stratégies qui échappent aux règles posées par l'institution (contournement de la carte scolaire, stratégie d'évitement de certains établissements). Peu de définitions de la géographie de l'éducation ont été formulées, aussi nous retiendrons celle proposée par Holloway et Jöns :

“Geographies of education and learning consider the importance of spatiality in the production, consumption and implications of formal education systems from pre-school to tertiary education and of informal learning environments in homes, neighbourhoods, community organisations and workspaces. Between them, these geographies foreground the wider political, economic, social and cultural processes shaping and being reshaped through formal and informal spaces of education across the globe, and the ways they are experienced, embraced and contested by educators and diverse subjects of education, including children, young people, parents and workers (subject positions that clearly are not mutually exclusive)” (Holloway et Jöns 2012 : 482).

Cette définition se veut générale et holistique, mais propose également un agenda de recherche. Les travaux les plus récents en géographie témoignent de la place centrale que revêt l'école dans les dynamiques urbaines : métropolisation, ségrégation, fragmentation, gentrification, inégalités, soit autant de termes auxquels il est possible désormais d'accoler l'adjectif « scolaire » tant les écoles sont au cœur des discours urbains mais aussi des pratiques et des politiques qui participent de la fabrique de la ville.

1.2. En France, plusieurs écoles pour un objet : les inégalités scolaires

L'école (davantage que l'éducation) a été l'objet de nombreux travaux en géographie, reposant sur des méthodologies, des courants de pensées et des terrains différents, en très petit nombre, qu'il s'agisse de l'enseignement primaire, secondaire ou supérieur, en France comme à l'étranger. Ici l'objet n'est pas de détailler l'ensemble de la production géographique sur la question de l'école, mais davantage de mettre en avant la place donnée aux inégalités scolaires, notamment urbaines, dans cette littérature. Il est possible de distinguer trois approches au sein de littérature francophone, qui toutes renvoient à des champs de recherche plus larges que ceux de la géographie de l'éducation.

Précisons d'abord que les travaux dans la littérature francophone portant sur des terrains étrangers sont peu nombreux, et portent essentiellement sur les Suds, avec au centre la notion d'accessibilité, mettant en lien la question éducative et celle du développement. Cette notion permet de lire les inégalités d'accès à l'éducation, notamment en termes d'infrastructures, dans les espaces urbains comme ruraux (Odunlami 1993 ; Olvera *et al.* 2010 ; Saint-Vil 1975). La revue *Autrepart* a consacré un numéro en 2001 à la question de l'école, témoignant de la richesse de la thématique mais également de la variété des approches possibles (inégalités, ethnicisation des politiques éducatives, politiques de lutte contre la pauvreté par l'école, marchandisation, poids des structures familiales, accessibilité en périphérie...). Les travaux les plus récents questionnent aussi ces inégalités, au prisme des questions de privatisation de l'école, par leur financement, mais également de processus de reproduction sociale de ces inégalités, mêlant alors différents travaux en sciences sociales (Giband *et al.* 2020 ; Henaff 2003 ; Henaff *et al.* 2009 ; Henaff et Lange 2011). De ces travaux sur les Suds, on retient la notion d'accessibilité aux services éducatifs, modulée par de nombreux facteurs, qui se retrouvent sur notre terrain états-unien.

Deux grandes orientations se lisent sur le terrain français, bien qu'elles ne soient pas hermétiques l'une à l'autre. D'une part, une grande partie des travaux menés sur l'école abordent la question des inégalités par une approche spatialiste, se retrouvant dans les méthodes

de recherche. La dimension spatiale de l'école est abordée par la distribution des établissements dans l'espace, leurs caractéristiques, leurs populations, avec quelques variances. Dès les années 1990, un certain nombre de travaux de thèse vont en ce sens, au travers de l'étude de la carte scolaire, permettant alors d'aborder les discontinuités mais aussi la ségrégation (Barthon 1998 ; Chevalier 1997 ; François Jean-Christophe 1997 ; Rhein 1997). Ces travaux s'appliquent à retrouver dans l'analyse spatiale les schémas observés par la sociologie de l'éducation, menant à des collaborations liant géographes et sociologues (Barthon et Monfroy 2006 ; Piot 2005 ; Poupeau et François 2008 ; Rhein *et al.* 1999). De même, la spatialisation du fait scolaire se lit dans les « études sociodémographiques », qui s'ancrent davantage dans la cartographie scolaire des territoires ruraux ou à l'échelle régionale, alors que les premiers étaient plutôt centrés sur les grandes métropoles. Ces études portent sur l'enseignement secondaire ou supérieur, et chaque fois sélectionnent une variable : réussite scolaire, offre d'enseignement, carte scolaire (Baron 1994 ; Dumont 1993 ; Laroche 1996 ; Moracchini 1992 ; Poirey 1991). De cette spatialisation naissent les atlas de l'école qui renvoient à la disponibilité des données permettant de produire des cartes à toutes les échelles selon plusieurs indicateurs : établissements scolaires, formation, recherche, disparités, mobilités étudiantes, ... (Baron *et al.* 2003 ; Brocard *et al.* 1996 ; Hérin *et al.* 1994 ; Rouault 2001). Ces atlas sont rendus possibles grâce à la grande disponibilité de l'information, notamment liée à des projets de recherche avec le Ministère de l'Éducation Nationale, éditant lui-même sa *Géographie de l'école* annuelle (Ministère de l'Éducation Nationale 2017). Les atlas les plus récents affichent toujours le souci de spatialiser le fait scolaire, mais également de l'expliquer et d'expliquer les processus menant aux inégalités scolaires et à leur reproduction, à l'image de ceux sur les fractures scolaires, les effets de la préscolarisation ou encore des risques sociaux liés à l'échec scolaire (Caro *et al.* 2010 ; Caro et Rouault 2014 ; Métayer *et al.* 2017).

Ces derniers ouvrages renvoient à la seconde grande orientation des travaux sur le fait scolaire en France. Bien qu'empreints de la spatialisation, ces derniers explorent les causes de ces inégalités, dans leur dimension spatiale, et renvoient aux travaux de géographie sociale et ses méthodes, davantage qualitatives. Les inégalités sont traitées sous différents angles : l'offre scolaire - différenciant le public du privé, l'offre de formation face au marché de l'emploi, la démocratisation de l'école, les enseignants... (Caro 1994 ; Chatelain 1952 ; Rouault 1994 ; Veschambre 1994 ; Zetlaoui 1997). Les travaux sur l'école rurale en particulier permettent de lier les questions liées aux dynamiques démographiques, aux restructurations des services publics, aux représentations à celles posées par l'éducation (Bouju-Goujon 2001 ; Jean 2007 ; Lacouture 1999). L'ouvrage de Giband et Lacquement sur les « marges scolaires » permet de

replacer une géographie sociale de l'école dans un contexte urbain, reprenant les notions de ségrégation et de marginalisation, sans passer par l'analyse quantitative et spatialiste (Giband *et al.* 2007). Deux thèses récentes permettent de lier ces deux analyses tant elles mobilisent à la fois une démarche quantitative et spatialiste, appuyée sur des bases de données institutionnelles²⁶, mais également qualitative, s'attellant à lire les inégalités scolaires au prisme de la ségrégation scolaire, en appréhendant les mécanismes à l'œuvre, à plusieurs échelles, comme le précise Gwenaëlle Audren²⁷ (Audren 2015 ; Frouillou 2015).

1.3. À l'international, une littérature plus prolifique, signe de mutations politiques et sociales majeures

La géographie de l'éducation dans la littérature étrangère, notamment anglophone et germanophone, s'ancre davantage dans des problématiques liées aux politiques éducatives et sociales. La "Geography of Education" se trouve dès 1968 dans la littérature britannique, et la question de l'école se retrouve en géographie, en aménagement et en urbanisme, affirmant la dimension spatiale de l'école (McCune 1968 ; Ryba 1971). Les travaux de Stephen Ball, sociologue et économiste, propose dès les années 1980 un appareillage conceptuel autour des politiques éducatives dans les Suds mêlant la question de l'éducation à celle du développement, mais aussi dans les Nords (Suède, Royaume-Uni, États-Unis), proposant la notion de « circuits de scolarisation », ne limitant pas les travaux à une dichotomie entre une analyse du marché scolaire par les classes, ou bien par les choix (Ball 1981, 1993a, 1993b ; Ball et Larsson 1983). Dans le même temps, la *Bildungsgeographie*²⁸ se construit autour de l'école d'Heidelberg, et notamment de P. Meusberger. Géographe, ses travaux rejoignent une tradition spatialiste du fait scolaire, notamment en Europe de l'Est, s'interrogeant à la question des inégalités par celle des disparités (Meusberger 1998). La création d'une chaire en géographie de l'éducation à Heildeberg participe de l'institutionnalisation de ce champ de recherche, mais également à sa dissémination au travers de son travail et de celui de ses étudiants. Il regroupe sous l'appellation *Bildungsgeographie* à la fois la géographie de l'école, mais également de

²⁶ Leïla Frouillou a eu accès aux données de l'application RAVEL, devenue APB (Admission Post-Bac) puis Parcoursup, et Gwenaëlle Audren a eu accès à la base élèves des collèges de l'académie d'Aix-Marseille (pour plus de détails, se référer aux chapitres méthodologiques de leurs thèses disponibles en ligne).

²⁷ « Il ne suffit pas de faire une lecture parallèle de la ségrégation urbaine et de la ségrégation scolaire mais il importe d'appréhender les pratiques scolaires à l'échelle locale dans des contextes de plus en plus hétérogènes, où les contrastes se jouent à des échelles fines », (Audren 2015 : 11).

²⁸ Le terme renvoie à la traduction de « géographie de l'éducation » en allemand, et plus généralement à un ensemble de travaux, dans lesquels la littérature allemande a été pionnière, qu'il s'agisse de l'enseignement primaire, secondaire ou supérieure, et parfois renvoyant à « géographie de la connaissance », "geography of knowledge", qui a donc des approches thématiques plus larges ouvertes à la question de l'innovation et du savoir dans la construction spatiale de la société.

l'enseignement supérieur, de la science, et de la connaissance. Ses travaux les plus récents sont représentatifs de cette orientation, à l'image de ses travaux sur la studentification²⁹ des espaces urbains ou bien de la place des universités dans les projets urbains (Muesberger, 2010 ; Freytag, Jahnke, Kramer, 2015). L'approche spatialiste, qui diffère des travaux britanniques, interroge cependant les inégalités sociales, notamment en s'axant sur le parcours des élèves issus de l'immigration. Dans les littératures hispanophones et italianophones, la « géographie de l'éducation » en tant que telle n'est pas présente, bien que quelques travaux mettent en évidence des processus renvoyant à des tendances globales : privatisation, inégalités, disparités, ... (Ascoli et Pavolini 2012 ; Barreyro 2008 ; Bellei 2011 ; Bovi *et al.* 2007 ; Cortés 2011 ; Fuentes Aravena 1998 ; Galbán 2017 ; Malusà 2017 ; Plotkin 2006 ; Rivero 1999 ; Runte-Geidel 2015).

La littérature scientifique aux États-Unis aborde des thématiques similaires mais l'histoire nationale a happé les travaux sur l'école et les politiques éducatives vers la question de la ségrégation et de la déségrégation³⁰, deux systèmes qui tous deux reposaient sur des dispositifs spatiaux très marqués dont l'école étaient l'un des points d'achoppement. Aussi, les travaux de Gary Orfield, dès les années 1970, prennent l'école comme grille de lecture des mutations socio-spatiales des grandes métropoles (Frankenberg et Orfield 2007 ; Fuller *et al.* 1996 ; Fuller et Elmore 1996 ; Orfield 1975, 1977, 1978, 2004). Le rapport Coleman a été fondateur dans les sciences de l'éducation et placé la question des minorités et de la déségrégation au cœur des travaux scientifiques, liée à celle de la pauvreté (Coleman 1966 ; Coleman et And Others 1975). Aussi, en prenant le prisme des minorités, les villes sont le terrain privilégié des réformes éducatives, mais aussi des travaux de recherche et des rapports officiels (Anyon 1997 ; Bush 2001 ; Carnegie foundation for the advancement of teaching 1988 ; Lipman et Ladson-Billings 1998 ; Pearce 1981 ; The National Commission on Excellence in Education 1983). Les travaux les plus récents témoignent d'une réorientation des thématiques de recherche, gardant au cœur de la réflexion la question des inégalités, mais allant du côté de la marchandisation et de la néolibéralisation de l'éducation, plutôt que de la seule logique ségrégation/déségrégation. Ce tournant dans la littérature s'ancre dans deux thèmes de recherche, d'une part les travaux sur les choix, stratégies ou « circuits de scolarisation », et

²⁹ La studentification renvoie à une forme particulière de gentrification consistant en l'accroissement de la population étudiante dans un quartier et changeant son profil socio-démographique (Smith 2005).

³⁰ L'historiographie de la notion de déségrégation, et les difficultés qu'elle induit, ont fait l'objet de nombreux travaux synthétiques (Sitkoff 2001 ; Stern 2020 ; Suh *et al.* 2021).

d'autre part sur les politiques éducatives et la restructuration des marchés scolaires, notamment dans des contextes urbains, qui nous intéressera davantage dans ce manuscrit.

La question des stratégies scolaires, au travers de choix résidentiels et éducatifs, est mise en parallèle de celle des inégalités d'accès à une offre éducative de qualité, notamment dans les contextes urbains, mais aussi ruraux, face aux reconfigurations des marchés scolaires (Bajerski 2015 ; Ball 2003 ; Billingham 2013, 2015, 2019 ; Duveneck et Juventa Verlag 2016 ; Hankins 2005 ; Hankins et Martin 2006 ; Kovács 2012 ; Lareau et Goyette 2014 ; Nethercote 2017). Ces travaux s'inscrivent dans un tournant social des travaux sur l'école, prenant en compte chaque fois la néolibéralisation, se manifestant par la marchandisation de l'école et sa privatisation, dans les différents contextes nationaux et s'appuyant sur des travaux portant sur les politiques éducatives. Ces derniers posent à chaque fois la question des inégalités et de leur reproduction, malgré les réformes à l'œuvre : discrimination positive, politiques d'intégration, fermetures d'écoles, réseaux d'excellence scolaire, financiarisation, privatisation de la gestion des écoles (Akers 2012 ; Anyon 2008 ; Basu 2004, 2007, 2011, 2013 ; Cohen et Lizotte 2015 ; Giband 2003, 2014 ; Huff 2013 ; Kamat 2011 ; Lipman 2011a, 2015).

Les travaux les plus récents actent ce cadre théorique de la néolibéralisation, mais aussi un positionnement scientifique critique au travers de deux types de travaux. D'abord, une partie des chercheurs positionnent leur travail dans une dynamique de recherche action, appelant à la mobilisation face à la privatisation de l'éducation, promouvant l'idée que les écoles sont des espaces de résistance (Anyon 2008 ; Ares *et al.* 2017 ; Hankins et Henry 2014 ; Lauria et Mirón 2005 ; Lipman 2011b). Ensuite, cette orientation se lit même dans la définition du champ de la géographie de l'éducation, dans les thématiques choisies et dans ses méthodes (Basu 2010 ; Brock 2013 ; Butler et Hamnett 2007 ; McCreary *et al.* 2013 ; Taylor 2009). L'attention portée aux méthodes qualitatives comme à la dimension spatiale des enjeux sociaux de l'éducation révèle ce tournant (Gulson et Symes 2007).

Ainsi, ce champ d'études qu'est la géographie de l'éducation peut se lire à l'aide de la figure suivante (Figure 1). Plusieurs idées de synthèse sont à retenir de cette archéologie du champ disciplinaire. La géographie de l'éducation, présente dans la littérature francophone, s'inscrit dans des traditions différentes mais demeurant très spatialiste, bien que renouvelée. La littérature européenne, mais de langue anglaise plus généralement, s'est saisie de l'école beaucoup plus tôt et a participé de la définition de ce champ comme celui de l'étude des systèmes éducatifs, ancrant une perspective sociale dans ce travail. Il est à noter cependant que les mots-clefs et les méthodes circulent et révèlent une volonté de compréhension des processus à l'œuvre mais également de tendances globales, à l'image de la néolibéralisation des systèmes

éducatifs ayant une place de choix dans les processus de reproduction sociale. Il est possible ici d'esquisser l'idée que la géographie française s'est attachée à une analyse de la spatialisation du fait scolaire, en faisant de l'école un champ thématique de la discipline, tandis que la géographie anglo-saxonne en a fait un réel champ dans la discipline. Le tournant critique, voire radical, de la géographie de l'éducation dans la littérature étrangère prend son sens dans ce travail de thèse qui entend mêler des méthodes et concepts issus de la géographie sociale française et un positionnement scientifique bien plus radical. Considérer l'éducation comme un réactif, c'est bien lui donner une place centrale dans la compréhension des processus socio-spatiaux en empruntant aux géographies de l'éducation critiques et radicales leur appareillage conceptuel tout en conservant une approche de géographie sociale, comme l'a définie Renée Rochefort dès les années 1960.

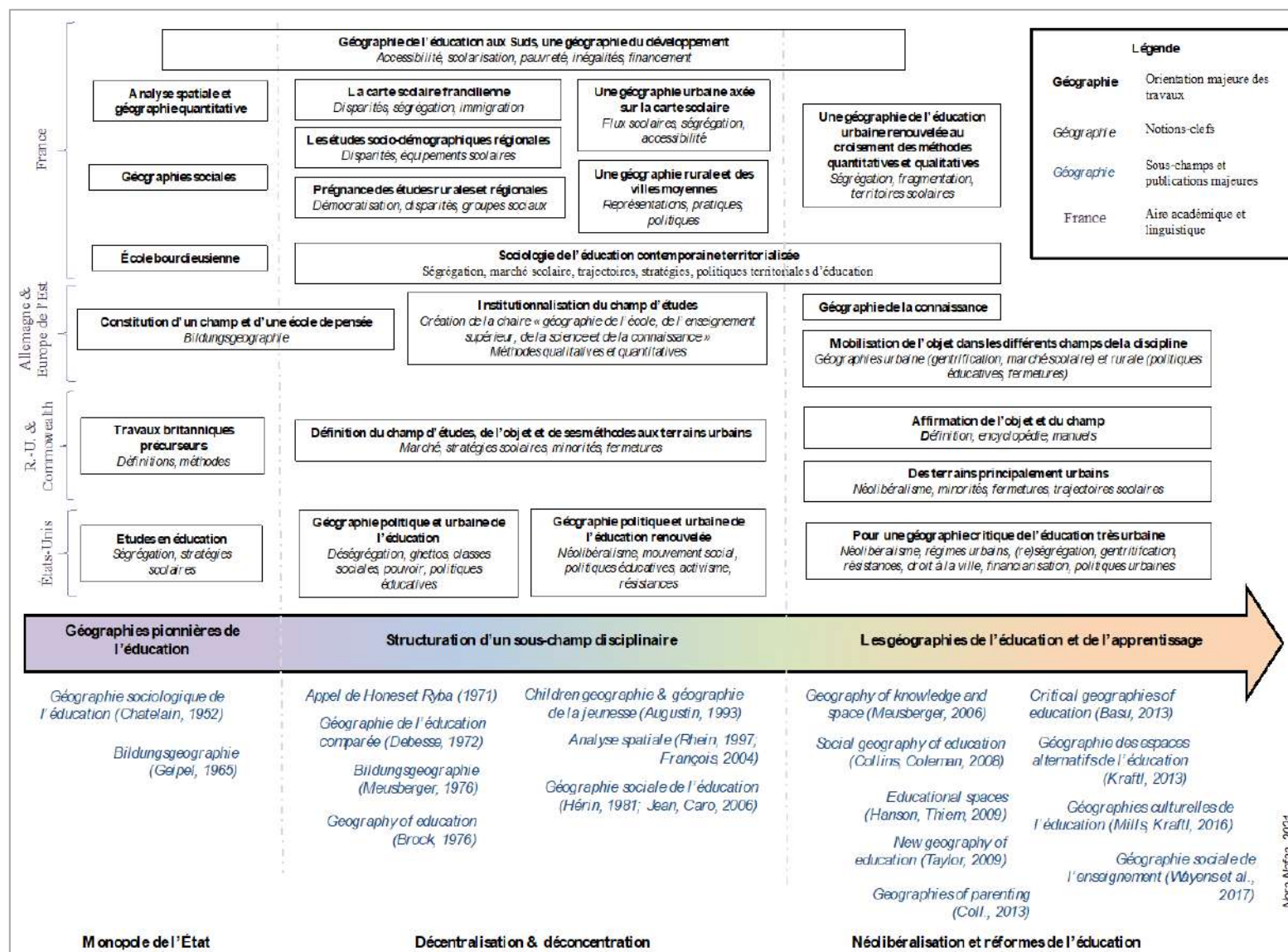


Figure 1. Chronologie des géographies de l'éducation

2. La néolibéralisation de l'éducation urbaine, lire les villes par l'école

Le choix d'entrer par l'école, et plus largement le monde de l'éducation, dans la ville néolibérale permet d'adopter une autre grille de lecture des recompositions des territoires urbains. Le choix d'un appareillage conceptuel ancré dans les géographies sociales, radicales et critiques permet de proposer une approche différente, à la fois holistique et incarnée.

2.1. La néolibéralisation des villes, un processus d'accumulation par dépossession

L'usage des termes « néolibéralisme » et « néolibéralisation », s'ils sont omniprésents dans la littérature anglophone, est encore timide dans la géographie française. Il ne s'agit pas ici de faire la synthèse des travaux sur la néolibéralisation de l'éducation aux États-Unis, mais de poser une grille de lecture théorique qui s'applique à la question de l'éducation et de ses rapports à l'espace et aux territoires, en décortiquant le concept de néolibéralisme, mais également les processus constitutifs du phénomène de néolibéralisation. Entrer par le processus de néolibéralisation pour lire les villes états-uniennes, et plus particulièrement celui d'accumulation par dépossession, révèle le positionnement théorique et scientifique de cette enquête. Plusieurs écoles de pensée se sont attelées à sa définition et à des précisions quant à sa lecture, parmi lesquelles on retiendra principalement l'approche néo-marxiste de géographie radicale, bien qu'elle soit nuancée au fil de ce manuscrit (Pinson 2020).

2.1.1. Une première lecture néo-marxiste ...

Le terme « néolibéralisme » est de plus en plus présent dans la littérature scientifique. Ayant connu un vif élan dans les années 1990 en anglais, c'est dans les années 2000 qu'il apparaît plus régulièrement dans la littérature francophone, bien que la première occurrence date de 1939 (Brennetot 2013 ; Pirou 1939). Décrit comme un courant de pensée politique, Brennetot explique que le terme « néolibéralisme » est avant tout employé en Europe à la suite du colloque Lippmann de 1938 et repris lors de la création de la société du Mont-Pèlerin. Cette géohistoire est reprise également par David Harvey dans sa *Brève histoire du néolibéralisme* (Brennetot 2013 ; Harvey 2005 ; Harvey *et al.* 2014). Brennetot montre qu'au fil de la diffusion du terme, si des principes de base sont conservés, l'application à des contextes nationaux dilue le sens de celui-ci et facilite une « mondialisation du néolibéralisme » dans les différentes littératures scientifiques (Brennetot 2013). Dans sa géohistoire sémantique du mot « néolibéralisme », il évoque les travaux de David Harvey, l'accusant d'une vision tronquée et extrémiste du néolibéralisme. Il met en avant, à travers la reconstruction de la circulation de ce

terme, ses origines européennes et ses applications différenciées selon les contextes nationaux. Aussi, il est possible ici de soutenir que si la définition du néolibéralisme peut se permettre d'être restrictive, c'est qu'en effet celui-ci prend des formes différentes selon les États et que celles-ci sont liées aux contradictions internes de l'idéologie néolibérale.

David Harvey, figure majeure de la géographie radicale, propose une définition du néolibéralisme qui se veut englobante : « le néolibéralisme est d'abord une théorie des pratiques économiques, qui soutient que le meilleur moyen d'œuvrer au bien-être des hommes est de désentraver la liberté d'entreprendre et les talents individuels au sein d'un cadre institutionnel caractérisé par le libre-échange, le marché libre, et de solides droits de propriété privée » (Harvey *et al.* 2014 : 16). Générale, cette définition est le socle commun que mentionne Brennetot et ayant permis à la théorie du néolibéralisme de se mondialiser (Brennetot 2013). Cependant, pour que cette théorie puisse se mettre en place, c'est le rôle des États qui est au cœur du processus et analysé par David Harvey. Celui-ci est garant des marchés, ou de la mise en place de nouveaux marchés, afin que puisse s'exercer la liberté d'entreprendre. La liberté est au cœur du projet néolibéral. En plaçant ce concept au cœur de leur rhétorique, les tenants du néolibéralisme permettent de l'intégrer dans le sens commun comme une évidence, notamment dans le cas des États-Unis³¹. La mise en place d'un « État néolibéral » est pour David Harvey la base de l'empire états-unien et de la prolifération d'un appareillage conceptuel fort (Harvey *et al.* 2014 : 26). Si différentes écoles pensent le rôle de l'État différemment dans le processus de néolibéralisation, il n'en est cependant pas absent, ou affaibli mais plutôt reconfiguré.

La géohistoire du néolibéralisme s'appuie sur une lecture globale et de nombreuses études de cas, bien qu'une place privilégiée soit accordée aux États-Unis. L'analyse du cas états-unien permet à ce travail de thèse de s'appuyer sur la lecture que proposent les géographes radicaux. Le « tournant néolibéral » pour David Harvey a lieu dans les années 1970 alors qu'il apparaît comme la seule réponse à la crise du libéralisme intégré et une suraccumulation du capital. Il apparaît dans les différents travaux attelés à l'étude du néolibéralisme que celui-ci repose sur une contradiction interne. En effet, les États doivent être garants de la mise en place de marchés, et être un acteur majeur du néolibéralisme, tandis que toute intervention étatique est à éviter, car elle entraverait la liberté du marché. Aussi, cette contradiction est souvent le

³¹ « Présupposer que les libertés individuelles sont garanties par la liberté de marché et des échanges est une des principales caractéristiques de la pensée néolibérale, qui informe depuis longtemps l'attitude des États-Unis envers le reste du monde. Ce que les États-Unis ont très évidemment cherché à imposer par la seule force en Irak, c'était un appareil d'État ayant pour mission de faciliter les conditions d'accumulation des capitaux et des profits, tant pour les capitaux nationaux que pour les capitaux étrangers. J'appellerai ce type d'État un *État néolibéral*. Les libertés qu'il incarne reflètent les intérêts des propriétaires, des entreprises, des firmes multinationales et du capital financier », (Harvey *et al.* 2014 : 26).

fruit de nombreuses critiques envers les théoriciens du néolibéralisme montrant ce conflit entre théorie et empirie (Brennetot 2013). David Harvey explique que si le néolibéralisme repose sur une idéologie assise sur un appareillage conceptuel fort, les différents contextes nationaux dans lesquels il est mis en œuvre donnent à voir différentes formes de néolibéralisation, objet de ce travail. En se concentrant sur les espaces urbains, et la place des États et gouvernements, ce travail de thèse permettra de mettre en lumière cette contradiction, ou de proposer une lecture différente de la place du politique au sein du néolibéralisme.

Les théoriciens du néolibéralisme, et de fait de la néolibéralisation, s'accordent pour constater une multitude de situations diverses se réclamant de ce processus mais ayant des formes différentes. De nombreux débats portent sur le processus de néolibéralisation et sur les espaces dans lesquels il s'incarne, renvoyant aux critiques une pensée trop théorique. Ces débats mettent en lumière notamment l'une des contradictions évoquées auparavant qui est celle de la mise en avant de marchés complètement libres sans interventionnisme étatique mais ayant requis une intervention étatique, parfois autoritaire.

Les auteurs montrent cependant que la néolibéralisation est un processus dynamique, qui tire parti du renouvellement des marchés, et que l'étude du processus d'accumulation par dépossession constitutif du premier, présente tout de même des traits récurrents. Quatre caractéristiques majeures se retrouvent dans le processus d'accumulation par dépossession. D'abord, l'accumulation par dépossession passe avant tout par la privatisation et la marchandisation de biens jusque-là publics, dont l'éducation par exemple était le dernier rempart. Ensuite, il existe une financiarisation de ces secteurs, qui s'instigie dans un style spéculatif et prédateur³². La question de la crise également est inscrite au cœur de la rhétorique discursive néolibérale pour avancer le processus d'accumulation par dépossession, et lorsque celle-ci survient, elle est manipulée afin de le servir. Enfin, le rôle de l'État, et notamment de la redistribution des ressources, est réinventé en opposition au libéralisme intégré évoqué plus haut.

Cette première lecture de la néolibéralisation, et plus particulièrement du processus d'accumulation par dépossession, demeure théorique et trouve son sens à l'épreuve du terrain, et notamment celui des espaces urbains.

³² Cet aspect ne sera pas central dans ce travail de thèse mais fait l'objet d'un travail de thèse par Dan Cohen à l'université de Colombie Britannique de Vancouver sous la direction de Jamie Peck.

2.1.2. ... *des laboratoires urbains du néolibéralisme*

Si ces différents travaux paraissent trop théoriques, ou ont fait l'objet de critiques quant à la désincarnation des propos, d'autres auteurs, s'appuyant sur ces analyses néomarxistes de la néolibéralisation ont livré des recherches sur différents terrains, plutôt urbains. Les travaux de Jason Hackworth sur la ville néolibérale, et notamment sur sa gouvernance, alliant les théories du régime urbain à ceux du couple Fainstein, permettent d'illustrer cette critique (Fainstein et Fainstein 1983 ; Hackworth 2007). Ce dernier défend que le néolibéralisme est à appréhender comme un méta-concept, tandis qu'à une échelle plus fine, et notamment urbaine, il se lit au travers d'un ensemble de réformes qui expliquent les contextes locaux. De même, les travaux de Neil Brenner et Nik Theodore renvoient à cette géographie de « néolibéralisme existant réellement »³³ en s'attellant à des analyses multiscalaires, mêlant le local, le régional et le national et prenant en compte les contextes issus de cadres institutionnels, de régimes politiques, de pratiques régulatrices et de luttes politiques (Brenner et Theodore 2002 : 351). Ils appellent à toujours replacer l'analyse de la néolibéralisation, et notamment le processus d'accumulation par dépossession, dans sa dimension territoriale et scalaire³⁴.

La place centrale des espaces urbains dans le processus de néolibéralisation est affirmée dans la littérature à de nombreuses reprises tant la ville est le lieu de suraccumulation du capital fixe (Clerval *et al.* 2015). Les travaux d'Henri Lefebvre repris par les géographes radicaux montrent dès les années 1970 l'importance des villes dans le mode de production capitaliste de l'espace, renouvelé par le tournant néolibéral des politiques et économies urbaines (Harvey *et al.* 2011 ; Lefebvre 1968, 1970). Plusieurs périodisations ont été proposées du processus d'accumulation par dépossession, en lien avec la néolibéralisation des espaces urbains, reprenant les travaux de David Harvey mais également d'autres géographes radicaux (Batou 2014 ; Harvey 2005).

La figure de synthèse proposée permet de replacer les différents processus décrits par la géographie radicale des modes de production capitalistes de la ville au sein d'une chronologie générale plaçant en parallèle des sous-processus les différents modèles de ville (Figure 2). Le néo-marxisme prend la ville comme laboratoire privilégié des études sur les modes de production capitaliste car la littérature a montré que les espaces urbains ont majoritairement concentré ce qui est nommé « reproduction élargie », c'est-à-dire un mode d'accumulation du capital par l'exploitation du salariat, notamment au travers de l'industrialisation des villes au

³³ "Actually existing neoliberalism", traduction personnelle (Brenner, Theodore, 2002: 349).

³⁴ Brenner et Theodore parle de "in territory-, place-, and scale-specific forms" (Brenner et Theodore 2002 : 354).

19^e siècle et durant la première moitié du 20^e siècle. La périodisation du processus d'accumulation par dépossession – entendu comme un processus coercitif extra-économique étendant le capitalisme à des groupes espaces et groupes sociaux non capitalistes - ne se retrouve pas de manière aussi linéaire dans la littérature mais on peut considérer que son affirmation commence en parallèle de la crise du modèle industriel et démarre dans les années 1950 par de premières libéralisations dans les secteurs privés mais également publics, au travers de la déréglementation (abandon des prérogatives de l'État au profit de la concurrence) et de la dérégulation (suppression des régulations dans un secteur économique). La deuxième séquence démarre dans les années 1970 alors que s'affirme le modèle de la ville post-industrielle et que le processus de marchandisation de biens publics s'accélère. Cette marchandisation s'entend à la fois comme une "commoditization", terme employé dans la littérature anglophone, soit la disparition d'un monopole public au profit d'un marché de compétition, ainsi qu'une "commodification", soit l'assignation d'une valeur marchande à un bien ou un service qui en était dépourvu jusqu'alors. Enfin, le dernier tournant daté dans les années 1990, est celui de la privatisation qui a fait l'objet de nombreux travaux dans la littérature sur la ville entrepreneuriale et prenant des formes diverses.

Cette entrée diachronique, et les bornes chronologiques qu'elle propose, s'inspire des travaux sur les villes et leur néolibéralisation, mais vise également à s'appliquer au processus de néolibéralisation des écoles urbaines développé par la suite.

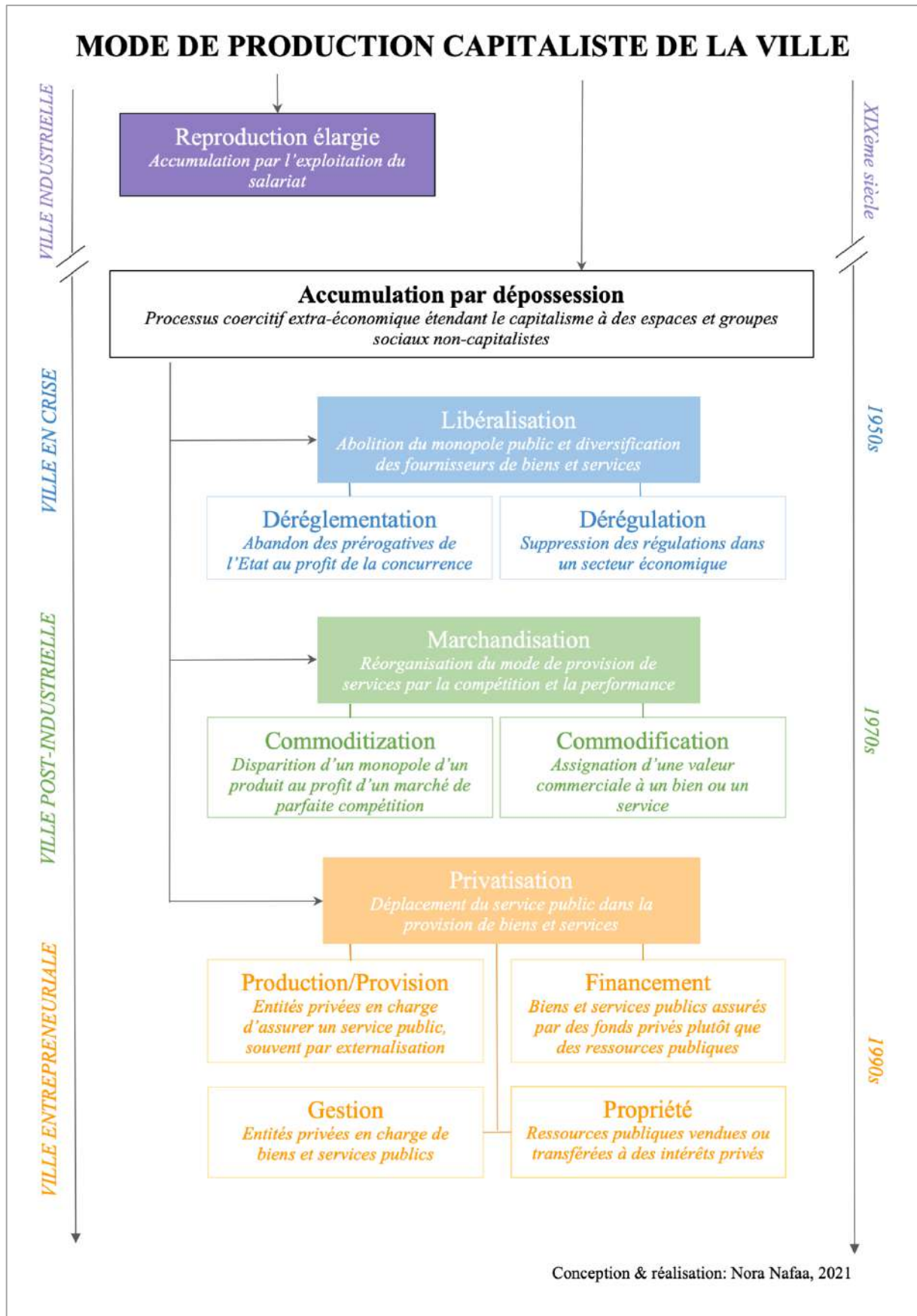


Figure 2. Modes de production capitaliste de la ville

2.2. La dépossession de l'éducation urbaine

L'objet central de ce travail est l'étude du processus d'accumulation par dépossession au sein de la néolibéralisation des villes, en prenant pour objet privilégié l'école en ce qu'elle est le reflet de ce processus mais y participe également. La question de la dépossession de l'éducation urbaine n'est pas neuve, elle s'inscrit de façon progressive dans l'histoire scolaire du pays tout comme dans son histoire urbaine. Cette dépossession de l'éducation urbaine est progressive, mais également multidimensionnelle : il s'agit à la fois d'un processus économique, politique, moral mais également spatial.

2.2.1. Des histoires urbaine et scolaire complémentaires

Avant d'entrer dans l'analyse du processus d'accumulation par dépossession de l'éducation dans les villes états-uniennes, il convient d'abord de tracer rapidement une chronologie des grandes évolutions des politiques éducatives aux États-Unis, (Figure 3, Annexe 13). Il ne s'agit pas d'entrer dans le détail de l'histoire scolaire ou urbaine nationale, ce qui sera fait aux échelles des deux métropoles étudiées, mais davantage de donner des points de repère et d'ancrer ce processus de dépossession par accumulation dans un temps long³⁵. En effet, si l'histoire de la double structuration de la géographie scolaire et urbaine du pays est d'abord marquée par le poids de l'héritage ségrégatif, depuis les années 1960, celle-ci est l'objet d'une mise en tension permanente entre ségrégation, déségrégation et néolibéralisation (Figure 3).

³⁵ Une chronologie détaillée des principales lois et réformes de l'éducation aux États-Unis est proposée en Annexe 13.

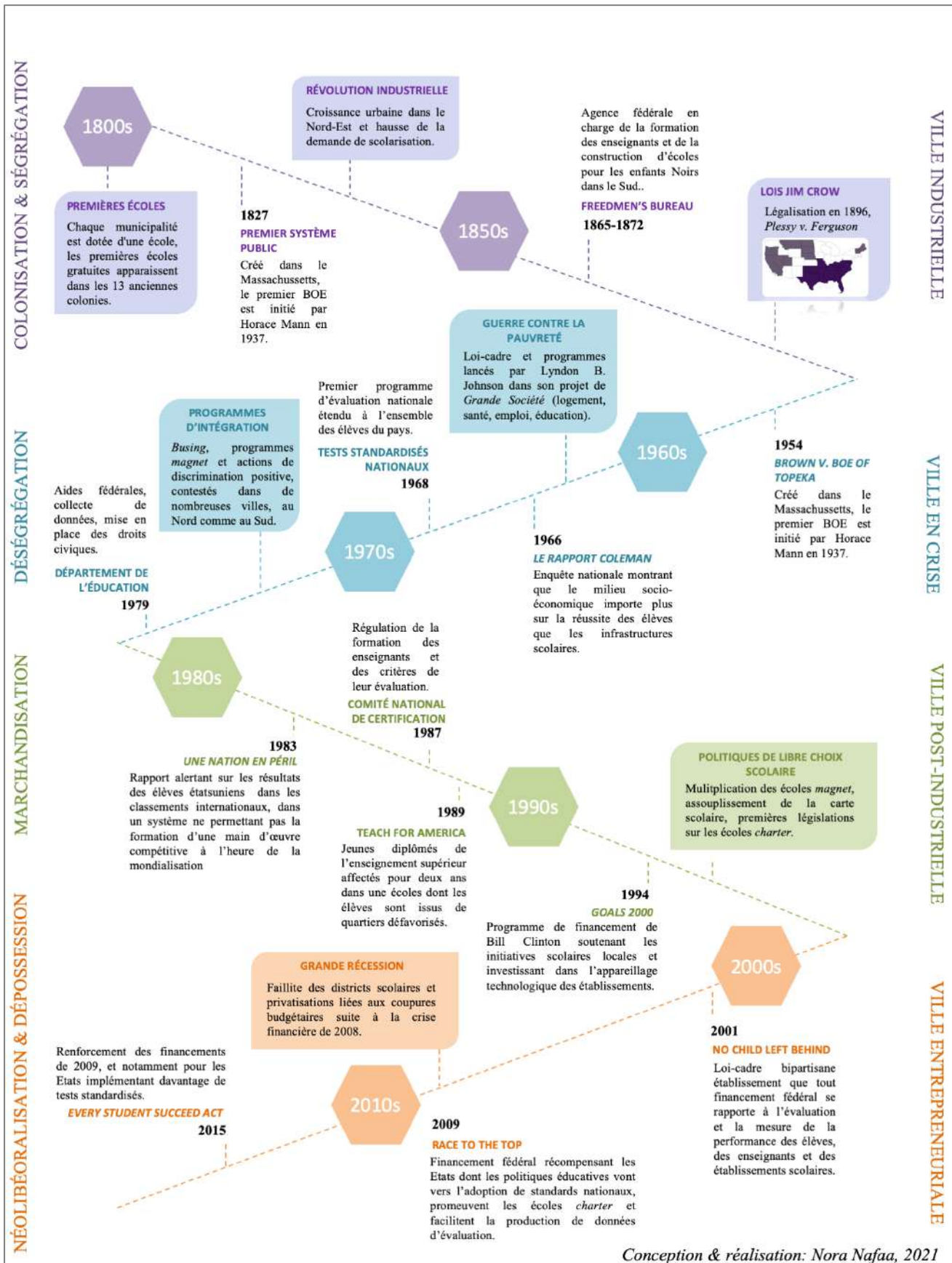


Figure 3. Histoire des politiques éducatives aux États-Unis

a. De la déségrégation à la néolibéralisation des écoles

Dès l'après Seconde Guerre mondiale, l'école (et notamment l'école en ville) est apparue comme le symbole de la ségrégation raciale et des inégalités aux États-Unis. À la suite du mouvement pour les droits civiques, le système éducatif a connu un ensemble de réformes (déségrégation, actions positives, *busing*, etc.) visant tout autant à déségréguer la société états-unienne dans son ensemble qu'à agir concrètement pour l'émancipation et le désenclavement des minorités via l'école dans les grandes villes du pays (le système du *busing* en a été une illustration) (Figure 3).

En 1954, l'affaire *Brown v. Board of Education of Topeka* mène la Cour Suprême à abolir la règle « séparés mais égaux » datant de 1896 et ordonne à tous les districts scolaires de proposer les mêmes services aux élèves blancs et noirs tandis que ces derniers étaient jusque-là marginalisés (Wright 2006 ; Figure 3). Cette affaire mène à la construction d'un grand nombre d'écoles dans les villes du Nord et dans les États du Sud du fait de l'obligation de scolarisation pour les enfants noirs. Les écoles qui leur sont destinées sont alors construites dans les quartiers où ils vivent. En 1964, le *Civil Rights Act* s'attaque quant à lui à la discrimination raciale même implicite dans les écoles. Les parents sont alors, en principe, libres d'inscrire leurs enfants dans une école sans tenir compte de leur couleur. S'engage alors une période de déségrégation³⁶ marquée par plusieurs processus de discrimination positive visant à rééquilibrer la population des écoles et introduire davantage de mixité. Parmi ces actions, le *busing*³⁷ est le plus emblématique (Cohen 1987).

Les années 1980 sont marquées par une profonde réforme de l'État-Providence des administrations Reagan et Bush et l'occasion des premières attaques sur l'école publique. Plusieurs rapports dénoncent l'échec autant éducatif que financier du « royaume de l'éducation publique », stigmatisant l'échec des écoles publiques en proie à de graves difficultés. Alors que les districts scolaires de centre-ville sont en difficulté financière, du fait de la crise économique de ces mêmes villes liée en partie à la désindustrialisation, l'État passe du *welfare* au *workfare* à travers une dimension méritocratique renforcée. Les territoires d'éducation s'affirment par le renforcement de la carte scolaire, abandonnant le *busing*. L'objectif est alors de limiter le *white*

³⁶ Les différentes réformes liées à la « guerre contre la pauvreté » de Lyndon B. Johnson sont considérées comme la première intervention fédérale dans les questions éducatives du pays (Davies 2007).

³⁷ La pratique du *busing* renvoie à la mise en place d'un système de transports permettant aux élèves noirs d'être scolarisés dans d'anciens lycées blancs et aux élèves blancs d'être scolarisés dans d'anciens lycées noirs. Cette pratique a aussi concerné l'échange d'enseignants. Le *busing* est détaillé au chapitre II pour les cas d'Atlanta et de Philadelphie.

*flight*³⁸ déjà bien engagé dans les grandes métropoles en voie de désindustrialisation. Pour retenir les familles blanches, l'État encourage les districts scolaires à créer de nouveaux types d'écoles, dites compétitives et clairement élitistes, pour retenir ces populations dans l'enseignement public à l'exemple des écoles *magnet* et *charter*, bien que les districts scolaires demeurent très ségrégués (Spring 2008).

En 2001, le tournant néolibéral des politiques scolaires est pleinement assumé par la loi du *No Child Left Behind Act* (NCLB), à traduire par « aucun-enfant-laissé-pour-compte » (Bush 2001). Votée par les deux partis au Congrès, cette loi-cadre contient un ensemble de réformes de l'éducation qui remplacent la précédente loi-cadre qui était celle de Lyndon B. Jonhson dans son projet de *Great Society*. Elle entraine une refonte des modes de gouvernance des systèmes scolaires à toutes les échelles : celle de l'État fédéral, des États fédérés et localement des districts scolaires. *L'accountability* est le mot d'ordre et peut se traduire par « responsabilisation », une méthode d'évaluation punitive fondée sur des standards que les écoles et les élèves doivent atteindre sous peine de voir leurs ressources diminuer. À cela s'ajoute une dérégulation des modes de gouvernance scolaire par la privatisation partielle ou totale des écoles accompagnée du retrait de l'État de certaines compétences, assumant un mode de gestion néolibéral.

Les dernières réformes passées par l'administration Obama confirment la lignée du NCLB avec en 2009 le vote pour le *Common Core*, un nouveau programme scolaire à échelle nationale intégrant également les performances que doivent atteindre les élèves souhaitant intégrer l'enseignement supérieur (Maranto et McShane 2012 ; McGuinn 2014). Dans le même temps, la loi *Race to the top* (RTTP) portée par le ministère de l'éducation est une aide financière destinée à récompenser l'innovation et les réformes au niveau local. Les États fédérés sont récompensés pour leurs politiques scolaires sur la base des évaluations des enseignants et chefs d'établissement. Cette même bourse récompense et encourage à l'adoption des seuils du *Common Core*, à la promotion des écoles *charter*, et à la production de données scolaires sur les performances des écoles et des étudiants (Fabricant et Fine 2012).

Cette brève chronologie non-exhaustive de l'histoire du système scolaire états-unien rythmé par des réformes phares est à mettre en perspective avec son histoire urbaine mais également avec un découpage historique qui nous permet de dater le passage à la néolibéralisation affirmée de l'éducation au 20^e siècle. La figure de synthèse proposée rappelle

³⁸ L'expression "white flight" en anglais a été présentée par certains auteurs comme équivoque car elle donne l'impression d'une coordination de politiques opaques mais renvoie davantage à des décisions individuelles des ménages blancs de quitter les villes (Erickson 2016 ; Kruse 2005 ; McGirr 2001).

les dates clefs mais permet également de mettre en avant les grandes périodes de l'histoire de l'éducation aux États-Unis : d'abord un premier temps de construction des systèmes scolaires sur fond de colonisation et de ségrégation, puis une refonte de ceux-ci au nom de la déségrégation, qui mène à partir des années 1980 à une réelle marchandisation de l'éducation pour s'ancrer plus totalement au 21^e siècle dans le processus de néolibéralisation et de dépossession, schéma suivi également par les politiques urbaines.

b. Les recompositions de l'ordre urbain

L'étude de la dépossession de l'éducation ne peut se départir d'une analyse des recompositions des transformations urbaines à l'échelle métropolitaine. Les grandes métropoles s'inscrivent dans une compétition interurbaine en se positionnant sur un réseau compétitif adoptant des agendas répondant aux objectifs de croissance de la globalisation dans lesquels s'est inscrite progressivement la question éducative (Ascher 2013). Si le *white flight* a remodelé les villes, il témoignait tout de même d'un ordre métropolitain traditionnel dans les villes du nord-est notamment : des centres-villes où se concentraient les entreprises et emplois du tertiaire supérieur dans les *skylines*, des péricentres paupérisés allant dans certains cas jusqu'au ghetto ethno-racial, et des banlieues majoritairement blanches caractérisées par un étalement urbain de type *urban sprawl* (Ghorra-Gobin 2003). Ce modèle traditionnel a été perpétué dans les esprits par les politiques publiques, l'aménagement urbain et les couvertures médiatiques, opposant un cœur urbain de tous les dangers et des banlieues paisibles et homogènes, alors qu'il n'est plus d'actualité (Hanlon *et al.* 2006).

Ce modèle s'est complexifié et est à réinterroger à partir d'une lecture contemporaine des métropoles caractérisées par trois tendances majeures. La première est la diversification des populations dans les banlieues qui ne sont plus homogènes économiquement mais également ethno-racialement (Albecker 2014). Dans les banlieues des villes de la *Rust Belt* notamment, plus d'un quart des résidents sont pauvres et appartiennent à la classe ouvrière (Hanlon *et al.* 2006). Jusque dans les années 1970, les banlieues sont majoritairement blanches, mais elles se diversifient progressivement, accueillant plus de 27% de populations noires ou issues de minorités ethniques en 2000, contre 19% en 1990. Les populations noires y trouvent leur place, et non seulement dans des banlieues pauvres et ghettoïsées, mais également dans des quartiers de classes moyennes noires, à l'exemple de la banlieue de Washington D.C ou Atlanta. Bien qu'elles se diversifient, les banlieues demeurent extrêmement ségréguées. La présence de populations immigrées dans les banlieues participe de cette diversification, bien qu'elle se spatialise sous la forme d'*ethnoburbs*. Wei Li, au travers de l'étude de la diaspora chinoise sur

la côte Ouest a montré que les générations les plus récentes privilégient les banlieues où il existe un réseau communautaire déjà ancré, et un cadre de vie préférable, notamment en termes de scolarisation. Ce principe s'applique également à la communauté hispanique, en prenant compte du fait que ces populations se dirigent majoritairement vers les aires métropolitaines dynamiques et donc le phénomène n'est que très peu présent dans les banlieues de la *Rust Belt* (Giband 2014 ; Hanlon *et al.* 2006 ; Li 2009).

La première tendance à noter dans les vieux centres urbains des métropoles américaines est la gentrification de nombreux quartiers, ainsi que des péri-centres en partie (Chabrol *et al.* 2016). Ce processus qui correspond à la « (re)-valorisation économique et symbolique d'un espace » (Chabrol *et al.* 2016 : 68), trouve davantage une définition économique en anglais comme étant la « réinvention de classe de la ville »³⁹ (Smith 1996 : 3). Au travers des mobilités résidentielles, les populations blanches sont celles qui font la gentrification des centres. En effet, de nombreux couples de jeunes actifs quittent les banlieues résidentielles pour s'installer dans les cœurs urbains, participant de la recomposition des banlieues. Cette gentrification s'illustre notamment dans les transformations du marché immobilier et la pression foncière engendrée par le changement de catégories socio-économiques dans ces espaces. Du point de vue scolaire, les gouvernements urbains s'attachent à stimuler l'attractivité de leurs centres en proposant des politiques éducatives nouvelles, passant notamment par la diversification de l'offre scolaire, affirmant le statut des écoles comme des aménités urbaines (Cucchiara 2013).

La seconde tendance majeure dans les cœurs urbains, telle que notée par Sonia Lehman-Frisch est la ségrégation (2013). En effet, malgré les différents plans de relance, de croissance et de déségrégation lancés par les présidents successifs et les maires des grandes métropoles, les quartiers pauvres demeurent dans les cœurs urbains et la ségrégation est un processus toujours en cours (Wilson 2007). Ce processus de marginalisation et de mise à l'écart existant sous les lois Jim Crow est aujourd'hui toujours en vigueur du fait des structures imposées par le marché immobilier mais également l'abandon progressif des pouvoirs publics dans ces quartiers, à commencer par la destruction des logements sociaux puis la fermeture progressive de différents services (hôpitaux, écoles, ...). Ces espaces sont marginalisés en termes d'équipements et d'infrastructures. Désignés comme ghettos, ces espaces sont néanmoins divers et renvoient à des phases de développement de la ville différentes (Giband 2015 ; Marcuse 2012). Faisant l'objet de différentes initiatives municipales, leur

³⁹ Traduction personnelle de l'anglais "class remake of the central city".

réification dans les discours tend à accentuer le processus de domination de leurs populations dépossédées de leurs territoires par le biais de différentes opérations d'aménagement ou d'abandon.

Les travaux sur les métropoles états-uniennes en France sont en renouveau et permettent de saisir en partie ces transformations, et notamment les nouveaux phénomènes de ségrégation ainsi que la complexification des modèles urbains. La diversité des métropoles états-uniennes mais également les transformations d'espaces métropolitains de moins en moins homogènes selon les catégories d'analyses traditionnelles invitent à renouveler le champ de recherche (Tableau 2). L'objectif sera pour nous de lire l'éducation comme un « réactif » aux transformations urbaines, qui participe également de leurs recompositions.

Période	Éducation	Politique & économie	Villes
Jusqu'aux années 1960	Ségrégation scolaire Modèle des écoles publiques/privées	Ségrégation raciale Sortie de la <i>Great Depression</i>	Modèle de Burgess dans les villes du Nord Villes du Sud peu développées
1960's-1980's	Déségrégation (discrimination positive) Programmes de <i>Busing</i> Création des écoles <i>magnet</i>	Mouvement des droits civiques & déségrégation Projet de <i>Great Society</i>	<i>White Flight</i> Ghettoïsation Croissance des villes du Sud
1980's-2000's	Marchandisation de l'école Création des écoles <i>charter</i> Renforcement de la carte scolaire	Passage du <i>Welfare</i> au <i>Workfare</i> Désindustrialisation et reconversion	Formation de la <i>Rust Belt</i> Essor de la <i>Sun Belt</i> Abandon des ghettos Construction des <i>edge cities</i> <i>Black, Latino & Asian flight</i>
Depuis 2000's	Tournant néolibéral Gestion locale privilégiée Encouragement à la performance et à la compétitivité des écoles	Crise économique majeure Tournant néolibéral assumé Crise politique & guerre	Diversification des banlieues Gentrification Renaissance des CBD Diversification des ghettos

Nora Nafaa, 2021.

Tableau 2. Synthèse des recompositions urbaines et scolaires depuis les années 1960

2.2.2. Un processus urbain multidimensionnel

Les différentes ramifications du processus d'accumulation par dépossession à l'œuvre peuvent être présentées de plusieurs manières. Un premier choix pourrait être celui présenté dans la Figure 2 où l'on attacherait à chaque case ses manifestations dans la question éducative. Un second choix serait de reprendre celui de David Harvey dans sa *Brève histoire du néolibéralisme*. Il propose davantage une analyse des différentes formes de néolibéralisation mises à l'œuvre (Harvey *et al.* 2014). Dans le cas états-unien, elle peut alors se lire au travers

de plusieurs transformations : la restauration d'un pouvoir de classe, la moralisation néolibérale, la marchandisation et la privatisation. Une troisième approche, celle choisie pour cette démonstration, sera davantage d'aborder le processus d'accumulation par dépossession par les différentes dimensions qu'il recouvre : économique, politique et spatiale. Ces entrées permettent ainsi de proposer un cadre analytique à des phénomènes observables sur le terrain au travers de l'étude du système éducatif états-unien.

a. Un processus économique

La notion de « marché scolaire » n'est pas très courante en français, mais omniprésente en anglais pour décrire le paysage éducatif mais également les mécanismes supposés le réguler. Est considéré comme le tournant de la marchandisation de l'éducation aux États-Unis le moment de diversification de l'offre scolaire pour séduire des consommateurs que sont les parents, allant au-delà de la seule opposition entre écoles publiques et écoles privées. L'État, par la création de nouvelles écoles publiques aux régulations différentes – ou dérégulées, participe de la mise en place de ce nouveau marché. Elle se double progressivement d'une privatisation protéiforme des services éducatifs publics.

L'offre et la demande du marché scolaire

La marchandisation dans le secteur éducatif est une thématique qui n'est pas nouvelle et a été traitée dans la littérature scientifique, notamment en sociologie de l'éducation, et peut se retrouver en anglais parfois sous le terme de *commodification*⁴⁰. Cependant, elle prend un tout autre sens dans le cas états-unien, et notamment dans le processus de néolibéralisation. On peut ici différencier la marchandisation de la privatisation de l'éducation, traitée ci-après. Le terme de marchandisation pose l'école comme un marché, répondant à la loi de l'offre et de la demande, au sein duquel circule le capital. Cette approche de l'école comme un marché, si elle est présente dans la littérature, doit tout de même être mise en regard avec l'idée que l'école, avant d'être un bien marchand, est avant tout un droit.

Les travaux sur le marché scolaire s'appuient sur une tradition en sociologie héritée des recherches de Pierre Bourdieu. En définissant les structures de la reproduction sociale, il établit que celle-ci repose sur l'héritage de plusieurs capitaux : économiques, sociaux et culturels (Bourdieu et Passeron 1964). Au sein du capital culturel, Bourdieu distingue le capital scolaire allant au-delà des seuls investissements éducatifs (frais de scolarité, valeur du temps en argent passé à étudier...) que considèrent les économistes, ne considérant pas la transmission

⁴⁰ Ce terme en anglais renvoie davantage à la dimension matérielle de la marchandisation, l'école comme bien marchand, tandis que le mot marchandisation renvoie davantage au fonctionnement sous la forme de marché.

héréditaire du capital culturel dont la famille est un acteur majeur (Becker 1964). Dans la définition de ses trois états du capital culturel, Bourdieu le définit à l'état incorporé (« dispositions durables de l'organisme »), à l'état objectivé (biens culturels, livres, instruments de musiques...) et à l'état institutionnalisé, lequel regroupe la dimension scolaire de ce capital (Bourdieu 1979 : 3). Il se lit notamment au travers du « titre scolaire », soit le diplôme mais également l'établissement qui l'a délivré. La constitution d'un capital scolaire, convertible en capital économique, et donc ayant une valeur marchande, permet d'évaluer celui qui le détient et la valeur contre laquelle il peut être échangé sur le marché du travail. Porteur de capitaux différenciés, le marché scolaire est alors prégnant dans la définition de la valeur de l'individu et s'inscrit dans une équation plus large avec d'autres capitaux.

En tant que service public, l'éducation fait partie des prérogatives des États. Or, dans un État néolibéral, où tout secteur doit devenir un marché, celle-ci n'y échappe pas. Cependant, pendant longtemps, au même titre que d'autres services tels que la santé ou le logement social, l'école a été maintenue hors de la sphère marchande car elle faisait partie des biens les plus élémentaires (Fainstein 2010). Le tournant néolibéral, assis sur la croyance que le marché se régulera seul, inclut l'allocation des ressources à l'éducation. Dans ses travaux, Harvey mentionne les « États socio-démocrates », parmi lesquels il place les États-Unis, des États développementalistes qui malgré un développement capitaliste accru ont placé certains secteurs tels que la santé et l'éducation dans un programme très interventionniste, car il s'agit d'infrastructures nécessaires à leur développement (Harvey *et al.* 2014 : 234).

L'étude des marchés scolaires aujourd'hui est très présente, notamment celle de la généralisation du discours sur l'école comme une valeur marchande, et donne lieu à de nombreux travaux. Il existe une typologie de ces marchés scolaires, qui souvent renvoie à leur degré de privatisation, et mettant en avant les effets de compétition (Felouzis *et al.* 2013 ; Maroy 2007). Il est possible de classer ces travaux en deux catégories : les travaux sur l'offre scolaire et ceux sur la demande. Cette catégorisation quelque peu réductrice permet tout de même de mettre l'accent sur des travaux qui favorisent un prisme d'analyse plutôt que l'autre. Les travaux sur l'offre scolaire concernent les recherches portant sur l'institution scolaire, les différents types d'établissements, leurs effets, les politiques publiques d'éducation (Ben Ayed 2009a ; Felouzis et Perroton 2007). Ceux sur la demande ont tendance à porter leur attention sur les parents, principaux consommateurs de ce marché, et leurs stratégies, notamment d'évitement dans le cas français, dont le marché se structure principalement en deux pôles : les écoles publiques et les écoles privées (François et Poupeau 2009 ; Zanten 2015).

Les sciences de l'éducation aux États-Unis illustrent cette catégorisation en deux temps dans la sémantique utilisée pour caractériser le marché scolaire. Le mot « choix », qui fait partie du triptyque discursif néolibéral, est d'abord apparu comme une idéologie politique autour des travaux de Milton Friedman et renvoie à l'analyse sur les parents qui effectuent ce choix, mettant en place une stratégie, et sont alors responsables de la place de leurs enfants sur le marché scolaire (Friedman et Friedman 1990). Le mot « opportunité », absent de la littérature francophone, et parfois se rapprochant du mot « chance », est quant à lui utilisé dans les travaux focalisés sur l'offre scolaire, et sur la place accordée aux minorités, dans un contexte de déségrégation et de discrimination positive (Orfield et Ashkinaze 1991). Ces derniers mettent l'accent sur l'absence d'opportunité, et la nécessité pour les États de les créer, s'opposant ainsi au discours néolibéral. En plaçant la notion de « choix » au cœur de sa rhétorique, le néolibéralisme, en éducation, renforce la responsabilisation des individus face au marché, niant les structures distribuant les capitaux nécessaires à ces choix.

Une privatisation de l'éducation entre hybridation et globalisation

La transformation de biens publics en marché va de pair avec la privatisation qui peut prendre plusieurs formes dans la perspective néolibérale. En effet, parmi les valeurs défendues par le néolibéralisme, la libre-entreprise, et surtout le savoir-faire entrepreneurial, priment sur la gestion étatique. Aussi, la privatisation de la question éducative, notamment par la sous-traitance de services scolaires, est perçue comme une optimisation des ressources par l'adoption de normes managériales et d'économies d'échelles plus efficaces.

La différenciation entre école publique et école privée, et leur hiérarchisation, n'est pas une question nouvelle, mais elle est réinventée par de nouvelles formes de privatisation de l'éducation (Giband *et al.* 2020 ; Vinokur 2004). Néanmoins, la définition de la privatisation de l'éducation ne fait pas l'unanimité, car le processus adopte des formes multiples et connaît des variations selon les contextes nationaux, qui mènent à des formes d'hybridation de l'éducation (Ball 2009 ; Vinokur 2004). La privatisation désigne un processus aux dimensions multiples impactant la gestion, l'organisation de la scolarité au sein des espaces nationaux et locaux mais aussi la fourniture de tout un panel de services éducatifs et péri-éducatifs par une myriade d'acteurs (Walford 2013). Dans le cas états-unien, cette privatisation fait débat car elle renvoie à une crispation autour d'un type d'écoles : les écoles *charter*, des écoles à financement public mais à gestion privée, contractualisées au travers de mandat avec les districts scolaires dont les gouvernements sont élus. Ce modèle hybride rend compte des débats autour de la privatisation de l'école publique dont la gestion entrepreneuriale est prisée tant dans le discours

néolibéral que néoconservateur, bien que tous deux proposent des alternatives bien différentes. Le second met davantage l'accent sur les écoles privées, notamment chrétiennes, auxquelles devraient revenir plus de fonds publics⁴¹.

L'autre aspect de la privatisation de l'école passe par celle du secteur éducatif. Le tournant néolibéral a laissé une grande place à de nouveaux acteurs privés complétant une myriade « d'édupreneurs », les entrepreneurs de l'éducation, investis dans le secteur éducatif révélant une polarisation de capitaux autour d'un secteur perçu comme fructueux (Kamenetz 2010 ; Robertson *et al.* 2012). Au niveau de l'enseignement, le recours à des enseignants contractuels est facilité, ou bien à des entreprises sous-traitant des services d'enseignement. La gestion administrative des écoles elle-même peut être mise en sous-traitance. Les services de transports scolaires et de cantines aussi sont pris en charge par des opérateurs répondant à des appels d'offre. La maintenance et la réfection du parc scolaire également fonctionnent ainsi. Hors de ce champ direct du fonctionnement quotidien des écoles, d'autres acteurs privés interviennent (Ball 2012). Traditionnellement, les fondations philanthropiques font partie des acteurs privés participant du système en le finançant et orientant la direction de leurs investissements. Il en existe à toutes les échelles et celles-ci peuvent jouer dans le système en choisissant d'investir directement dans un programme particulier, ou bien en s'essayant aux lobbies (groupes de pression) auprès des décideurs politiques. À celles-ci s'ajoutent les entreprises du secteur éducatif que sont les éditeurs, les fournisseurs de services éducatifs et les sous-traitants. Ceux-ci forment une industrie éducative forte, qui également est renforcée par l'encouragement à l'externalisation de services (cantines, transports, corrections ...) ou par les groupes de pression (renouvellement des programmes scolaires, refonte des tests standardisés...) (Saltman 2010). Le changement constant des programmes scolaires, des socles communs, et leurs adaptations locales, sont autant d'occasion de proposer de nouvelles éditions de manuels scolaires, de tests standardisés ainsi que de formations pour les enseignants. Si ces acteurs privés étaient déjà présents avant le tournant néolibéral, ils prennent davantage de place dans les processus de décision politique et sont présents dans les instances de prise de décision. Enfin, parmi les edupreneurs, un nouveau type est apparu dans les années 1980 qui est celui des grands groupes d'écoles *charters*, voyant une manne dans le financement des écoles, qui ne peut être interrompu, et dont la gestion optimisée permettrait de dégager un profit. Parmi ceux-ci, certains groupes ne se sont développés qu'au niveau local, tandis que d'autres possèdent des réseaux d'écoles dans l'ensemble du pays. Ces

⁴¹ Les réformes entamées par Besty DeVos, secrétaire à l'éducation de l'administration de Donald Trump entre 2016 et 2020, vont en ce sens.

derniers ont bénéficié de la diversification de l'offre scolaire, et de sa marchandisation, créant un système à plusieurs vitesses et incarnant la privatisation quasi-masquée de l'école publique et ouverte à tous.

Ainsi, il n'existe donc plus deux systèmes scolaires différenciés et aux frontières hermétiques, un privé et l'autre public, mais davantage deux marchés aux frontières poreuses entre public et privé dont le tableau qui suit tend à rendre compte mais dont les contours seront développés au cours du manuscrit⁴² (Tableau 3).

Secteur	Type d'école	Dépendance au système scolaire public	Gestion	Frais de scolarité	Critères de recrutement
Public	Traditionnelle	Directe	Publique	Gratuits	Sectorisation
	<i>Magnet</i>				Dossier de candidature, réunions et auditions
	<i>Charter</i>	Contractualisée	Dossier de candidature et loterie		
Privé	Catholique	Aucune	Privée	Faibles	Dossier de candidature
	Confessionnelle			Variables	
	Hébraïque			Elevés	
	Sans confession				

Nora Nafaa, 2021.

Tableau 3. Marché scolaire états-unien : diversification de l'offre éducative publique

b. Un processus politique

La seconde dimension du processus d'accumulation par dépossession est politique et morale. La construction des marchés scolaires ainsi que le glissement de services et biens publics vers le secteur privé ne repose pas sur un effacement des États mais plutôt sur des reconfigurations politiques et manières de penser l'action de l'État dans la provision de services publics. Si les États-Unis sont un pays dont un certain nombre de services sont délégués au secteur privé depuis longtemps, à l'exemple de nombreux services assurés par les organisations caritatives, le tournant néolibéral se distingue par la mise en place d'un appareillage discursif fort, porté par des acteurs aux relations reconfigurées.

Liberté, choix, droit : un triptyque au cœur de la légitimation de l'accumulation

Le néolibéralisme s'appuie sur un appareillage conceptuel fort articulé autour de trois notions-clefs : la liberté, le choix et les droits, ce qu'Harvey nomme un « masque

⁴² L'analyse du secteur strictement privé ne fait pas partie de ce travail mais des éléments sur les marchés locaux d'Atlanta et Philadelphie seront donnés au chapitre II.

bienveillant »⁴³. Pour lui, ces notions permettent de construire le « consentement »⁴⁴ permettant d'accepter la néolibéralisation imposée par le pouvoir de classe des élites économiques dominantes. Le terme de « liberté » résonne tout particulièrement dans le contexte états-unien. Il reprend les analyses de Gramsci : les questions politiques se noient dans les questions culturelles et il en devient difficile de les en extraire. Ce discours néolibéral prend tout particulièrement son sens car « la rhétorique néolibérale, qui place les libertés individuelles en son centre, a le pouvoir d'isoler le libertarianisme, les politiques identitaires, le multiculturalisme et le narcissisme consumériste des forces sociales qui cherchent à mettre le pouvoir d'État au service de la justice » (Harvey *et al.* 2014 : 72).

Cette rhétorique tient sur plusieurs supports. D'abord, le discours est construit par les *think tanks* et les universités, et ensuite relayé par les médias et les politiques dès la fin des années 1970 (Saltman 2010). La sphère de l'éducation n'échappe pas à la règle. Cette rhétorique a été adoptée, notamment dans les contextes urbains au niveau local, par le parti démocrate, tandis que le parti républicain s'assoit davantage sur des valeurs morales traditionnelles, soutenant un tournant économique mais non culturel du néolibéralisme. Dès les années 1990, les départements d'économie des écoles de commerce des grandes universités ont adopté cette rhétorique, formant alors ceux qui constitueraient la classe économique dirigeante, aux États-Unis comme dans le reste du monde.

D'autres travaux ont permis de montrer cette construction du « masque bienveillant » du néolibéralisme. En effet, la rhétorique s'est construite en opposition à celle du libéralisme intégré. Dans le contexte états-unien, ce dernier promouvait par exemple des programmes de discrimination positive. En replaçant l'individu au cœur de sa stratégie discursive, le néolibéralisme tend à s'affranchir des structures de classe, ou de race dans le cas états-unien, en soutenant un multiculturalisme où chacun est libre et dispose des mêmes choix et droits. Selon Jodi Melamed, « le multiculturalisme portraie la politique néolibérale comme la clef à un monde de liberté et d'opportunité post-raciste »⁴⁵ (Melamed 2006). Si son travail se place à l'échelle globale, le prisme d'analyse demeure celui des États-Unis. Elle défend que si la rhétorique du néolibéralisme se présente comme affranchie de tout racisme, elle ne peut en

⁴³ « Le génie de la théorie néolibérale aura donc été de fournir un masque bienveillant à cette horrible réalité, de l'habiller de mots aux accents merveilleux – liberté, choix, droits -, pour dissimuler la brutale restauration ou reconstitution d'un pouvoir de classe, au niveau local comme au niveau transnational, et tout particulièrement dans les grands centres financiers du capitalisme mondial » (Harvey *et al.* 2014 : 172).

⁴⁴ L'expression est empruntée à David Harvey (Harvey *et al.* 2014 : 69).

⁴⁵ "Multiculturalism portrays neoliberal policy as the key to a post-racist world of freedom and opportunity", traduction personnelle (Melamed 2006 : 1).

réalité échapper aux structures racistes et capitalistes. Les relations de domination demeurent⁴⁶. Harvey quant à lui défend l'idée que ce sont des valeurs bourgeoises qui sont au cœur de la stratégie discursive des néolibéraux, au sein desquelles la responsabilité individuelle est maitresse et s'adosse à l'indépendance face à l'ingérence de l'État, la valorisation de l'esprit d'entreprise et le souci de soi-même et des siens. Cette responsabilisation de l'individu, dans un monde où les structures de classes n'existeraient plus, tend à nier les relations de pouvoir à l'œuvre et les inégalités sociales⁴⁷.

Face à ce discours néolibéral, la réponse alternative est celle du néoconservatisme, bien que les deux ne diffèrent pas complètement. Il se diffuse au travers des mêmes canaux, et est en phase sur trois points : les élites doivent gouverner, la démocratie est une menace et il faut garantir la liberté des marchés. Cependant, le néoconservatisme s'oppose de deux manières : il prône l'ordre pour réguler les choix individuels et la moralité, au travers de valeurs traditionnelles, et il est le « ciment nécessaire » de la société (Harvey *et al.* 2014 : 127). Son appareillage conceptuel fondé sur ces valeurs traditionnelles exhorte des valeurs chrétiennes et familiales, en opposition aux valeurs libérales émergentes dans les années 1970 (féminisme, discrimination positive, écologie...). Le néolibéralisme, comme le néoconservatisme, sont des formes de nationalisme qui, poussées à l'extrême, peuvent engendrer des conflits, notamment armés, du fait de l'opposition des valeurs sur lesquelles ils reposent.

Le choix de l'école, la liberté de l'éducation de son enfant, le droit à des programmes scolaires spécifiques sont autant d'application de cet appareillage discursif nécessaire à la mise en place du marché scolaire dérégulé et inégal, faisant oublier l'autre et plaçant l'individu consommateur au cœur de la rhétorique par des valeurs individualistes.

La dépossession par la structuration de régimes urbains éducationnels ?

La dimension politique du processus de néolibéralisation s'exprime également par la transition d'un ordre urbain ancien, celui du *welfare*, à un ordre néolibéral nouveau. Le système scolaire états-unien présente quelques caractéristiques principales. Il est démocratique (repose sur l'élection d'un conseil scolaire), fiscal (financé par des taxes locales et étatiques), et local (décentralisé). Ces trois caractéristiques sont renforcées au moment de la déségrégation, alors que les systèmes scolaires participent au mouvement et à la mise en œuvre de politiques locales

⁴⁶ “The most important difference between racial liberalism and neoliberal multiculturalism is that the latter appears more consistently as domination, not hegemony”, (Melamed 2006 : 19).

⁴⁷ « Les succès et les échecs individuels sont interprétés en termes de vertus entrepreneuriales ou de faiblesses personnelles (par exemple, ne pas avoir investi suffisamment dans son propre capital humain à travers l'éducation) plutôt qu'attribués à une quelconque propriété systémique (par exemple, aux phénomènes d'exclusion de classe que l'on attribue généralement au capitalisme). (...) C'est dans le système juridique que les individus doivent chercher la solution et le remède à tous les problèmes qu'ils rencontrent », (Harvey *et al.* 2014 : 105).

urbaines. Ces systèmes scolaires ne sont pas seulement institutionnels et lient des acteurs qui rendent compte de la dimension politique de la question éducative (Figure 4).

Encadré 1. Les acteurs du système scolaire états-unien

Le système scolaire états-unien peut se décrire comme un système décentralisé dont il n'existe pas de réel modèle tant chaque État et chaque district scolaire mettent en place des hybridations face à la règle, d'autant plus dans les contextes urbains. Les écoles publiques sont administrées par un district scolaire, soit un territoire d'action publique géré par un conseil scolaire (*Board of Education*), en général élu, sauf lorsque celui-ci a été saisi par la municipalité ou l'État. Il est composé d'un nombre variable de membres, en fonction du nombre d'électeurs. Ce conseil scolaire recrute un superintendant – équivalent d'un recteur- qui est alors à la tête de l'administration scolaire du district. Le conseil scolaire mène la politique scolaire du district, et le superintendant a pour tâche de la mettre en œuvre. À ces premiers acteurs institutionnels s'ajoutent à l'échelon municipal, notamment lorsque les limites du district scolaire correspondent à celle de la municipalité (ce qui est le cas des grands districts urbains), le maire, le conseil municipal et le département d'éducation, qui peut se positionner en appui du conseil scolaire mais participent aussi de son financement, au travers de la part des taxes locales accordée au district scolaire. Si les politiques éducatives se jouent à l'échelle locale, elles se régulent à l'échelle de l'État fédéré qui pose les lois et définit également une part des financements des districts scolaires en fonction de choix politiques émis par le gouverneur de l'État, appuyé par un conseil scolaire qui peut être nommé ou élu selon les cas, et qui travaille avec un département d'éducation, l'équivalent de l'administration scolaire au niveau fédéré, dirigé par un superintendant, qui dans certains cas peut également être élu. Les lois sont alors votées par le Sénat (*Senate*) et la Chambre des Députés (*House of Representatives*), formant les deux parties du système bicaméral. Se calque au niveau fédéral cet organigramme ayant en tête le président des États-Unis, pouvant également promulguer des lois ou programmes fédéraux scolaires, s'appuyant sur un secrétaire à l'éducation qu'il choisit puis qui est soumis à une audition auprès d'un comité composé de membres du Sénat et de la Chambre des Députés nationaux. Ce secrétaire administre le département d'éducation qui a la charge de mettre en place les programmes fédéraux. Ces trois échelles de décision renvoient à deux dimensions éminemment centrales, d'une part le politique, au travers des programmes et régulations choisies, et d'autre part le financier, car chacun participe du revenu des districts scolaires, en fonction des régulations mais également des revenus disponibles.

À ces acteurs institutionnels rassemblés dans la colonne centrale de l'organigramme s'ajoutent des acteurs privés décrits précédemment divisés en deux catégories principales, les fondations philanthropiques et les entreprises du secteur éducatif, ou même hors de ce secteur progressivement, qui interagissent avec les acteurs institutionnels au travers de deux canaux : le financement privé de l'éducation, et les actions de lobbying. La troisième colonne, à gauche, est celle des acteurs associatifs et des syndicats, de plus en plus marginalisés, observant quasi-systématiquement des organisations pyramidales, sauf pour les associations de quartier, et ayant pour rôle celui de l'opposition et de la contestation. Le dernier acteur qui apparait est la catégorie des parents, qui agissent de par leurs choix, mais aussi par leur rôle d'électeurs et de contribuables.

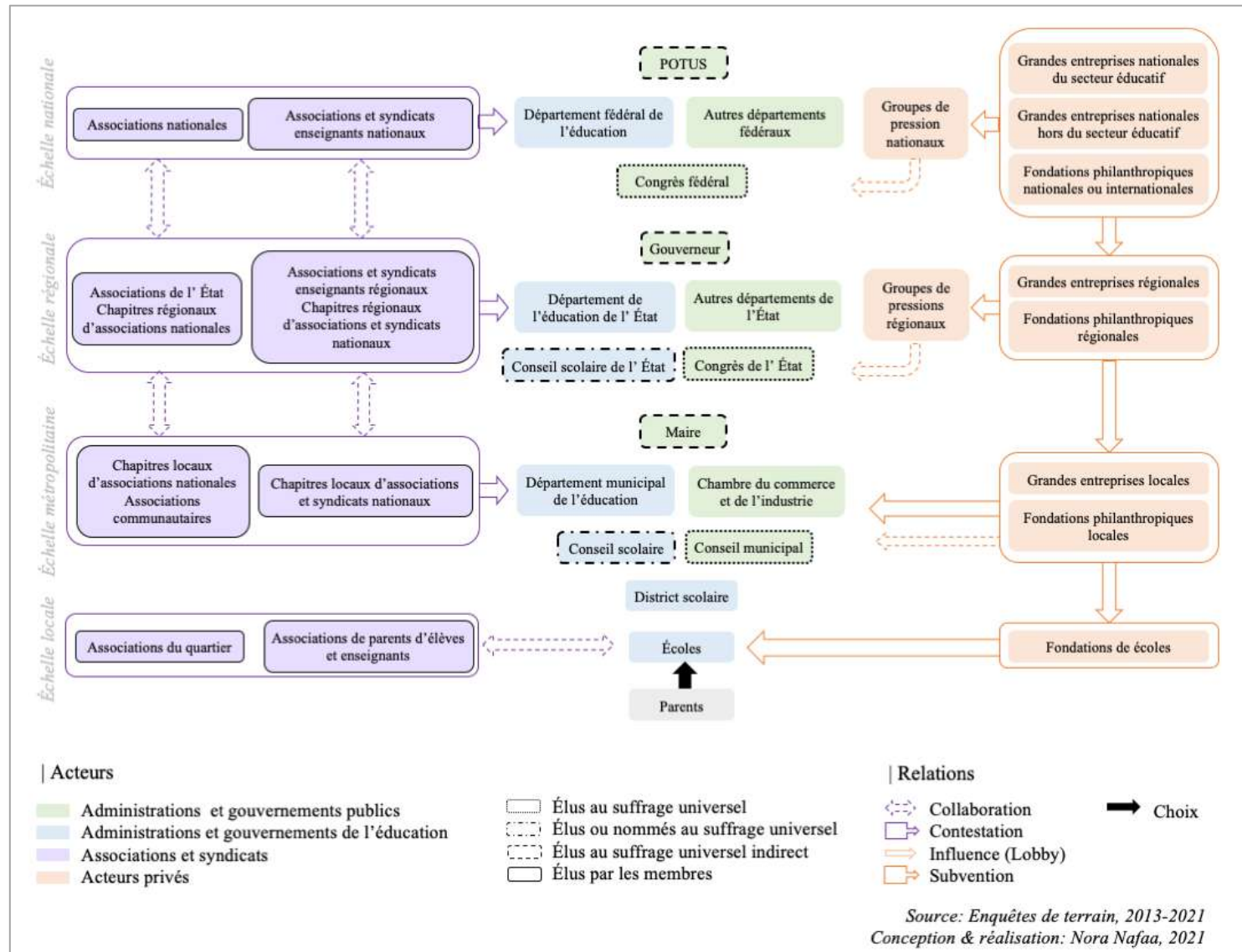


Figure 4. Schéma d'acteurs organisationnel des systèmes éducatifs

La géographie radicale propose une analyse des transformations politiques de la ville néolibérale qui ne saurait complètement rendre compte du passage d'un ordre à un autre. Harvey s'attache à démontrer que la réussite principale du projet néolibéral fut celle de la restauration du pouvoir des élites économiques⁴⁸. La restauration du pouvoir des élites économiques y apparaît comme l'achèvement principal du néolibéralisme. Il défend que s'il y a une restauration de ce pouvoir, ce ne sont pas forcément les mêmes élites⁴⁹. Il s'agit avant tout des élites de la finance liées aux transformations majeures de l'économie capitaliste, et la financiarisation du capital. Il parle de « pouvoir de classe » en précisant tout de même qu'il y a débat sur l'existence d'un groupe agissant de concert : au contraire, il s'agit d'un nombre d'individus ayant leur liberté d'action, mais dont les intérêts convergent. De cette convergence naît leur pouvoir. D'autres travaux nuancent cette idée d'élites économiques au pouvoir, et mettent en avant un repositionnement plutôt du rôle et des moyens de contrôle de l'État (Pinson 2020). Le point de vue surplombant de la géographie néo-marxiste prend essentiellement pour cas d'études les villes de la finance (New York, Londres), mais ne tient pas compte de la diversité des villes, et notamment des villes ordinaires qui connaissent un phénomène de néolibéralisation mais qui s'exprime autrement. L'analyse du pouvoir en ville, et de la place de l'éducation dans celle-ci, invite davantage à penser l'ordre urbain au-delà des élites économiques bien que l'éducation soit pensée comme élément essentiel de la croissance, et non plus seulement une institution démocratique. Les notions de « régime urbain » et de « coalition de croissance » sont à discuter ici.

La notion de « régime urbain » a une trentaine d'années, notamment dans la littérature états-unienne (Elkin 1987 ; Stone 1989). Cette théorie estime que les villes sont dotées de politiques urbaines construites par des groupes, coalitions informelles et stables, réunissant des acteurs variés en termes de ressources et d'intérêts. Il existe pour cette théorie une

⁴⁸ « Par conséquent, nous pouvons interpréter la néolibéralisation soit comme un projet utopique visant à mettre en pratique un plan théorique de réorganisation du capital international, soit comme un projet politique conçu pour rétablir les conditions d'accumulation du capital et restaurer le pouvoir des élites économiques. Dans la suite de cet ouvrage, je soutiendrai que c'est, de fait, le second objectif qui a dominé. La néolibéralisation n'a pas été très efficace pour relancer l'accumulation du capital à l'échelle mondiale, mais elle a remarquablement réussi à restaurer, ou à créer dans certains pays, le pouvoir des élites économiques. L'utopisme théorique du projet néolibéral a donc essentiellement fonctionné comme un système permettant de justifier et de légitimer tout ce qui était nécessaire à la réalisation de cet objectif. D'autre part, les données suggèrent que les principes néolibéraux, lorsqu'ils entrent en conflit avec le besoin de soutenir ou de restaurer le pouvoir des élites, sont alors abandonnés, ou tellement modifiés qu'ils en deviennent méconnaissables. Cette conclusion ne nie en aucune façon le rôle que jouent les idées dans les bouleversements historique set géographiques, dont elles sont souvent une force motrice. Mais elle met en évidence une tension créatrice entre le pouvoir des idées néolibérales et les pratiques néolibérales qui ont transformé le mode de fonctionnement du capitalisme mondial au cours des trois dernières décennies » (Harvey et al. 2014 : 39-40).

⁴⁹ « Si la néolibéralisation a pu avoir pour objectif la restauration du pouvoir de classe, elle n'a pas forcément rendu ce pouvoir aux mêmes personnes » (Harvey et al. 2014 : 56).

interdépendance très forte entre les sphères politiques et institutionnelles, et les milieux d'affaires. Dans le contexte francophone, cette théorie fut vite abandonnée du fait de l'impossible transfert du concept et une préférence pour des analyses en termes de gouvernance (Le Galès 1995 ; Mossberger et Stoker 2001). Cette théorie a pourtant le mérite de réunir des analyses politiques et socio-économiques des gouvernements urbains, et notamment l'intrication des groupes⁵⁰. Elle permet d'expliquer les relations entre le gouvernement et les individus ou groupes qui impactent leurs actions, mais aussi d'explorer les différents acteurs prenant part à la fabrique des politiques urbaines. Ces régimes sont le lien entre le contrôle public des gouvernements élus et le contrôle privé des ressources économiques.

Interroger les régimes urbains suppose d'identifier les acteurs d'influence, les bases de leur influence, les différents types de coalitions qui naissent autour de thématiques spécifiques et enfin, d'expliquer les conditions dans lesquelles ces coalitions se stabilisent et intègrent les processus de décision politique (Lauria 1997). Les différentes études de cas présentes dans la littérature se concentrent sur le cas états-unien et montrent que l'action collaborative de ces différents acteurs naît de leur diversité : acteurs gouvernementaux, politiciens, entreprises privées et résidents. Le fonctionnement gouvernemental urbain ne peut pas fonctionner sans relation avec le secteur privé. Mossberger défend que la théorie des régimes urbains identifie le « pouvoir comme fragmenté et les régimes comme des arrangements collaboratifs au travers desquels les gouvernements locaux et les acteurs privés rassemblent la capacité à gouverner »⁵¹. Dans cette configuration, les acteurs locaux subissent des pressions extérieures (notamment au travers de lobbys), qui influencent leurs prises de décision. Cette théorie s'appuie sur deux prémices d'économie politique, qui guident les prises de décision : les gouvernements locaux ont besoin des taxes de propriété et l'économie capitaliste est enracinée dans le processus de privatisation de la production du capital (Fainstein et Fainstein 1983).

Il existe différents types de régimes, et leur composition varie en fonction des ressources disponibles localement, ainsi que de leur distribution (Mossberger et Stoker 2001). Les régimes se construisent et se déconstruisent, car ils reposent sur un équilibre complexe. La stabilité électorale est essentielle au maintien d'un régime, et dépend de la composition de l'électorat ainsi que de la réponse des gouvernements aux demandes de celui-ci. Ensuite, les partis politiques prennent part à ces régimes car ils s'y impliquent, mais peuvent selon leurs agendas

⁵⁰ Il est à noter ici que l'un des premiers et principaux théoriciens des régimes urbains est Clarence Stone dont les travaux portent sur le cas d'Atlanta, l'une des deux études de cas choisies dans ce travail de thèse (Stone 1989).

⁵¹ "Power as fragmented and regimes as the collaborative arrangements through which local governments and private actors assemble the capacity to govern", traduction personnelle (Mossberger et Stoker 2001 : 812).

affecter les résultats électoraux. Enfin, la fragmentation des ressources joue dans cette stabilité : la mobilité du capital, notamment au sein de l'entrepreneurialisme urbain, peut redistribuer les cartes localement et renverser un régime.

Des critiques ont émergé face à cette théorie qui n'est plus très présente dans la littérature scientifique. La première critique est celle d'une attention trop forte portée sur la dimension économique du développement et de la croissance, et qu'il s'agirait donc de politiques économiques et non urbaines concernées par le néolibéralisme. À cette critique, Clarence Stone a répondu en 2004, notamment suite aux travaux de David Imbroscio (Imbroscio 2003 ; Stone 2004). Alors que ce dernier se concentre essentiellement sur le capital économique, Stone a consacré une majeure partie de sa carrière à analyser les capitaux humains intriqués dans les régimes urbains. Stone conclut que les intérêts des acteurs au sein du régime peuvent différer, tandis qu'Imbroscio, en demeurant dans une perspective stricto-économique, défend l'idée d'un « intérêt unitaire »⁵². Pour Stone, cela efface toute l'épaisseur politique des régimes. Ensuite, la généralisation de cette théorie est rendue plus difficile car elle ne fonctionne que par cas d'études. Stone répond également à cette critique, en énonçant que si la théorie peut être explorée dans un cadre spatio-temporel donné, ce dernier est un outil permettant de construire une grille d'analyse théorique généralisable, à l'image de ses travaux sur Atlanta⁵³ (Stone 2001, 2004). Enfin, elle ignore les acteurs non-locaux, et dans des termes plus géographiques, ne permet pas le changement d'échelle. Aussi, dans nos cas d'études, puisqu'il s'agit de métropoles états-uniennes, cette théorie peut s'avérer éclairante, mais demeure à mettre à l'épreuve du terrain et à l'épreuve de l'éducation.

Par ailleurs, une notion connexe apparaît dans la littérature, parfois par glissement sémantique, ou bien par changement de grille d'analyse, qui est celle des « coalitions de croissance ». La notion forgée par le politiste Harvey Molotch aux États-Unis rend compte de politiques urbaines dont l'orientation est définie par les intérêts économiques, et notamment fonciers. Les propriétaires et acteurs économiques travaillent de concert afin d'influencer les acteurs politiques locaux pour protéger et assurer l'augmentation de la valeur foncière. Cette notion, de même que celle de « régime urbain », est timide dans la littérature française, notamment du fait de l'importation d'un concept qui donne une prégnance si forte aux contextes locaux dans un État dont le capitalisme s'organise à l'échelle nationale (Jouve 2003 ;

⁵² "Unitary interest", traduction personnelle (Imbroscio 2003 : 274).

⁵³ "It is unfortunate when consideration of micro-behavior is dismissed as localism. Indeed, micro-factors may provide a window through which we can gain a better understanding of various geo-political settings.", (Stone 2004 : 16).

Rousseau 2010). Les travaux sur les coalitions de croissance, tout comme ceux sur les régimes urbains, mettent en regard les dynamiques politiques et économiques des villes. Cependant, la notion de coalition de croissance a été critiquée par les sciences sociales car elle donne une place très limitée aux communautés et tensions sociales locales, tandis que la notion de régime urbain y donne une plus grande importance, et s'inscrit davantage dans le champ social et politique. Parmi les différents types de régimes urbains, la coalition de croissance n'est qu'une configuration possible.

Dans le cas de notre enquête, il s'agira d'interroger la notion de régime urbain éducationnel, supposant alors la création de groupes d'acteurs ayant des intérêts politiques et économiques, pouvant s'aligner dans un cadre spatio-temporel donné. Cette notion de régime éducationnel urbain permet de lire les jeux d'acteurs sous un angle plus dynamique et oblige à l'enquête de terrain pour sortir d'un schéma organisationnel classique tel que celui proposé ci-dessous mais qui propose ainsi une base de départ (Figure 4). Cette notion oblige à penser les jeux d'acteurs et leurs coalitions à l'échelle urbaine, dans laquelle peuvent intervenir des acteurs d'autres échelons, mais rend compte de l'interaction d'acteurs de catégories différentes, aux intérêts qui ne sont pas forcément semblables, reposant sur des structures locales anciennement établies, mais agissant à la fabrique du projet néolibéral urbain⁵⁴.

c. Un processus spatial

Si l'on revient à l'argument des géographes radicaux, sur la restauration d'un pouvoir de classe, et sur la composition de cette classe comme étant composée des élites économiques, soit ceux qui structurent en partie les régimes urbains, la spatialisation de ce réinvestissement du capital dans les espaces urbains se fait également par la mise en place d'un nouvel ordre métropolitain que certains rapprochent de l'illibéralisme néolibéral (Pinson 2020). Cette notion d'ordre métropolitain, quelques fois employée dans la littérature francophone pour rendre compte de la fragmentation socio-spatiale de très grandes métropoles, demeure très récente et éparse. La principale occurrence se trouve dans les travaux de Loïc Wacquant sur les ghettos noirs états-uniens, y associant une réflexion en termes de classe (Wacquant 1997, 2001, 2008). Dans son article de 1997, il présente la ville comme le « creuset du désordre » (Wacquant 1997 : 55). Il retrace les changements opérés dans les représentations des ghettos noirs, ainsi que dans celle des Noirs en général aux États-Unis, passant de la figure de la victime non violente et opprimée par l'esclavage et la ségrégation à celle de l'individu violent constituant une menace d'ordre criminel, « l'obsession américaine de la pathologie urbaine est

⁵⁴ Le chapitre II développe cette notion au travers des deux études de cas.

donc strictement axée autour des quartiers pauvres, l'incarnation hyperbolique de tous les fléaux sociaux et moraux de la métropole » (Wacquant 1997 : 62). Son article de 2001, encore une fois focalisé sur l'hyper-ghetto et l'introduction des théories de Norbert Elias pour l'analyse des « racines proprement politiques de la fabrication de l'exclusion raciale et de race », évoque au détour d'une phrase « la reconfiguration de l'ordre métropolitain dans son ensemble » (Wacquant 2001 : 2017). C'est également le cas dans un papier plus récent, reprenant encore l'analyse des transformations urbaines en termes de classes, notamment dans le cas de la gentrification (Wacquant 2008). Aussi, si le terme d'ordre métropolitain n'est pas explicitement exprimé dans la littérature scientifique, il renvoie également à une division de l'espace en termes de classes, et ce à l'échelle des métropoles, à laquelle participent les réformes éducatives. Il y a également, au-travers du mot « ordre » une connotation morale qui fait écho à la dimension morale de la néolibéralisation des espaces urbains.

Le nouvel ordre métropolitain avancé par la néolibéralisation des politiques urbaines, auquel participe les politiques éducatives, se lit donc politiquement et économiquement, mais également spatialement. Les territoires de la ville connaissent des recompositions spatiales qui témoignent de ce nouvel ordre et prennent plusieurs formes. L'école occupe alors une place au sein des processus de circulation du capital dans la ville relevant du processus d'accumulation par dépossession.

Entrer par l'école pour lire la ville et ses inégalités n'est pas une approche nouvelle. Le rôle de l'éducation dans les processus de reproduction sociale a été longuement étudié par les sociologues de l'éducation, dans les littératures francophones comme anglophones. Les écoles apparaissent comme un miroir des espaces dans lesquels elles se situent et mettent en lumière des inégalités flagrantes entre les territoires (Frouillou 2015). Au-delà du simple miroir, elles sont également constitutives de la reproduction de ces inégalités (Bourdieu et Passeron 1964 ; Van Zanten 2000). Au-delà de quelques exceptions, les travaux contemporains sur le rôle de l'école dans les recompositions urbaines s'orientent dans deux champs de recherche : d'une part, la ségrégation scolaire, notamment dans la littérature francophone, et d'autre part, la gentrification, davantage majoritaire dans les travaux états-uniens.

La ségrégation scolaire, phénomène de dépossession ?

Dans le contexte français, le terme de ségrégation renvoie à une autre réalité que celle du contexte états-unien, car elle n'a pas été appuyée au départ par des lois de ségrégation raciale. Cependant, ce terme est au cœur des travaux sur l'école depuis les années 1960, et nombre d'auteurs soulignent les différentes formes de ségrégation, ainsi que leur corrélation, à l'image

de Pierre Merle : « les ségrégations ethnique, académique et sociale sont nettement corrélées entre elles » (Merle 2012 : 126). Comme montré précédemment, les géographes n'ont pas été les premiers à se saisir de la question éducative comme un objet en soi, mais l'articulation avec les phénomènes de ségrégation spatiale a fait le lien. Marc Oberti, politiste, défend l'idée que les géographes ont joué un rôle primordial dans le « tournant spatial » de la recherche sur les inégalités scolaires (Oberti 2005, 2007). Ce tournant s'illustre notamment dans les travaux de plusieurs sociologues des inégalités scolaires axant leur travail sur des terrains urbains et les rapports entre ville et école. Les travaux d'Agnès Van Zanten, portant moins sur les configurations de la carte scolaire à l'image de ceux de Marc Oberti, explorent les différentes formes de ségrégation (Van Zanten 1996). Elle infère qu'il existe deux conditions pour parler de ségrégation scolaire. La première relève d'une intentionnalité de ségrégation, soit des acteurs spécifiques issus des institutions ou du champ scolaire visant celle-ci ; et la seconde relève davantage de la production de formes spécifiques d'inégalités scolaires ou sociales (Van Zanten 1996).

Ces deux conditions évoquées par Agnès van Zanten renvoient à deux types de ségrégation définis par Henri Lefebvre (Lefebvre 1968, 1974). Il y a d'une part la ségrégation spontanée, qui livre une division sociale de l'espace et est la conséquence de choix individuels, et d'autre part une ségrégation programmée, qui celle-ci renvoie à ce qu'elle a nommé l'intentionnalité de ségrégation (Van Zanten 1996). Envisager la ségrégation sous ces deux prismes, c'est également l'étudier de deux manières différentes et les travaux sur la ségrégation scolaire renvoient également à deux échelles d'observation de la ségrégation. En effet, Oberti et Préteceille précisent qu'elle peut se lire à l'échelle locale des espaces de vie, notamment celle de l'établissement scolaire, comme un lieu organisant cet espace de vie, mais aussi à l'échelle urbaine, soit celle de l'administration des écoles, ou bien de l'académie ou des districts scolaires dans le cas états-unien (Oberti et Préteceille 2004). La sociologie urbaine a d'ailleurs plusieurs entrées pour étudier ce phénomène, et l'on peut en distinguer trois : la réussite éducative, les stratégies et les inégalités, renvoyant d'ailleurs à ces différentes échelles évoquées ci-dessus.

Les stratégies scolaires, travaillées par les sociologues, sont également au cœur des travaux des géographes français de l'éducation, mettant en avant les correspondances entre ségrégation résidentielle et scolaire (Audren 2015 ; François et Poupeau 2004, 2009 ; Poupeau et François 2008 ; Van Zanten 2012). En effet, la prégnance de la carte scolaire, jusqu'à son assouplissement en 2007, a rendue structurante la relation entre le lieu de résidence et de scolarisation. Aussi, les familles mettent en place des stratégies résidentielles liées à leurs stratégies scolaires, ou bien dans d'autres cas, des stratégies d'évitement permises par le jeu au

sein du système scolaire⁵⁵ (Palheta 2012 ; Wacquant 1992). La place prégnante de l'école pour les familles comme enjeu d'ascension sociale ou de maintien de leur statut a également été étudiée, et explique ces stratégies (Chauvel 2006 ; Goux et Maurin 2012). Les travaux les plus récents en géographie de l'éducation confirment ce champ de recherche, notamment les thèses de Leïla Frouillou sur l'enseignement supérieur en Île-de-France et de Gwennaëlle Audren sur le cas des collèges marseillais (Audren 2015 ; Frouillou 2015). Toutes deux mobilisent le concept de « ségrégation », qu'elles affinent en proposant également celui de « fragmentation ». En effet, le jeu scolaire, et la possibilité de mettre en place des stratégies, donnent à lire des espaces urbains dont les lignes de fracture ne sont plus aussi nettes, et dont on peut identifier certaines poches davantage marginalisées que d'autres, issues de ségrégations spontanées ou programmées (Audren 2015 ; Van Zanten 1996).

En effet, au-delà des processus de ségrégation à l'échelle urbaine, il apparaît de plus en plus pertinent de s'interroger sur les processus de marginalisation, qui en découlent, mais donnent à voir des espaces au sein de métropoles fragmentées. Ces espaces sont le fruit de logiques de mise à l'écart au sein d'espaces ségrégués allant jusqu'à la figure du désert scolaire (Roncayolo 1994). Cette mise à l'écart peut être choisie ou subie, car le phénomène de ségrégation urbaine lui-même est ambivalent : c'est à la fois un processus issu de la séparation socio-spatiale, mais également de phénomènes d'agrégation (Khan *et al.* 2015 ; Lehman-Frisch et Gervais-Lambony 2013 ; Pinçon et Pinçon-Charlot 2004). Au niveau scolaire, cette marginalisation se superpose aux espaces de la marginalisation sociale et urbaine. Elle s'illustre dans certains territoires particulièrement, ayant eu longtemps le label de zones d'éducation prioritaire dans le cas français. Les travaux sur la banlieue, et notamment l'école de la périphérie, mettent en avant ce phénomène (Van Zanten 2012). De même, l'ensemble des politiques scolaires de « mixité sociale » ont amené les sociologues à évoquer la « ghettoïsation des établissements », autant de dénominations qui renvoient à l'étude de la ségrégation scolaire depuis les territoires les plus déshérités et mis à l'écart (Merle 2011).

Ce travail d'enquête propose d'interroger les notions de ségrégation et de fragmentation scolaires au sein du processus de néolibéralisation des politiques éducatives, mettant en avant la dimension spatiale de la dépossession.

⁵⁵ Cette question du « jeu scolaire » dans le « champ scolaire » a été traitée par Bourdieu, mais trouve toute son actualité dans les travaux sur l'école contemporaine : « Il faut du jeu dans le jeu scolaire pour que s'opère à travers lui – et en toute invisibilité – la reproduction des rapports sociaux » (Palheta 2012 : 326).

Lire l'accumulation par la gentrification

Si pendant longtemps l'étude des inégalités scolaires s'est faite au prisme de la ségrégation aux États-Unis, notamment du fait des agendas politiques de ségrégation puis de déségrégation, les travaux contemporains portant sur l'école en ville axent davantage leurs recherches sur la question de la gentrification. En effet, il demeure des travaux sur la ségrégation, renvoyant à des processus semblables à ceux de la littérature française, et mobilisant davantage de bases de données (Billingham 2019). Cependant, la gentrification, perçue comme la transformation majeure en cours des espaces urbains, est lue au travers de la question scolaire qui fait partie intégrante de cette transformation, rappelant une fois encore les liens étroits entre les trajectoires scolaires et résidentielles (Chabrol *et al.* 2016). On peut distinguer deux types de gentrification par l'école, qui permettent de mettre en lumière deux aspects de ce processus, à l'image de la catégorisation proposée par Agnès van Zanten de la ségrégation. Il y aurait d'une part une gentrification « spontanée », liée au réinvestissement des centres-villes par des populations suburbaines, transformant les territoires par un changement sociodémographique, et donc liée à des stratégies résidentielles et scolaires. D'autre part, on pourrait suggérer le terme de « gentrification programmée », lorsque les politiques éducatives encouragent directement à la gentrification.

L'étude de la gentrification par les stratégies scolaires des parents, soit une gentrification « spontanée », division sociale de l'espace et fruit de choix individuels, a fait l'objet de plusieurs travaux de thèse aux États-Unis et de quelques articles scientifiques. Il en ressort plusieurs éléments. La gentrification des centres-villes par le réinvestissement immobilier de classes moyennes supérieures passe par des choix scolaires amenant à poser les écoles comme des aménités urbaines comme les autres (Cucchiara 2013). L'ensemble des travaux témoignent également de deux aspects méthodologiques, présents dans ce travail : ce sont des échantillons très faibles, et essentiellement féminins, rendant compte d'une permanence dans la place qu'occupent les femmes dans l'éducation de leurs enfants⁵⁶ (Billingham 2013, 2015 ; Roberts 2011). Amy C. Roberts parle de « parents-gentrifieurs »⁵⁷ et y inclut à la fois les parents ayant déjà des enfants scolarisés ou bien des individus et couples ayant pour projet d'avoir des enfants et incluent le choix de l'école dans leur stratégie résidentielle (Roberts 2011 : 1). La notion de choix scolaire est souvent avancée par ces parents, qui optent parfois pour des options scolaires spécifiques, mais qui, dans l'ensemble, scolarisent leurs enfants dans l'école de

⁵⁶ Amy C. Roberts dans son travail à Atlanta a rencontré 30 mères de familles, et Chase Billingham à Boston 21. Toutes sont blanches et issues de la « classe moyenne ».

⁵⁷ «Parents-gentrifiers», traduction personnelle (Roberts 2011 : 1).

secteur. Ils avancent alors le processus de gentrification par le choix de l'école, et plus particulièrement de leur secteur scolaire (Lareau et Goyette 2014). Dans la littérature francophone, cet aspect est peu étudié, bien que l'on puisse noter les travaux de Lydie Launay qui dans un ouvrage collectif de synthèse sur les gentrifications parle de « choix scolaires sous contrôle » pour évoquer le cas de gentrifieurs de la Goutte d'Or à Paris « négociant » la diversité résidentielle, mais établissant des stratégies scolaires pour leurs enfants (Launay 2016 : 325).

Dans le même sens, l'idée d'une « gentrification programmée » par l'école, soit issue d'une intentionnalité des acteurs des politiques éducatives urbaines, dans leur diversité, se retrouve moins souvent dans la littérature. Elle procède d'initiatives locales. Le travail de thèse de Maïa Cucchiara est structurant dans ce champ. Au travers de l'étude des écoles du centre-ville de Philadelphie, elle a montré comment la ville et la classe d'affaires ont fait de l'école un outil d'attractivité dans ce centre, remplaçant progressivement le public d'élèves des établissements du secteur (Cucchiara 2013). Elle décrit ce tournant éducatif dans les politiques néolibérales d'attractivité des villes comme celui de la transformation des écoles en aménités urbaines, faisant partie des attentes à satisfaire pour les résidents. La spécificité des écoles urbaines, notamment par le marché, et la mise en concurrence des établissements, devrait alors participer de cette attractivité. De manière plus ponctuelle, d'autres travaux ont montré comment le parrainage d'une école par une institution importante dans la ville peut participer de la gentrification de son quartier créant ce que l'on peut nommer des oasis scolaires (Ebenezer Jr. 2010 ; Ehlenz 2016). L'école fait alors partie du plan de gentrification.

Ces deux approches de la gentrification mais également de la ségrégation, à la fois spontanées, ou programmées, sont complémentaires, et reflètent deux stratégies d'études des transformations territoriales par l'école, soit *top-down*, soit *bottom-up*. Seulement, aucune de ces deux approches ne saurait suffire et c'est leur complémentarité qui permet de comprendre les dynamiques à l'œuvre. Dans les deux cas, l'investissement ou le désinvestissement dans les écoles, qu'il s'agisse des institutions ou des parents, influe sur les territoires dans lesquelles elles se situent et témoignent du processus de circulation du capital au sein des espaces urbains en constante recomposition.

3. Une géographie sociale des territoires scolaires, un nouvel objet à définir ?

La notion de « territoire scolaire », absente des travaux anglophones tant il y a de réticence à utiliser le mot « territoire », et timide dans les travaux francophones, est à interroger dans le cadre de cette enquête. D'abord, « toute définition unique du concept de territoire, même générale comme celle qui précède, prend le risque de se placer en porte-à-faux par rapport à l'ensemble des définitions existantes » dit Bernard Debarbieux (Debarbieux 2013 : 999)⁵⁸. Ce concept est en effet au cœur de la géographie francophone, et la présence de trois articles par des auteurs différents dans ce même dictionnaire pour le définir est l'illustration de sa polysémie et de sa centralité. L'auteur s'attèle tout de même à rapporter quatre enjeux majeurs liés au territoire : la double nature du territoire, à la fois matérielle et symbolique ; le territoire comme forme d'appropriation d'espace ; le territoire comme configuration spatiale ; et le territoire comme auto-référence. Ces quatre enjeux renvoient à des champs de recherche différents et pourraient être explorés dans le champ de la géographie de l'éducation. Une des hypothèses de la thèse pourraient être qu'avec la néolibéralisation on passe d'une logique d'espaces scolaires (normés, régulés par l'équivalent de la carte scolaire, avec une faible appropriation des acteurs) à des territoires scolaires plus complexes qui renvoient à deux processus : une territorialisation des politiques éducatives (liées à la mise en compétition des établissements entre eux) et à une appropriation territoriale de l'école (implication de nouveaux acteurs, représentations territoriales etc.).

En s'interrogeant sur le processus de construction de ces territoires, soit les phénomènes de territorialisation, il est utile de garder à l'esprit les travaux d'Henri Lefebvre. Ses travaux sur la production de l'espace posent l'idée que « l'espace social est un produit social », dès l'introduction (Lefebvre 1974 : 35). Dès lors qu'il pose cette proposition, il en souligne l'évidence, et met en avant la nécessité d'étudier les modalités de la production de l'espace, sortant d'une définition mathématique de celui-ci auparavant. Si l'auteur n'emploie pas le terme de territoire, à travers l'énonciation de la triplicité de l'espace, notamment dans sa production, il en rapproche les caractéristiques. Évoquer un espace perçu, conçu et vécu, c'est renvoyer à différents modes de production de celui-ci, par différents acteurs, mais également à sa délimitation. La rencontre entre ces derniers, et leurs divergences en termes d'appropriation et de représentations, peut mener à des situations de conflits. Ces conflits naissent notamment de

⁵⁸ Dans le *Dictionnaire*, il propose néanmoins une courte définition qui précède l'article : « Agencement de ressources matérielles et symboliques capable de structurer les conditions pratiques de l'existence d'un individu ou d'un collectif social et d'informer en retour cet individu et ce collectif sur sa propre identité », (Debarbieux 2013 : 999).

l'expression de différentes territorialités, terme employé pour désigner le rapport des individus au territoire qui peut évoluer dans le temps⁵⁹ (Di Méo 2014 ; Raffestin *et al.* 1980).

On peut considérer deux entrées par le territoire dans ce travail sur l'éducation. La première est celle du territoire dans lequel se trouve l'école, et ses transformations, afin d'y lire son rôle dans la construction de celui-ci. Les transformations du territoire, notamment dans les espaces urbains, témoignent d'une circulation du capital définissant leur trajectoire, tantôt vers la gentrification lorsque le territoire voit un réinvestissement du capital en son sein, tantôt vers une marginalisation, témoignant de forts processus de ségrégation à l'œuvre, lorsque ceux-ci sont désinvestis⁶⁰. La seconde entrée peut se faire par le territoire scolaire, ce qui peut recouper deux acceptions : le territoire d'une école, soit son secteur dans la carte scolaire ou son secteur de recrutement lorsque celui-ci est plus lâche, et le territoire d'action des politiques éducatives, soit la définition de zones spécifiques ou bien le territoire d'administration des gouvernements scolaires (Audren 2015 ; Charlot 1994).

3.1. La fabrique des territoires scolaires

Si dans un premier temps le rapport entre école et territoire peut être envisagé comme coconstruit, soit un territoire dans lequel l'école est un facteur de transformation mais non de définition, il peut être considéré, dans un second temps, comme la fabrique de « territoires scolaires », soit des territoires définis par leur école. Cette définition peut se faire par la prégnance de la carte scolaire, mais aussi par la mise en place de politiques éducatives appliquées aux territoires scolaires différenciés ou pour le dire autrement de politiques scolaires territorialisées (Frاندji 2017).

3.1.1. Passage de l'espace au territoire scolaire, redistribution des cartes scolaires

Les travaux sur l'école en géographie, comme en sciences de l'éducation, s'intéressant aux contextes éducatifs ont longtemps employé la notion d'« espace scolaire », renvoyant à plusieurs définitions. D'abord, l'espace scolaire peut désigner l'espace de l'école, soit le bâti, et renvoie à des analyses concernant la classe, la cour de récréation, les couloirs, n'étant pas l'objet du propos ici (Sgard et Hoyaux 2006). Ensuite, la seconde définition de l'espace scolaire renvoie à l'espace de recrutement d'une école, ce qui est sensiblement proche de son secteur scolaire lorsqu'il s'agit d'écoles publiques (Ben Ayed 2009b ; François 2002 ; Giband 2003).

⁵⁹ « La territorialité définit un ensemble de relations prenant naissance dans un système tridimensionnel société – espace – temps », (Raffestin *et al.* 1980).

⁶⁰ Ici, ces processus de désinvestissement et réinvestissement du capital dans les territoires urbains correspondent aux différentes phases du néolibéralisme, le “roll out” et le “roll back” (Peck et Tickell 2002).

Cependant, l'assouplissement de la carte scolaire, ou sa disparition dans certains cas, dérèglent la définition de l'espace scolaire, qui demeure un espace administratif. Le regain d'intérêt pour les écoles dans les stratégies scolaires en les valorisant comme aménités urbaines mène à penser ces espaces scolaires comme des territoires dans la mesure où il y en a une appropriation par différents acteurs, et il ne s'agit plus de seules limites de zonage administratif (Cucchiara 2013).

La notion de « territoire scolaire » est peu présente dans la littérature si ce n'est dans les travaux récents de Gwennaëlle Audren à Marseille. Elle différencie l'espace du territoire scolaire en passant par le prisme des pratiques. En se limitant au découpage de la carte scolaire, il s'agit d'espaces scolaires, définis par les zones de recrutement des collèges. Si l'on considère les pratiques des parents, alors il s'agit de territoires scolaires. Elle évoque un « territoire scolaire élargi », lorsque les stratégies des parents dépassent les limites du quartier, et de la carte scolaire (Audren 2015 : 354). Aussi, on pourrait considérer qu'il y a autant de territoires scolaires que d'écoles, sauf que certains établissements ne font pas l'objet du même engouement, ou de la même attractivité que d'autres, et la territorialisation des pratiques est moins forte. L'élargissement du territoire scolaire de chaque école dépend alors de sa position dans le marché scolaire.

Ici, le lien entre la marchandisation scolaire et la fabrique de territoires scolaires prend son sens car les écoles dépendent de secteurs mais la mise en avant de produits scolaires différenciés dans leur offre, souhaitant accueillir des demandeurs, des consommateurs différents, rend ces secteurs particulièrement tendus. Plus une école publique sera compétitive, plus elle représentera un enjeu immobilier fort dans son secteur, ce qui contribue à renforcer les limites de ces secteurs, plus fluides lorsqu'au contraire les écoles sont peu attractives et nécessitent des recrutements hors-secteur pour demeurer ouverte. Le croisement par l'analyse des quartiers en cours de gentrification ou de marginalisation permet de mettre en lumière les processus de territorialisation, déterritorialisation ou reterritorialisation des écoles à travers leur secteur scolaire. Lire la construction de ces territoires scolaires par les pratiques des familles renverrait donc à des processus « spontanés » de marginalisation ou gentrification, tandis qu'observer cette construction du point de vue des décideurs politiques, et notamment de ceux qui dessinent la carte scolaire, permet d'en voir la dimension « programmée ».

3.1.2. Territorialisation des politiques éducatives dans les espaces urbains

En sciences de l'éducation, l'expression « territorialisation des politiques éducatives » a été utilisée à de nombreuses reprises, variante des travaux sur la territorialisation des politiques publiques (Charlot 1994). La littérature renvoie notamment au passage à l'échelle

locale de l'application des politiques éducatives, ou encore à la prise en compte de contextes éducatifs locaux, au travers la décentralisation de l'éducation (Faure 2010 ; Van Zanten 2006). Dans le cas états-unien, cette question du passage au local ne s'est pas posée dans les mêmes termes étant donné que les différents échelons politiques interviennent en termes de régulations, notamment législatives, mais c'est au niveau local que l'administration et la gestion des écoles se font, au travers des districts scolaires. Cependant, il est intéressant de penser une territorialisation des politiques éducatives dans les transformations plus récentes des territoires urbains où l'école joue un rôle de plus en plus politique et économique.

Le réinvestissement des centres-villes, et la transformation des écoles en aménités urbaines ont renouvelé les enjeux autour de la carte scolaire (Cucchiara 2013). Aussi, en plaçant l'école au cœur d'enjeux immobiliers et économiques, les gouvernements scolaires (principalement les conseils scolaires) retrouvent une dimension politique. Le couplage des politiques éducatives aux politiques urbaines fait de ces gouvernements scolaires des acteurs politiques de premier ordre. Intégrés aux régimes urbains, ils font partie des processus de décision politique au sein de différentes instances. Cet enjeu avait presque « disparu » avec le désinvestissement des écoles publiques urbaines et la suburbanisation liée au *white flight* durant la déségrégation. L'hétérogénéisation des populations en ville, tant en termes sociaux qu'économiques, tend ce lien aux secteurs scolaires. Aussi, l'arrivée de populations imposables - et donc finançant l'école en ville, et les crispations entre ceux qui participent du budget scolaire et ceux qui n'y participent pas, dans un contexte de marchandisation de l'école, encourage à la différenciation des investissements des districts scolaires selon les secteurs en fonction des publics scolaires (Ebenezer Jr. 2010). Ces mêmes financeurs de l'éducation sont également ceux qui votent pour les élus du conseil scolaire. La notion de « territoire scolaire » recouvre alors plusieurs dimensions : administrative, sociale, économique, politique et symbolique, autant d'aspects qui rendent la définition de ces territoires plus complexe, voire conflictuelle.

Cet aspect politique des territoires scolaires n'est pas nouveau aux États-Unis. Les enjeux liés à l'éducation, au premier ordre celui des inégalités, étaient déjà en ligne de front durant le mouvement des droits civiques. Le droit de vote et l'école étaient les revendications premières de déségrégation et l'école a été vue comme l'outil d'intégration d'une société clivée après les années 1960. Aussi, les conflits idéologiques qui animent le débat des politiques éducatives ne sont pas inédits. Dans le cadre de la néolibéralisation, ils renvoient à des questions plus contemporaines où l'on observe la force du discours néolibéral, les rhétoriques néoconservatrices, et une troisième voix, qui pourrait s'identifier comme celle du droit à

l'éducation publique et équitable. Ainsi, l'aspect politique, et même géopolitique, de l'école trouve son actualité dans les transformations contemporaines des territoires scolaires urbains et appelle à y porter une grande attention pour comprendre les jeux d'acteurs à l'œuvre.

3.2. Territoires et territorialités scolaires : des résistances à la dépossession

Il y a, au travers de la mise en ordre néolibérale, des contestations, malgré l'appareillage conceptuel fort mis en place dans la stratégie discursive du néolibéralisme (Morange, Gervais-Lambony, *et al.* 2016 ; Morange et Spire 2017). Le maintien de classes, malgré l'individualisation rhétorique, amène à des conflits et une dimension géopolitique du néolibéralisme (Harvey 2005). Ces conflits naissent de la territorialisation des espaces scolaires, dans leur dimension politique et symbolique, mobilisant des acteurs variés, classiques ou nouveaux, mais ordinaires, et se positionnant par rapport à leur territoire scolaire. Cependant, la double définition du territoire scolaire, à la fois celui d'une école, mais aussi celui du district scolaire, renvoie à des revendications différentes selon l'échelle à laquelle les acteurs se positionnent. Le terme de « résistance » choisi ici permet de rendre compte des oppositions rencontrées par la néolibéralisation de l'éducation et renvoie à différents travaux mettant en avant cet aspect géopolitique du néolibéralisme (Harvey *et al.* 2011 ; Recoquillon 2010).

3.2.1. L'école : une territorialité ancienne réactivée

Les mobilisations et organisations communautaires en contexte scolaire sont anciennes. À la différence du contexte francophone où l'école est conçue comme un lieu à part, dans lequel les parents et la communauté n'ont pas traditionnellement leur place, les écoles états-uniennes laissent une plus grande place à ceux-ci qui constituent les acteurs ordinaires de l'école (parents, enseignants, associations, etc.). En effet, l'école est conçue comme le lieu de la vie sociale (Carasquillo et London 2013). La multitude d'activités extra-scolaires mobilise les parents perçus comme des ressources essentielles, tant en tant que financeurs que bénévoles. Il existe une forme de territorialité de l'école liée à cette vie sociale de l'école. Ici, le terme de territorialité renvoie au sentiment d'appartenance à un territoire. Il est entretenu par l'appartenance à une équipe de sport, à une chorale, ou encore par les maintes célébrations organisées par l'école, notamment les lycées. La remise des diplômes de fin d'études à la fin du lycée est emblématique de ce sentiment d'appartenance, immortalisé par les *yearbooks*⁶¹. Cette prégnance du lieu scolaire dans la vie communautaire se retrouve dès l'école primaire, et

⁶¹ Le terme peut être traduit par « annuaire de l'école » ou « album souvenir ».

la célébration de ce sentiment d'appartenance se retrouve chez les plus jeunes avec l'organisation de cérémonies de remise de diplôme dès l'entrée au jardin d'enfants.

Les parents sont le principal levier politique de résistance et se mobilisent à l'échelle de leur territoire scolaire premier, celui de l'école de leurs enfants. La mobilisation la plus classique est celle de l'intégration des associations de parents d'élèves et d'enseignants (PTA ou PTO) où les mères représentent la quasi-totalité des membres. Ils peuvent aussi s'impliquer dans les conseils d'écoles ainsi que dans des associations locales communautaires. Le réel tournant observé par la territorialisation de l'éducation est l'implication de jeunes parents dans des associations de quartier visant à soutenir les écoles publiques du quartier, garante de la qualité scolaire mais aussi immobilière de celui-ci. La prise en compte des parents est alors éminemment importante car ils sont une ressource humaine pour les écoles, mais aussi économique (au travers de levées de fonds, et indirectement en tant que contribuables), et politique (votants). Les mutations des territoires urbains, notamment les quartiers en cours de gentrification, ont entraîné vu la transformation du corps de militants parmi les parents et de la nature des revendications, bien que peu étudiées dans la littérature.

De nouvelles formes ou objets de militantisme émergent des transformations du système scolaire, mais toutes ne sont pas en résistance à la néolibéralisation de l'éducation. Les travaux les plus récents en géographie de l'éducation se sont intéressés aux revendications liées à la production d'espaces scolaires, plutôt nommés territoires scolaires ici, et la mobilisation des parents pour les défendre. Le cas des écoles *charter* est le plus étudié, et notamment celles créées par des groupes de parents qui apparaissent le plus souvent dans des quartiers gentrifiés ou en cours de gentrification. Les travaux de Katherine Hankins à Atlanta mettent en avant ce « militantisme scolaire » (Hankins et Henry 2014 ; Hankins et Martin 2006). Le choix d'études des écoles *charter* se justifie dans son travail par l'aspect catalyseur de toutes les problématiques liées à la néolibéralisation, et en particulier la moralisation néolibérale, vernis de la marchandisation et la privatisation de l'école publique au sein d'un « paysage éducatif fragmenté et différencié »⁶² (Hankins et Martin 2006).

La résistance la plus emblématique de la lutte contre la néolibéralisation, révélant les territorialités des parents, est celle des mobilisations contre les fermetures d'écoles. Emblème du processus de dépossession, la fermeture de ces écoles considérées comme « défailtantes »⁶³ renvoie à la fois un jugement en termes de performance scolaire, mais inclut également une

⁶² "A fragmented and differentiated educational landscape", traduction personnelle, (Hankins et Martin 2006 : 528).

⁶³ Le terme employé en anglais est "failing".

dimension morale dans le discours. La territorialité de l'école, soit l'attachement des familles et des personnels de celle-ci, est mise en cause et les amène à manifester alors que le phénomène a été observé dans de nombreux grands districts scolaires urbains (Henig 1994).

La géographe Ranu Basu a étudié ce même phénomène au Canada, dont la néolibéralisation de l'école suit les mêmes tendances qu'aux États-Unis, et considère ces résistances comme des « actes de citoyenneté », posant les parents comme réels acteurs du processus de décision politique (Basu 2004, 2007). Dans le cas états-unien, ces mobilisations ont peu été étudiées ; mais une constante apparaît : les parents qui militent contre la fermeture des écoles sont ceux qui vivent dans les territoires scolaires les plus marginalisés et considérés en déclin. Il est intéressant, au travers de cette enquête, d'explorer la notion de résistance à la dépossession sur le terrain.

3.2.2. Le district scolaire : une territorialité politique au cœur du nouvel ordre urbain néolibéral

Les travaux sur les districts scolaires urbains sont plus à même de montrer les transformations liées à la néolibéralisation de l'éducation, mais aussi les résistances qui lui sont opposées. Ce prisme urbain est par ailleurs privilégié par l'ensemble des travaux sur la néolibéralisation, et notamment sur la justice spatiale. Harvey a écrit en 1973 que la ville est un point d'observation privilégié, à partir duquel peuvent se lire la société dans son ensemble⁶⁴ (Harvey 1973). C'est ce même point de vue que défendent Brenner et Theodore, expliquant qu'elles sont « devenues de plus en plus centrales dans la reproduction, la mutation et la reconstitution continues du néolibéralisme » (Brenner et Theodore 2002 : 375). Lire le néolibéralisme dans les espaces urbains, c'est lire également l'injustice spatiale liée à cet ordre néolibéral. Charlotte Recoquillon dans ses travaux sur Harlem rappelle qu'il existe deux approches de la justice spatiale, l'une structurelle - en termes d'équité et d'égalité -, et l'autre procédurale, portant son attention sur les relations d'oppression ou de domination. L'analyse de l'impact de la néolibéralisation sur la justice spatiale est le programme de Brenner et Theodore également (Brenner et Theodore 2002). Ici, c'est davantage une approche procédurale qui sera considérée, car, en prenant comme cadre d'analyse la néolibéralisation, et donc la restauration d'un pouvoir de classe, il s'agit d'un phénomène injuste⁶⁵.

⁶⁴ “[The city is] a vantage point from which to capture from salient features operating in society as a whole – it becomes as it were a mirror in which other aspects of society can be reflected”, (Harvey 1973 : 16).

⁶⁵ « Et, comme nous l'indique David Harvey, nous postulons que la néolibéralisation consiste « dès son commencement, en la restauration du pouvoir de classe et, en particulier, du pouvoir de classe d'une élite très privilégiée (Harvey, 2007 : 12), et que, donc, la néolibéralisation est nécessairement injuste puisque la domination

Les travaux en sciences de l'éducation portant sur la néolibéralisation et les résistances à celle-ci portent en grande partie sur le militantisme des enseignants, dans différents contextes nationaux. L'ouvrage de synthèse porté par Mary Compton et Lois Weiner a adopté un sous-titre comprenant le mot résistance⁶⁶, mais entendent bien proposer leur ouvrage pour la résistance, et non seulement sur la résistance des enseignants (Compton et Weiner 2008). Le focus sur les travailleurs de l'éducation n'est pas anodin et peut s'expliquer de trois façons : une partie des chercheurs en sciences de l'éducation, et notamment ceux sur ces questions de justice sociale, ont été enseignants au début de leur carrière. Ensuite, les discours de résistance sont souvent portés par les enseignants car ils sont plus organisés, du moins dans les États où les syndicats sont autorisés, et coordonnent les manifestations (Lipman 2011b). Enfin, la néolibéralisation étant un processus économique, en tant que travailleurs de l'éducation, ils sont particulièrement impactés par ces transformations résidant essentiellement dans la fragmentation du corps enseignant.

Les districts scolaires urbains où se sont manifestés les enseignants sont également ceux où la majeure partie du parc scolaire a été fermé ou charterisé (Lauria et Mirón 2005). L'exemple de Chicago⁶⁷ a fait l'objet de nombreuses recherches montrant comment la grève des enseignants de la ville est parvenue à attirer l'attention du public à l'échelle nationale, mobilisant les étudiants et leurs parents malgré le plan de fermetures massives qu'a connu le district (Lipman 2011a ; Todd-Breland 2018b ; Uetricht 2014). Le néolibéralisme se caractérise par une « intolérance aux syndicats » (Moody 1997 : 120). Aussi, ne pouvant aller directement contre le droit des syndicats, les politiques éducatives au travers de la marchandisation de l'éducation ont recours à d'autres sources d'enseignants, passant notamment par des enseignants contractuels, retraités ou faisant partie des forces de *Teach For America* (Labaree 2010). Le recours à une main d'œuvre plus flexible et précaire rend difficile son engagement auprès des syndicats. La fragmentation du corps enseignant, en passant également par des services privés de recrutement d'enseignants, fragmente la possibilité de mobilisation. L'épreuve du terrain permettra de lire ces résistances enseignantes dans deux contextes législatifs différents, ne donnant pas la même place aux syndicats.

Enfin, la question du droit à la ville, dans les discours de résistance à la néolibéralisation, est ce que Morange et Spire nomment un « slogan fédérateur des luttes » (Morange et

et l'oppression en sont l'essence », (Recoquillon 2015 : 2). Les différentes approches de la justice spatiale, qui ne sont pas au cœur du propos, seront cependant développées plus tard dans la thèse.

⁶⁶ Compton, M., Weiner, L., 2008, *The Global Assault on Teaching, Teachers and their Unions. Stories for Resistance*, New York : Palgrave Macmillan.

⁶⁷ Ce cas emblématique est présenté à l'Annexe 14.

Spire 2017). Des les travaux d'Henri Lefebvre à ceux de David Harvey, et au travers de la circulation du concept, ce dernier a été mobilisé de manière permanente en opposition à la nouvelle gouvernance des villes et notamment au démantèlement progressif des services publics, au sein desquels l'on retrouve l'école (Harvey *et al.* 2011 ; Lefebvre 1968). Dans le cas de l'éducation, il s'agit d'un droit inscrit parmi les droits de l'homme, et notamment dans la déclaration des Nations Unies, qui selon Harvey entrerait en contradiction avec le néolibéralisme si elle était appliquée (Harvey 2005). La mobilisation du slogan « droit à la ville » dans les résistances à la néolibéralisation des territoires scolaires a été explorée en partie par Pauline Lipman dans le cas de Chicago, mais demeure un champ de recherche ouvert⁶⁸ (Lipman 2011b, 2015).

⁶⁸ “It is with those who are deprived, excluded, alienated, exploited and discontented that movements for the right to the city are concerned.”, (Lipman 2011b : 5).

4. Sociale, radicale, critique : des géographies aux frontières labiles

Ce travail de recherche a d'abord puisé dans deux traditions de la recherche urbaine et sur les questions sociales : la première est francophone et s'ancre dans la géographie sociale de par mon cursus et ma formation, la seconde anglophone est radicale, liée à des rencontres au cours du doctorat, mais aussi des lectures et une littérature états-unienne sur la géographie de l'éducation aux États-Unis qui relève quasi-exclusivement de ce courant de pensée. Ces termes renvoient à deux écoles de pensée proches mais relevant de logiques et contextes nationaux différents. La géographie sociale est avant tout une géographie francophone si ce n'est française, enracinée dans une tradition forte de la recherche géographique française (Di Méo et Buléon 2005 ; Séchet *et al.* 2006), tandis que l'expression de géographie radicale renvoie à un ensemble de chercheurs anglo-saxons, et en particulier états-uniens, proposant une approche inscrite dans une lecture marxiste des sociétés (Clerval *et al.* 2015 ; Di Méo 2014 ; Harvey 2005 ; Keucheyan 2010).

Les termes de géographies critique et radicale sont souvent confondus et renvoient pourtant à deux positionnements différents, bien que proches. Cécile Gintrac, à la lecture de Loïc Wacquant, rappelle que le terme de critique renvoie à deux acceptions, l'une plus scientifique, visant un positionnement remettant en cause les catégories et formes de connaissances, pour en déterminer la validité, l'autre davantage marxienne, « se donnant pour tâche de porter au jour les formes cachées de domination et d'exploitation (...) afin de faire apparaître, en négatif, les alternatives qu'elles obstruent et excluent » (Gintrac 2012 ; Wacquant 2001). La pensée critique comporterait alors ces deux dimensions, un positionnement scientifique critique, et une critique sociale.

Le terme radical renvoie étymologiquement à la racine, et Marx l'utilise lui-même pour définir le positionnement radical : « Être radical, c'est prendre les choses par la racine » (Marx 1895). Comme le souligne Cécile Gintrac, « dans le cas de Marx, la racine, c'est bien l'organisation capitaliste de la société, qui détermine l'ensemble des relations sociales, notamment à travers les rapports de classe » (Gintrac 2012). Ce type de pensée rassemble également les structuralistes. Afin de distinguer les pensées radicales, Keucheyan souligne qu'il s'agit à la fois d'une rupture scientifique et politique avec le sens commun (Keucheyan 2010). Ainsi, « une pensée radicale serait donc de fait une pensée critique, tandis qu'une pensée critique peut ne pas être radicale » (Gintrac 2012). David Harvey, tête de proue de géographie néo-marxiste, raconte le contexte politique dans lequel elle s'est construite et explique que le marxisme et l'anarchisme étaient trop restrictifs, tandis que « l'expression « géographie radicale » était plus accueillante à la diversité de nos

engagements » (Mangeot *et al.* 2012 : 220). Il désigne ici les discours anticoloniaux, anti-impérialistes et anticapitalistes. L'émergence de la revue *Antipode*, et notamment son premier éditorial, donnent le ton, lorsque Rodolphe de Koninck qui l'a rédigé explique que « la vraie question, comme l'a exprimé le Docteur (Martin Luther) King, n'est pas de savoir si l'on doit être extrémiste mais bien quelle sorte d'extrémiste l'on doit être » (de Koninck 2004 : 187).

Cécile Gintrac invite à nuancer une opposition franche entre la géographie radicale et la géographie critique, deux positionnements définis par ceux qui les pratiquent, ouvrant vers un débat qui tend à s'apaiser. Par ailleurs, cette opposition se fait sur le degré d'engagement de l'une et de l'autre, et cette problématique se retrouve dans les débats francophones (Gintrac 2012)⁶⁹.

La géographie sociale en France s'est structurée quant à elle autour de trois écoles de pensée, prenant le territoire comme objet central dans sa démarche. Chacune de ces écoles a proposé ses outils, ses sensibilités. Le premier manuel de géographie sociale est celui d'Armand Frémont et de ses collègues, représentatif de travaux de la géographie du nord-ouest de la France, notamment autour du laboratoire Espaces et Sociétés (ESO), héritiers d'une pensée marxiste (Frémont *et al.* 1984). L'objet premier de cet ouvrage est d'affirmer que l'inégalité sociale est une inégalité spatiale. Le caractère protéiforme de la notion de territoire permet son appropriation par une autre école de pensée, davantage centrée autour des travaux de Guy Di Méo, à Bordeaux, insistant sur les rapports sociaux et spatiaux, dont l'étude est au cœur de la démarche géographique (Di Méo 2014 ; Di Méo et Buléon 2005). La notion de « formation socio-spatiale », mobilisée par certains auteurs, renvoie aux travaux d'Alain Reynaud, permet d'appréhender les rapports selon une double analyse (Reynaud 1981). La première relève de la matérialité et a une dimension à la fois économique et géographique. La seconde s'interroge davantage sur les idées, valeurs, images et formes de pouvoir qui structurent la société dans son territoire. Enfin, le troisième courant de pensée s'articule autour des travaux de Renée Rochefort à Lyon, et ensuite d'André Vant, se questionnant davantage sur la dimension sociale du spatial et ses représentations.

⁶⁹ Les apports de la géographie radicale anglophone en France, notamment états-unienne bien que David Harvey soit britannique, sont tardifs et celle-ci s'est rapprochée, dès les années 1990, de la géographie sociale française. Un parallèle est décrit entre les deux, la géographie sociale française serait la « variante française de la géographie radicale anglophone (...) attentive aux disparités, aux inégalités, aux formations et aux qualifications des personnes, et volontiers pratiquée dans un esprit de contestation de l'ordre établi – ce qui pourrait poser un problème de statut scientifique, si en fait, elle n'était généralement pratiquée dans un excellent esprit scientifique par ceux qui en tiennent levé le drapeau. » (Brunet *et al.* 1993 : 476). En effet, les thèmes comme les positionnements scientifiques et politiques se rapprochent.

Cependant, ces trois écoles de pensées divergent peu en termes de positionnements politiques ou méthodologiques, et rappellent que l'objet de la géographie sociale est avant tout l'étude du rapport entre les sociétés et leurs espaces, replaçant la géographie au cœur des sciences sociales (Ripoll et Veschambre 2005). Si la géographie sociale aujourd'hui n'est plus discutée dans la discipline, plusieurs travaux récents dans la géographie française montrent que le cloisonnement entre celle-ci et la géographie radicale n'est plus d'actualité non plus. Le colloque qui s'est déroulé en 2012 et ayant donné lieu à une publication collective, *Espaces et rapports de domination*, est lui-même introduit par Neil Smith (Clerval *et al.* 2015). Les circulations scientifiques et surtout la communication entre les deux communautés scientifiques amènent à des appropriations réciproques. À titre d'exemple, on peut citer l'emploi encore timide de la notion de territoire dans des travaux récents en géographie de l'éducation aux États-Unis ou la revendication de la position radicale dans la géographie urbaine française (Ares *et al.* 2017 ; Gintrac et Giroud 2014).

Au-delà de la différenciation entre géographie radicale et géographie sociale, ce travail ne se réclame ni d'une école ni de l'autre. À l'instar des travaux de Cécile Gintrac, cette thèse se positionne davantage dans une géographie critique en prenant du recul non seulement vis-à-vis de la géographie radicale trop théorique et manquant d'empirisme ayant une vision structuraliste et marxiste laissant peu de place aux acteurs et à leur capacité d'agir, mais aussi vis-à-vis de la géographie sociale dont l'approche en éducation semble insuffisamment conceptualisée et trop ancrée dans la géographie des écoles, voire de l'Éducation Nationale, minorant les changements structurels du monde dans lequel évolue l'éducation (néolibéralisation, mondialisation, internationalisation, etc.).

Conclusion

Choisir l'éducation comme « réactif » des transformations urbaines contemporaines, et notamment de leur néolibéralisation, se justifie de plusieurs manières : l'éducation est un objet éminemment spatial et encore minoré dans les études de géographie, les villes ont pris un tournant éducatif alors que l'éducation a pris un tournant néolibéral certain qui se lit au travers du processus d'accumulation par dépossession de celle-ci (libéralisation, marchandisation, privatisation) pour lequel l'adoption d'une posture critique est essentielle. Elle permet de croiser les approches et de donner leur place aux acteurs ordinaires de l'éducation, au travers d'une réflexion incarnée.

Cette thèse s'ancre assurément dans une géographie urbaine critique de l'éducation, en faisant appel bien évidemment à des éléments de géographie urbaine, politique, sociale et radicale, mais visant également à proposer un cadre d'analyse à la géographie de l'éducation. Au croisement des apports de la géographie française de l'éducation, focalisée pendant très longtemps sur les inégalités scolaires, et anglophone, se voulant davantage théorique et ayant observé un tournant radical certain, cette thèse se veut ancrée dans une tradition de recherche française, en mobilisant l'appareillage conceptuel francophone et anglophone. Il s'agit de continuer les travaux déjà présents en France, en apportant deux éléments supplémentaires : l'exploration d'un terrain étranger – les travaux français n'ayant pour seules études de cas que les territoires français, ou dans une moindre mesure une comparaison, et la mobilisation d'un appareillage conceptuel qui permet d'explorer les dimensions politiques de la géographie de l'éducation. La littérature francophone mobilisant l'appareillage conceptuel radical, et notamment néo-marxiste, s'attèle à travailler la critique faite à ces théories paraissant faibles face aux études micro-analytiques (Rousseau 2011 : 23).

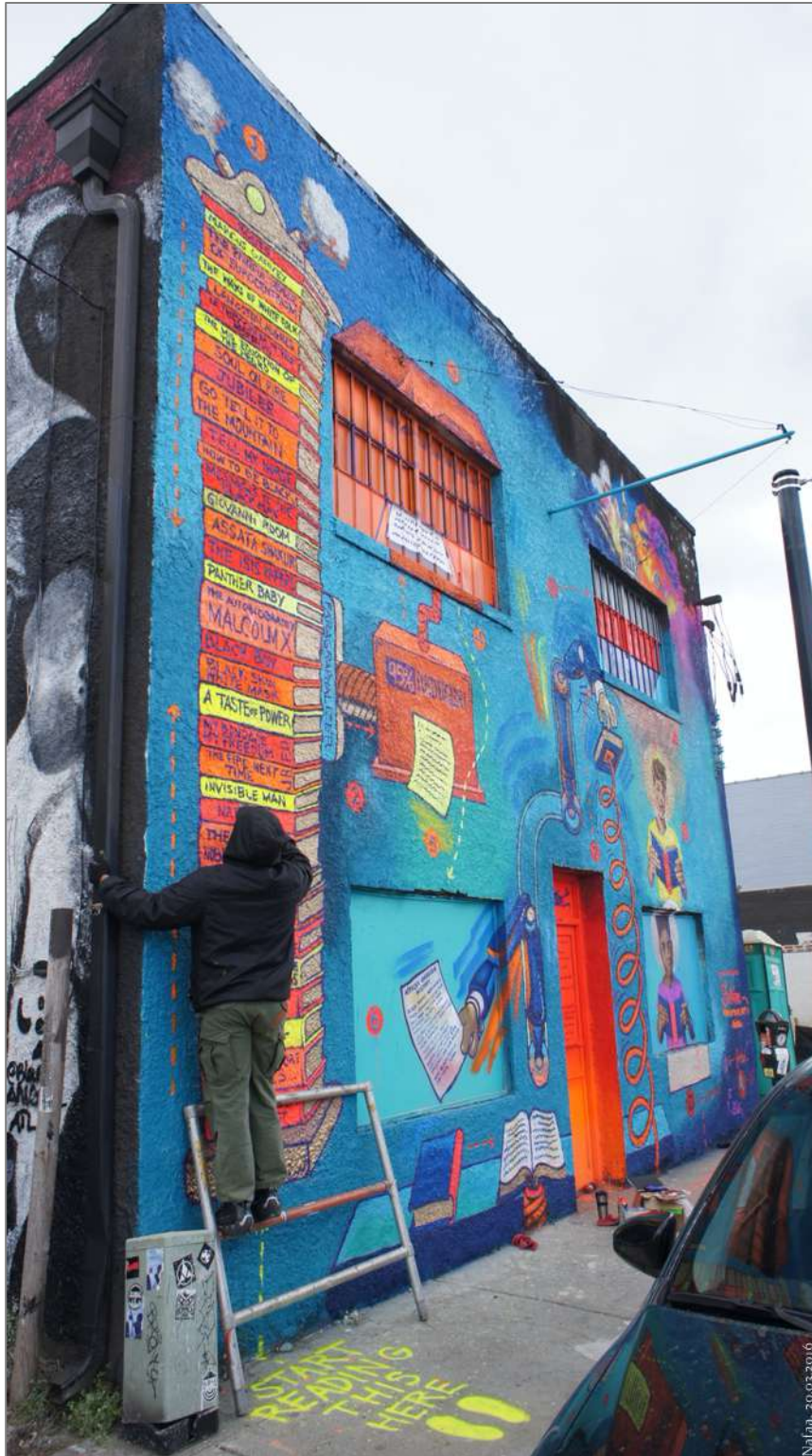
Ensuite, ce premier chapitre permet de préciser le cadre d'analyse, au-delà du positionnement scientifique. Il s'agit de mobiliser la littérature sur la néolibéralisation des villes, et plus particulièrement sur le processus d'accumulation par dépossession, pour étudier les transformations des systèmes scolaires urbains en ce qu'ils ont constitué un dernier rempart à la privatisation, dernière étape de la néolibéralisation. Ainsi, l'entrée par cette grille d'analyse permet de sortir d'une analyse trop spatialisante des systèmes scolaires, ou très cartographique, permettant certes de dresser un portrait des paysages éducatifs, de la distribution des aménités scolaires, et donc des inégalités au sein de villes, mais ne permettant pas d'inclure les processus dynamiques à l'œuvre créant ces inégalités, ou les recomposant. Il s'agit par cette entrée de montrer qu'il existe toujours une très forte ségrégation scolaire au sein des espaces urbains,

dont les déshérités demeurent les population dominées – et principalement les populations pauvres et minorités, mais que cette ségrégation n'observe pas les mêmes mécanismes.

Enfin, il s'agit d'envisager une triple définition des territoires scolaires, ayant à la fois une dimension économique associée à la marchandisation et la privatisation de la valeur scolaire, une dimension politique en ce que l'école n'est pas seulement un service public mais une aménité au service de l'attractivité à l'agenda des grandes villes, et une dimension spatiale dont les territorialités se trouvent renforcées par la mise en avant de frontières scolaires de plus en plus formes, n'étant plus seulement des limites gestionnaires mais de vraies lignes structurantes dans la fabrique des territoires scolaires soumis au processus d'accumulation par dépossession.

Le chapitre 2 vise à explorer la construction de cette triple définition des territoires scolaires au travers du processus d'accumulation par dépossession en proposant une géohistoire des systèmes scolaires urbains d'Atlanta et de Philadelphie mettant en avant la reconfiguration des mécanismes de ségrégations et l'émergence de régimes éducationnels urbains.

Chapitre II. Les régimes de la dépossession



Fresque 2. Fabian Williams, “The Paragraphalizer”, 2016

Edgewood Avenue, Atlanta

Introduction

Le régime se définit comme un ensemble d'institutions, de procédures et de pratiques caractérisant un mode d'organisation et d'exercice du pouvoir. Le régime urbain, défini au chapitre 1 et exploré dans la littérature scientifique exclusivement dans le cas états-unien car très vite disqualifié en France, est opérant pour comprendre la manière dont s'organise et s'exerce le pouvoir politique en ville, ce qu'un organigramme des institutions ne permet pas. Interroger cette notion de régime urbain, appliquée à l'éducation, invite à explorer plusieurs pistes selon une grille définie : Qui sont les acteurs du régime ? À quelles échelles agissent-ils ? Quelles sont leurs relations ? Quel est l'intérêt commun qui les réunit ?

Ces questions génériques sont à contextualiser. Il s'agit de questionner le régime urbain éducationnel. L'intérêt commun de ces acteurs n'est pas seulement l'éducation, il s'agit du rôle de l'éducation dans la fabrique de la ville néolibérale. Depuis le rapport commandé par Ronald Reagan en 1983, *A Nation at Risk*, il est largement établi que l'école, et l'éducation plus largement, est un pilier de la croissance : elle mesure les performances d'un pays, forme ses travailleurs, le positionne sur un marché mondial, et est devenu un réel capital (The National Commission on Excellence in Education 1983). L'éducation a donc un intérêt économique certain dans la croissance, mais pas seulement. Si l'on considérait l'éducation seulement sous ce prisme, la notion de coalition de croissance suffirait. Seulement, certains acteurs dans le régime n'envisagent pas l'école sous cet angle, ou pas exclusivement. L'école est un service public et un levier d'émancipation des populations, c'est ainsi que l'envisagent un certain nombre d'acteurs. Cependant, ce levier prend sa puissance par son positionnement dans l'économie de la croissance urbaine. Un enfant pourra s'émanciper de sa classe sociale s'il détient une éducation provenant d'une école réputée et performante, selon des indicateurs standardisés. L'ensemble des acteurs a donc à cœur de travailler ce rôle de l'éducation en ville comme moteur de croissance et d'attractivité car ce sont des indicateurs de performance. Il faut donc questionner le rôle de l'éducation dans les politiques de la ville, dans la fabrique de la ville, mais surtout la place des acteurs de l'éducation dans la fabrique de la ville.

La collaboration d'acteurs issus de différents champs (politique, associatif, militant, économique, caritatif ...) avec les institutions en charge de l'éducation est ancienne, notamment au travers d'interactions entre le secteur public et le secteur privé dont les frontières sont labiles aux États-Unis. Il s'agit d'envisager le nouveau régime urbain néolibéral comme un régime remplaçant celui de la ségrégation, mais reprenant certains de ses mécanismes, et notamment ceux de reproduction des inégalités et d'accumulation par dépossession. C'est davantage au

Chapitre II. Les régimes de la dépossession

travers d'actions ou de projets précis que l'on peut identifier les acteurs du régime dans un cadre spatio-temporel donné (Stone 1989), dont certains peuvent être renouvelés au cours du temps mais dont l'architecture reste semblable.

Ce chapitre se divise en deux temps de démonstration qui vise à explorer deux questions : Comment se sont construits et définis les régimes éducationnels urbains ? En quoi ont-ils redéfinis les paysages éducatifs métropolitains, devenant de réels marchés scolaires ?

Dans un premier temps, une géohistoire des deux districts scolaires, Philadelphie et Atlanta, est proposée à l'analyse. Les transformations progressives de la société états-unienne mènent graduellement à la fin de l'école commune des pères fondateurs⁷⁰ en diversifiant son offre scolaire, mais surtout en institutionnalisant les systèmes d'éducation (Tyack 1974)⁷¹. Chaque district scolaire, chaque municipalité, chaque État, en parallèle de régulations ou dérégulations fédérales, mettent en place leur gouvernance des écoles et leurs normes. Celles-ci, si elles fonctionnent sur un schéma général assez standardisé, opèrent localement, notamment dans les contextes urbains, selon des configurations différenciées et héritées des

⁷⁰ La construction des écoles, et la délivrance d'une éducation primaire, est présentée comme faisant partie intégrante de la construction du pays, et de l'éducation du citoyen. La mention de l'école est dans l'ensemble des discours politiques. Benjamin Franklin, l'un des pères fondateurs, entend créer une école démocratique pour le citoyen. Fondateur de l'une des premières universités des États-Unis à Philadelphie, il voit la démocratisation du savoir comme la démocratisation des populations, ainsi qu'un moyen pour l'individu de s'inscrire dans une société, témoignant de l'héritage de la pensée des Lumières dans la constitution de la république américaine ("In other words, they were institutions that could provide social mobility for the average citizen", Spring 2008 : 34). Signataire de la Déclaration d'Indépendance, il partage ses idées avec Thomas Jefferson pour qui l'école était aussi un moyen d'éducation du futur citoyen, défendant également que l'école délivre des valeurs morales (Spring 2008). Les idées rousseauistes sont d'ailleurs au cœur de la philosophie américaine, puisque la constitution américaine cherche à construire un gouvernement juste, ce qui est soutenu par l'*Émile* et passe par l'éducation. Cette conception de l'école se poursuit aux 19^e et 20^e siècles et le développement des écoles au sein du pays s'appuie sur les principes du philosophe John Dewey selon lequel « une société démocratique doit, pour être conforme à son idéal, faire une place à la liberté intellectuelle et au libre jeu des dons et des intérêts divers dans son système d'éducation » (Meuret 2007). La place de l'individu est centrale dans la construction du système et renvoie à la conception de l'école comme une affaire locale. Dewey permet de sortir l'école d'une conception politique unique où elle devrait remplir des valeurs morales qui étaient celles de pères fondateurs, ce qui est influencé notamment par l'évolution de la nation américaine, terre d'immigration où le multiculturalisme s'inscrit peu à peu dans son organisation. Le texte de Dewey est interprété comme une tentative de sécularisation de l'idée éducative dans un pays au départ si puritain, sans pour autant la dévaloriser car il met au centre de sa réflexion l'individu en tant que citoyen (Fabre 2009).

⁷¹ L'école aux États-Unis s'est construite avec la colonisation, dès le 17^e siècle, incluse dans la distribution des terres aux colons (Spring 2008). En 1785, le Congrès Continental légifère cette attribution, et chaque *township* réserve une part de son terrain à une école. Dans les treize colonies, des initiatives pour délivrer une éducation de base aux enfants, riches ou pauvres, sont mises en place. À New York, en 1805, la New York Public Society, un groupe d'entrepreneurs fortunés, prend en charge la scolarisation des enfants pauvres. En 1817, le Boston Town Meeting établit un système d'écoles primaires publiques gratuites, soutenu par des marchands, entrepreneurs et artisans locaux, ce qui est confirmé légalement par l'État du Massachusetts en 1827. Ces deux exemples renvoient au modèle de la *Common School*, ou école commune, institutionnalisé par Horace Mann⁷¹, soit l'idée que toutes les écoles doivent suivre le même programme, articulé essentiellement autour de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique, mais aussi accessibles à tous (Kaestle 1983). Horace Mann est l'un des porteurs de la réforme de l'éducation au 19^e siècle en tant qu'avocat dans le Massachusetts, avant de devenir sénateur puis premier secrétaire du *State Board of Education* de son État.

Chapitre II. Les régimes de la dépossession

jeux de pouvoirs entre les conseils scolaires (*Board of Education*), les municipalités, les conseils scolaires d'État (*State Board of Education*), mais également des acteurs privés tels que les groupes d'intérêts (*lobbying*) ou les fondations philanthropiques. L'enjeu est alors de lire à travers la construction des configurations de pouvoir la place que prennent les politiques éducatives, ainsi que la formation de régimes réunissant des acteurs variés autour de la gouvernance de ce service public au travers de deux districts scolaires, Philadelphie et Atlanta⁷².

Les deux villes observent des étapes de constructions des régimes urbains similaires, partant de simples systèmes scolaires sous autorité municipale à l'origine, à de réelles constructions politiques multipliant les relations avec des acteurs extra-éducatifs. Le choix d'une métropole au Nord et l'autre au Sud oblige à une comparaison qui n'est pas point par point tant d'éléments historiques divergent, notamment du fait du régime ségrégationniste mais également de la composition socio-ethnique des deux villes. La démonstration se fera donc une ville après l'autre, afin de garder un fil narratif et démonstratif cohérent bien que des éléments communs pourront être distingués, liés au processus de néolibéralisation des espaces urbains et de l'éducation.

Une première chronologie synthétique est proposée ci-après mettant en avant les deux trajectoires des districts scolaires, exposant les éléments majeurs de contextualisation urbaine, de transformations des politiques éducatives et événements marquant pour ces deux territoires politiques (Figure 5). Cette figure de synthèse est présentée avant la démonstration afin de rendre plus aisée la lecture des deux géohistoires présentées par la suite, mais également comparer les deux trajectoires présentées. On identifie quatre temps dans la construction des régimes urbains, mais dont les processus et les conditions urbaines diffèrent.

Dans un second temps, un portrait contemporain des deux districts scolaires sera présenté, parcourant leurs caractéristiques socio-économiques, ethno- raciales mais aussi scolaires. Il s'agira de lire les recompositions de ces paysages éducatifs, leurs similarités mais aussi leurs différences, au travers de données de terrain dessinant des cartes scolaires, voire éducatives, très complexes.

⁷² Le choix de présenter Philadelphie avant Atlanta est chronologique, car le district scolaire a été créé bien avant celui de Géorgie.

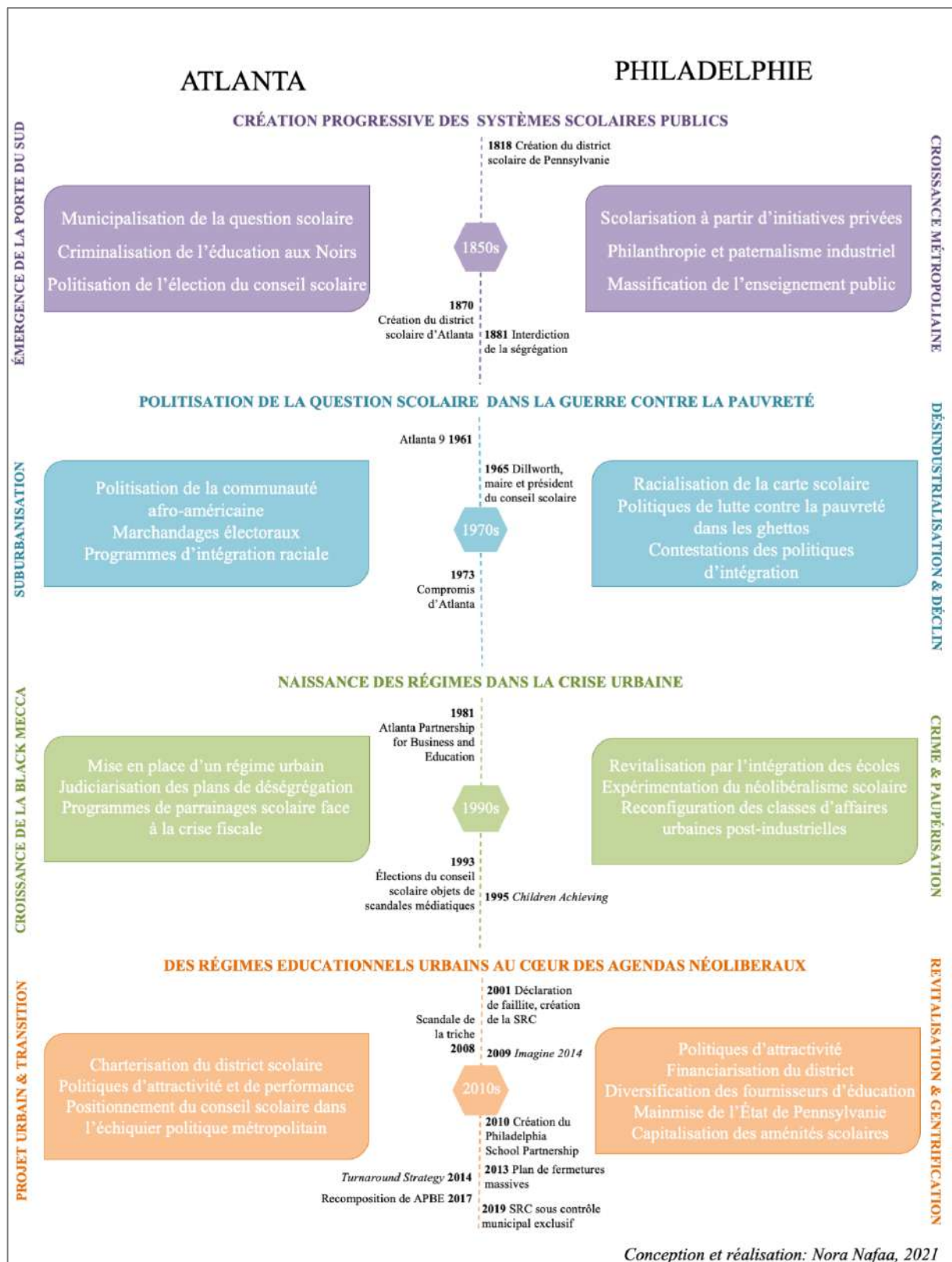


Figure 5. Chronologie de l'émergence des régimes éducationnels urbains de Philadelphie et Atlanta

1. Philadelphie

Le district scolaire de Philadelphie est l'un des plus anciens du pays, et s'est construit dès le départ en parallèle du développement industriel de la ville en réponse à une demande croissante et à l'aide de financeurs privés, industriels et philanthropes. Le rôle constant des classes d'affaires blanches et libérales dans l'éducation est caractéristique du district et des liens entre acteurs publics et privé n'est que très peu remis en question jusque dans les années 1970. Les multiples faillites du district scolaire, ainsi que le contexte de criminalité élevée de la ville et sa paupérisation liée à la désindustrialisation des années 1970 arrime les politiques scolaires locales aux tendances nationales : libéralisation, marchandisation et plus récemment néolibéralisation.

Le terreau libéral historique de la ville, et encore très actif au sein de réseaux d'acteurs structurés (chambre de commerce, fondations, groupes de pression, universités), s'est imposé progressivement dans la gouvernance des écoles, dépassant le seul rôle de philanthrope, dépossédant les districts scolaires d'une partie de leur pouvoir politique et administratif sur les écoles, alors même que le district lui-même a été dépossédé de son pouvoir par le Gouverneur. En s'imposant au sein du régime éducationnel, ces acteurs portent le rôle de l'école dans l'agenda néolibéral urbain, servant les intérêts d'une ville post-industrielle.

L'attention sera portée dans cette première partie sur la construction du district scolaire et ses différentes transformations au fil du temps et des recompositions de pouvoir politique. Une première chronologie de synthèse est proposée en amont avec des éléments de repères, à la fois sur le district scolaire dans la partie haute de la frise, et sur la ville de Philadelphie dans la partie basse, mettant en regard un découpage chronologique depuis les années 1960 par grande période mais donnant également la place à l'événementiel (Figure 6).

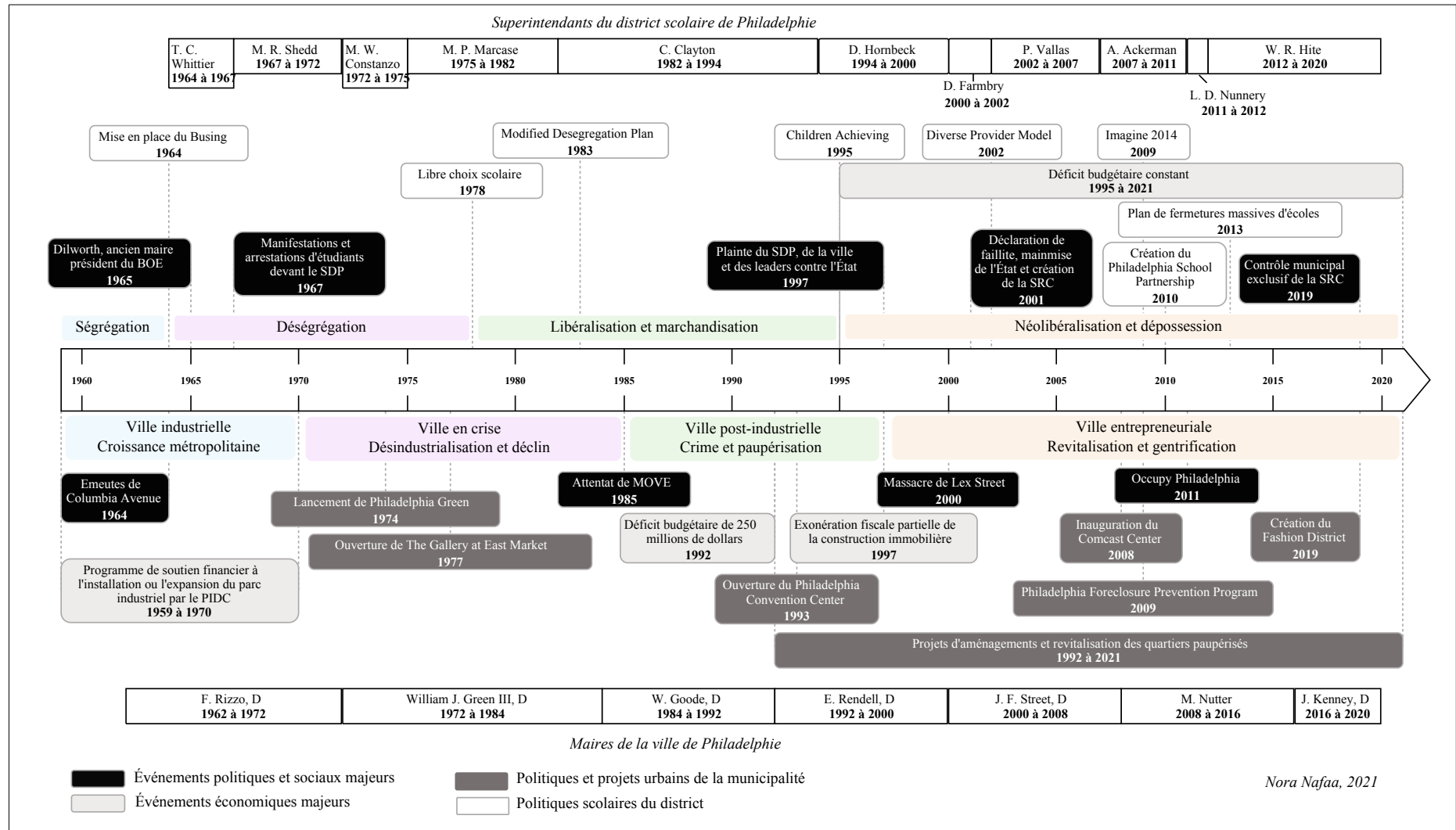


Figure 6. Chronologie des événements et politiques majeurs à Philadelphie depuis les années 1960

1.1. D'une question sociale à la construction d'un corps politique pour l'école publique et gratuite

1.1.1. Une première scolarisation à partir d'initiatives privées

Les écoles à Philadelphie apparaissent dès le début de la colonisation et sont privées, gérées par des individus plutôt que des collectifs (religieux, notables). Le district scolaire de Pennsylvanie est créé en 1818. Il comprend la ville de Philadelphie et établit les premières écoles gratuites destinées aux plus pauvres⁷³ (Curtis 1897). Les écoles privées, avant cette date, acceptent un nombre limité d'enfants pauvres et jouent un rôle crucial dans l'établissement d'écoles publiques par la suite⁷⁴. À Philadelphie, l'établissement de la Friends' Public School⁷⁵ est le point d'appui des écoles publiques. Gérée par des Quakers, cette école accueille tous les enfants gratuitement. Il en est de même pour l'Academy and Charitable School of the Province of Pennsylvania, mandatée en 1783, et devenue l'Université de Pennsylvanie. La révision de la Constitution en 1789-90⁷⁶, puis en 1838, amendent l'article sur l'école et ordonnent à l'État de garantir une école gratuite pour les plus pauvres. En parallèle, de nombreuses églises au travers des écoles dominicales délivrent une éducation religieuse, mais aussi séculaire aux enfants travaillant le reste de la semaine.

En 1816, la Society for the Promotion of Public Economy de Philadelphie dont l'objectif est d'améliorer la condition des classes les plus pauvres, crée un comité sur les écoles publiques dont Robert Vaux est le président (*chairman*). Ce comité travaille à la loi de 1818 permettant la construction de bâtiments dédiés exclusivement à l'école gratuite, sous la direction d'un conseil de contrôle (*Board of Control*). Il ne s'agit pas d'écoles publiques dans le sens contemporain du terme, ouvertes aux riches et aux pauvres sans distinction. La loi du 6 mars 1818 permet la création du premier district scolaire de Pennsylvanie pour la municipalité de Philadelphie et son comté. Le district est divisé en sept sections, et chacune, en fonction de sa population, obtient un nombre de directeurs nommés par les conseillers municipaux de

⁷³ John Trevor Curtis, publiant la première histoire du district de Pennsylvanie en 1897, écrit que ces écoles gratuites étaient "solely for the instruction of children of the indigent" (Curtis 1897 : 7). Il est la source principale du propos jusqu'à la fin du 19^e siècle.

⁷⁴ Dès 1802, la législation en Pennsylvanie subventionne la scolarisation des enfants pauvres dans les écoles privées.

⁷⁵ Cette école est désormais nommée William Penn Charter School, bien qu'elle ne soit pas une école *charter*. Elle a gardé ce nom du fait de son statut d'école mandatée par l'État de Pennsylvanie en 1697, après sa création en 1689.

⁷⁶ "The legislature shall, as soon as conveniently may be, provide by law for the establishment of schools throughout the State, in such a manner that the poor may be taught gratis", 1790, *Constitution of the Commonwealth of Pennsylvania*. Cette prescription a été réitérée dans la Constitution de 1838.

Philadelphie et les commissaires (*commissionners*) des townships⁷⁷ (Tableau 4, Carte 1). Ensuite, ces directeurs élisent pour chaque section un représentant pour six d'entre eux pour un comité central, nommé conseil de contrôle (*Board of Control*), dont les membres sont les contrôleurs des écoles publique de la ville et du comté de Philadelphie (*Controllers of the Public Schools for the City and County of Philadelphia*), une charge assurée en plus de leur activité professionnelle⁷⁸. Le premier conseil de contrôle est composé de 9 hommes, décrits comme les “representative men of the city”⁷⁹. Robert Vaux est élu président du conseil le 6 avril 1818, et les bureaux centraux sont installés à City Hall.

Section	Territoire politique	Nombre de directeurs	Nombre d'écoles en 1836	Nombre d'écoles pour élèves noirs en 1836
1	Ville de Philadelphie	24	7	1
2	Northern Liberties Township	12	2	1
	Kensington District	-		
3	Moyamensing Township	6	2	0
	Southwark District	6		
	Passayunk Township			
4	Penn Township	-	2	0
	Spring Garden District	6		
5	Lower Dublin Township	4		NC
	Byberry Township	2		
	Oxford Township	4		
	Moreland Township	2		
6	Germantown Township	4		NC
	Bristol Township	2		
	Roxborough Township	2		
7	Blockley Township	3		NC
	Kingsessing Township	2		

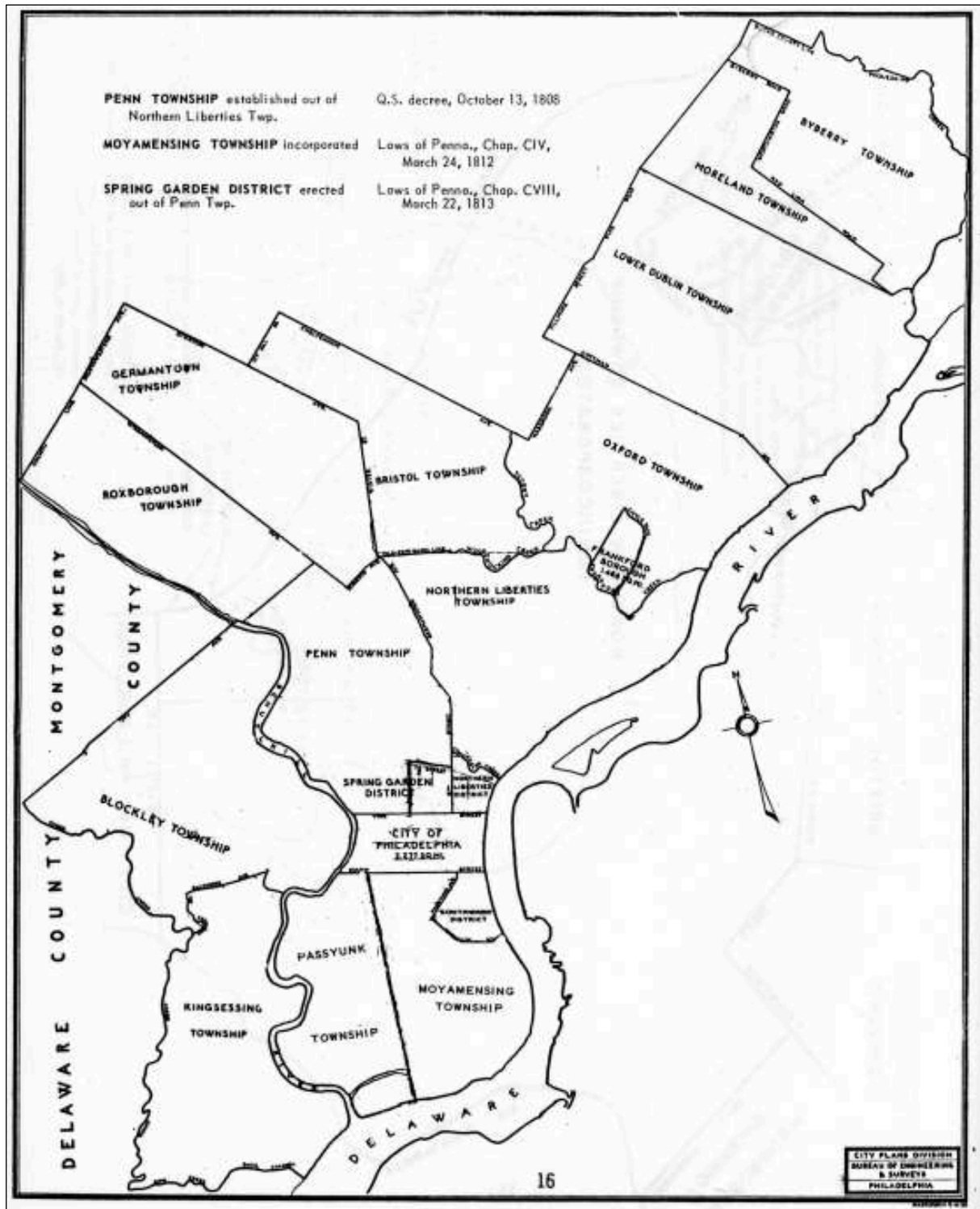
Nora Nafaa, 2021, source : Curtis 1897 : 10-14.

Tableau 4. Sections du district scolaire de Pennsylvanie en 1818

⁷⁷ L'ensemble des toponymes qui suivent renvoient à des petites municipalités, sous la forme de villages, qui par la suite ont été incorporées à la ville de Philadelphie et constituent aujourd'hui des quartiers à proximité du centre-ville.

⁷⁸ Ces contrôleurs ont pour mission de gérer les dépenses dédiées aux écoles, établir une *Model School* (le premier bâtiment construit par le *Board of Control*, l'équivalent d'une école normale pour former les enseignants) pour sélectionner les enseignants pour la ville et d'autres écoles de l'État, fournir des livres adéquats, assurer l'intendance des écoles dans le district et en assurer la gouvernance. Les directeurs, dans chaque section, construisent et ouvrent des écoles, nomment des enseignants, fournissent le matériel pour les écoles, se rencontrent une fois par mois et se répartissent en comités pour les écoles. Tous les six mois, ils assurent un rapport aux contrôleurs sur l'état des écoles. Les directeurs ne reçoivent aucun salaire mais sont exempts d'autres fonctions citoyennes ou militaires. Progressivement, d'autres sections sont ajoutées, à mesure que s'urbanise la ville, intégrant alors de nouveaux villages.

⁷⁹ Ces hommes sont : Robert Vaux, Thomas Stewardson, Joseph Reed, William Fry pour la première section, George Boyd, Peter Keyser pour la seconde, Ebenezer Ferguson, James Ronaldson pour la troisième, et David Woelpper pour la quatrième (Curtis 1897 : 10).



Carte 1. Subdivisions politiques de Philadelphie et ses environs en 1813⁸⁰

⁸⁰ Source : Daly, J. & A. Weinberg, 1966, *Genealogy of Philadelphia County Subdivisions*, 2nd edition, Records Management Division, Department of Records, Philadelphie : 16, <https://www.philageohistory.org/geohistory/resources/phila-subdiv-genealogy-web.pdf>, consulté le 01.09.2021.

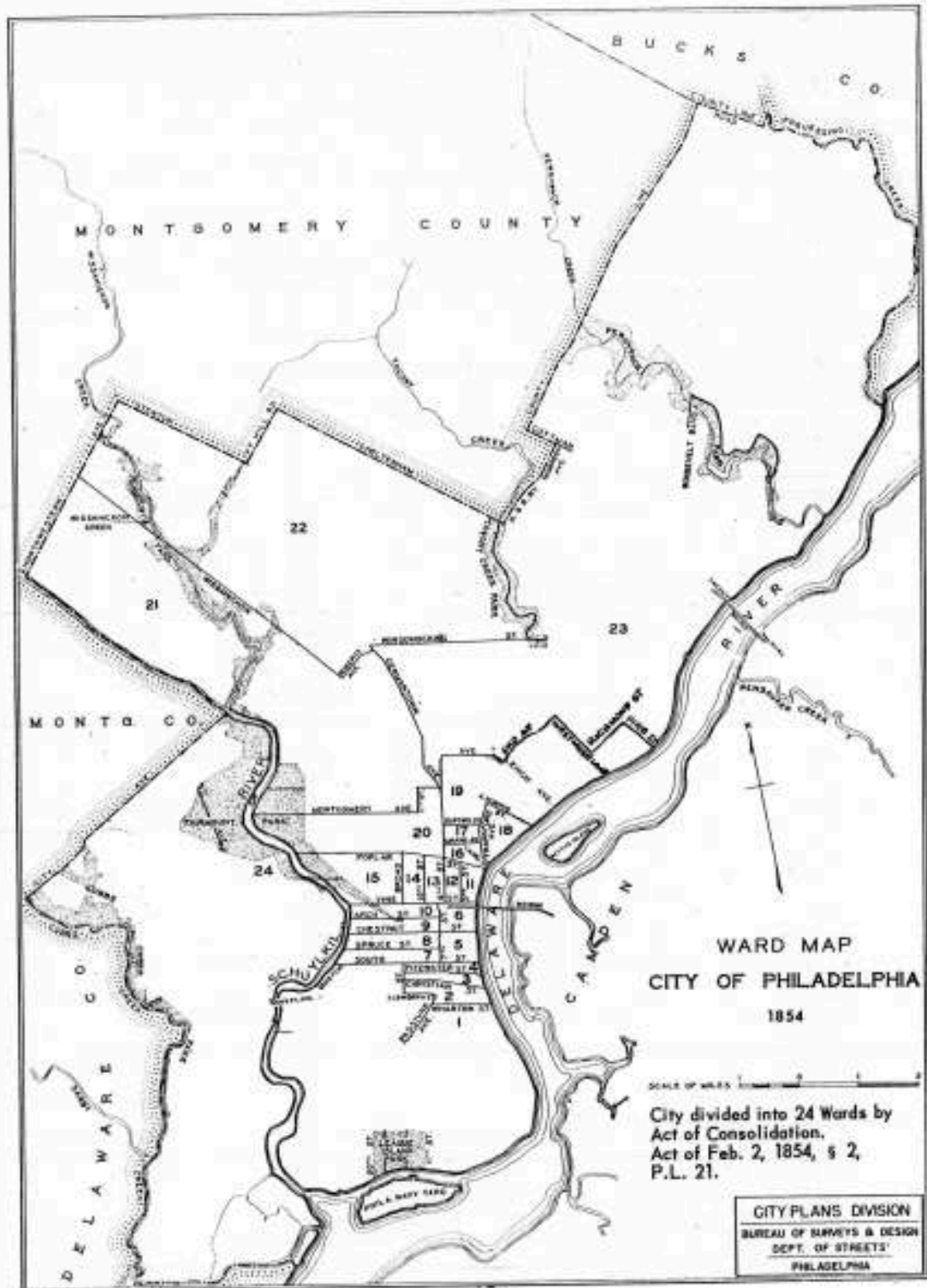
À la fin de la première année scolaire, le district compte 2 845 élèves (1 507 garçons et 1 338 filles)⁸¹, 3 268 au terme de la seconde et 5 369 à la fin de la troisième. Cette forte croissance du nombre d'élèves est un argument de légitimation du conseil de contrôle largement critiqué, alors que les écoles sont décriées comme des « écoles de charité » (*charity schools*). Les premières « écoles de couleur » (*colored schools*) sont construites à partir de 1822. De même, les « écoles pour enfants » (*infant schools*), qui deviennent ensuite les écoles primaires, ne sont autorisées qu'à partir de 1828 et intégrées au système scolaire public. La philanthropie ainsi que le paternalisme industriel permettent de financer une partie des écoles et du matériel, notamment par la figure d'Etienne Girard qui fait un don de 10 000\$ au district. C'est en 1836 qu'est adoptée une loi considérée comme le pilier du système public d'éducation, *An Act to Consolidate and Amend the Several Acts Relative to a General System of Education by Common Schools*. La porte est alors ouverte à tous les enfants, pauvres et riches, dans les 60 écoles primaires et lycées du district. Le 16 avril 1845, la législation de Pennsylvanie déclare le conseil des contrôleurs⁸² comme corps politique (" *Body Politic* "). En 1850, le district dénombre 2 560 écoles et 45 383 élèves.

1.1.2. La naissance du Board of Public Education

En 1854, l'*Act of Consolidation* unit tous les *boroughs* et villages du comté de Philadelphie en une municipalité, témoignant d'une croissance urbaine forte, et chaque circonscription (*ward*) devient une section scolaire (Carte 2). Les directeurs de chaque section peuvent alors élire 24 contrôleurs pour un mandat d'un an. Toutes les propriétés immobilières scolaires deviennent celles de la municipalité. De ce fait, en 1856, lors de l'état des lieux du parc scolaire immobilier, soit l'ensemble des propriétés foncières et immobilières, le comité de contrôle demande à la municipalité d'investir dans la réfection de celui-ci (sécurisation des bâtiments, ventilation, chauffage...). Des investisseurs privés construisent des écoles pour ensuite les louer au district, palliant le manque de moyens de la municipalité (Curtis 1897).

⁸¹ Tous recevaient la même éducation (lecture, écriture, arithmétique), à l'exception des cours de couture dispensés aux filles en sus.

⁸² "Board of Controllers", traduction personnelle.



Carte 2. Subdivisions en *wards* de la ville de Philadelphie en 1854⁸³

⁸³ Source : Daly, J. & A. Weinberg, 1966, *Genealogy of Philadelphia County Subdivisions*, 2ème édition, Records Management Division, Department of Records, Philadelphie : 64, <https://www.philageohistory.org/geohistory/resources/phila-subdiv-genealogy-web.pdf>, consulté le 01.09.2021.

En 1867, le système de nomination des contrôleurs change, passant d'une élection par les directeurs à une nomination par la cour judiciaire de la ville ou du *township*⁸⁴. Dans le même temps, le président du comité de contrôle, Edward Shippen, ayant impulsé plusieurs réformes (programmes scolaires, formation des enseignants, grilles salariales, éducation obligatoire) est largement repris dans la presse alors qu'il commente les relations entre le district et la municipalité, rappelant à celle-ci son indépendance :

“There seems to be in the public mind an idea that the Councils of Philadelphia have in some form or shape a supervisory control over the educational affairs of the city. This is a great and serious error, and the sooner it is made manifest to the public mind, and to Councils also, the better it will be for the interests of our schools. The Board of School Controllers is not a department of the city government, as the Highway Department, for instance, is. This Board by law makes no report to Councils as does the Highway Department. Its members do not hold their appointments from Councils. The Councils of the City of Philadelphia are elected pursuant to the Act of Consolidation. The Controllers hold their appointments pursuant to a supplement of the Act of Consolidation: and therefore it is justly said that each holds appointment pursuant to the will of the people as expressed through the Legislature. [...] In all respects, save one, they are utterly and entirely independent of each other and they should be so. This one exception is with reference to finances. The power of levying taxes has since consolidation been given to the City Councils, and they are charged with the duty of including in the levy so much as will be requisite for the public schools.” (Curtis 1897 : 27).

Les tensions entre la municipalité et le futur district scolaire sont donc palpables et il est possible de noter qu'ici la question fiscale est au cœur des jeux d'acteurs, car les taxes locales demeurent la ressource principale des écoles publiques.

En 1870, le comité de contrôle devient le Conseil Scolaire du Premier District Scolaire de Pennsylvanie (*Board of Public Education of the First School District of Pennsylvania*). Dans le même temps, la constitution de l'État de Pennsylvanie est amendée et ajoute de nouveaux articles assurant que l'Assemblée Générale doit soutenir le système public d'éducation accueillant tous les enfants de plus de 6 ans, avec au moins un million de dollars chaque année, témoignant d'une massification de l'enseignement public. De même, les fonds levés pour les écoles publiques ne peuvent pas être utilisés dans les écoles privées et religieuses. L'élection d'Edward T. Steel comme président en 1879 est également un tournant pour le district dont il réforme l'administration, et crée le département de superintendance à la tête duquel est placé le premier superintendant, Dr. James McAlister, succédé en 1891 par Dr. Edward Brooks. La législature rend l'éducation obligatoire en 1895, alors que défendue depuis Robert Vaux, et

⁸⁴ Source : “Controllers of public schools of the first school district”, Act 726, 5.04.1867, <https://www.legis.state.pa.us/cfdocs/Legis/LI/uconsCheck.cfm?txtType=HTM&yr=1867&sessInd=0&smthLwin d=0&act=0726>, consulté le 01.09.2021.

signée par le Gouverneur, entre 8 et 13 ans pour au moins 16 semaines par an. Les recensements effectués par la municipalité cependant montrent que la loi n'est pas respectée pour tous les enfants, notamment par manque d'espace dans les écoles. L'expansion de la ville et la multiplication des circonscriptions ont porté le conseil scolaire à 28 membres au tournant du 20^e siècle. Ces membres⁸⁵ sont des entrepreneurs locaux, des notables et des politiciens.

En 1905, le *Pennsylvania's Public School Reorganization Act* s'impose comme une modernisation du système scolaire public, en rupture avec une administration vieillissante (Issel 1970). Cette modernisation passe notamment par une bureaucratisation et une standardisation des pratiques et prend part à une refondation plus large du système politique municipal, portée par les classes supérieures structurées en organisations nommées le « livre bleu » et le « registre social », et se voulant non-partisanes (Issel 1970 ; Tyack 1974). Les sections locales des circonscriptions ont été réduites à un statut consultatif, avant de disparaître quelques années plus tard. Une loi de 1911, face au manque d'indépendance financière du district, l'autorise à contracter des prêts, sans l'autoriser à lever des impôts. L'équilibre du budget a alors été assuré par une concentration des dépenses sur l'instruction basique et l'obligation pour les enseignants d'accepter de très bas salaires, ce qui explique en partie la faible syndicalisation de ceux-ci.

Ce premier temps du district scolaire est celui de sa structuration, et de son institutionnalisation. S'il n'est pas directement soumis à l'autorité de la municipalité de Philadelphie, le district scolaire est cependant dépendant de son financement, au travers des taxations, mais également de la construction du parc immobilier scolaire et de son entretien. Les échanges entre les deux corps politiques, le maire et le conseil municipal d'une part, et le conseil scolaire d'autre part, préfigurent la relation inextricable qui les caractérise. L'intervention d'acteurs extérieurs, à la fois institutionnels tels que l'État de Pennsylvanie, mais aussi privés, tels que les entrepreneurs et fondations philanthropiques, demeure ponctuelle et non décisive. Progressivement, ces acteurs privés jouent un rôle de plus en plus important dans le financement des écoles (fondations, œuvres de charité, mécènes). Le district a trouvé ses fondations dans l'objectif de répondre à une question sociale pressante pour laquelle l'éducation publique offrait une réponse, à mesure que se dessine une carte scolaire racialisée en parallèle de l'industrialisation et du développement urbain de la ville (Figure 5).

⁸⁵ Les biographies complètes de toutes les personnes ayant fait partie du district à un poste politique sont disponibles dans l'ouvrage de Curtis (1897).

1.2. Ségrégation et déségrégation, un 20^e siècle marqué par la question raciale

1.2.1. La ségrégation scolaire des villes du Nord

Si le 19^e siècle montre la généralisation de l'enseignement public pour tous les enfants, les écoles ne sont cependant pas intégrées⁸⁶. La ségrégation, bien qu'elle se manifeste différemment dans le Nord et le Sud du pays, existe en Pennsylvanie (Logan et Burdick-Will 2017). W.E.B. Du Bois⁸⁷ rend compte de cette ségrégation, dans sa monographie *The Philadelphia Negro*, réelle enquête visant à cartographier, block par block, rue par rue, logement par logement, les sections de Philadelphie dans lesquelles vivent les populations noires et soumises à la ségrégation (Du Bois 1899 ; Logan et Bellman 2016). Le district scolaire n'édite pas avant les années 1960 de recensement racial et ethnique des écoles mais il est possible de dessiner la ségrégation raciale et scolaire de la ville. D'une part, il existe des écoles décrites comme désignées pour les enfants noirs dans la littérature scientifique. D'autre part, la scolarisation répondait à une affectation en fonction du quartier, et peu de dérogations étaient demandées (Logan et Bellman 2016).

Jusque dans les années 1910, la scolarisation des enfants noirs concerne peu d'effectifs. Philadelphie compte peu de populations noires avant la guerre civile (1861-1865) et s'accroît durant la Grande Migration⁸⁸ (Lemann 1992). Aussi, la scolarisation des élèves noirs est très lente au 19^e siècle⁸⁹. Les écoles sont localisées au cœur de quartiers noirs (Manayunk et South Philadelphia). La légalisation de la ségrégation en 1854 assure la séparation des enfants dans toutes les écoles publiques. Il existe alors seulement 4 écoles noires, situées dans South Philadelphia, entre 6th Street et Lombard Street, lorsque la loi interdit la ségrégation dans les écoles en 1881. En 1920, Philadelphie compte 134 220 habitants noirs, soit 50% de plus qu'en 1910. En 1930, c'est 219 599, soit 64% de plus, ce qui mène à la création de quelques écoles supplémentaires. Dans le même temps, le district scolaire s'étend et ouvre ses portes à de nouveaux enfants bien que de nombreuses discriminations subsistent (distribution des

⁸⁶ L'intégration désigne le processus de fin de la ségrégation raciale, notamment par la mise en place de politiques de mixité raciale, notamment l'ouverture d'établissements jusqu'à présent réservés aux Blancs aux populations noires, notamment les écoles.

⁸⁷ William Edward Burghardt dit W.E.B. Du Bois (1868-1963) est un sociologue, historien et écrivain états-unien également militant pour les droits civiques et panafricain. Il est le premier afro-américain à obtenir un doctorat à l'Université Harvard, et devient professeur à l'Université Clark d'Atlanta, l'une des universités afro-américaines les plus connues de l'époque (et l'une des seules).

⁸⁸ La Grande Migration (traduction de "The Great Migration") est le déplacement de plus de 6 millions d'Afro-Américains depuis les espaces ruraux du Sud vers les villes du Nord, du Midwest et de l'Ouest en deux temps, d'abord avec 1,5 million de personnes entre 1910 et 1940, puis jusque dans les années 1970.

⁸⁹ La première école primaire pour les enfants noirs est ouverte en 1822, puis une seconde dédiée cette fois aux filles en 1826 (Curtis 1897).

ressources, corps enseignant) et voient se mobiliser des groupes de militants, non dédiés à la cause scolaire, mais aux droits civiques, se manifester auprès du district scolaire tels que le NAACP⁹⁰ dont le chapitre de Philadelphie est créé en 1912 (Franklin 1979). En 1935, les militants obtiennent du Congrès de Pennsylvanie de bannir la ségrégation de ses établissements publics. Cependant, la ségrégation, du fait de la discrimination, demeure très présente dans le marché du travail, et surtout dans l'accès au logement, ce qui affecte la répartition scolaire. Jusque dans les années 1960, si Philadelphie est l'une des villes les plus militantes, hébergeant des coalitions de groupes luttant pour les droits civiques, c'est également l'une des villes les plus ségréguées, ce qui est renforcé par la « fuite des Blancs » (*white flight*) sans qu'une réelle « question noire » soit posée avant la déségrégation.

1.2.2. La lutte pour les droits civiques et contestations des politiques d'intégration

La période de lutte pour la déségrégation, au travers de différents dispositifs (*busing*, écoles *magnet*, *affirmative action* ou discrimination positive), permet de mettre en évidence les rapports de force au sein du district, révélant une immuabilité des relations entre les élus municipaux et les représentants du district scolaire. La Pennsylvanie n'étant plus soumise au régime de la ségrégation raciale explicite et obligatoire depuis 1881, de nombreux groupes de militants engagés dans la lutte pour les droits civiques se mobilisent autour de la question scolaire, face à une ségrégation liée à la ségrégation résidentielle et les modes de sectorisation scolaire, d'où le *busing* ou les écoles *magnet* induisant une mobilité spatiale dans la ville pour engager l'intégration (Phillips 2005). Les historiens des luttes pour la déségrégation scolaire montrent qu'à Philadelphie celles-ci sont entravées par plusieurs obstacles : les limites des lois fédérales, un conseil scolaire non enclin à ces mesures, des élus municipaux opposés au *busing*, et des résidents blancs qui s'organisent contre ce dernier⁹¹ (Annexe 15).

Durant la première moitié du 20^e siècle, le militantisme⁹² de groupes afro-américains n'est pas formellement organisé en campagnes et a peu d'influence. Seule se distingue la Educational Equality League (EEL), présidée par Floyd Logan, qui milite pour l'égalité des Afro-Américains dans le district et obtient plusieurs victoires dans les années 1930 : un afro-

⁹⁰ Le NAACP, National Association for the Advancement of Colored People, est une organisation historique de défense des droits civiques fondée en 1909. En 1905, W. E. B. Du Bois et 28 autres notables afro-américains posent la question des droits des « gens de couleur », et notamment le droit de vote, dans les États du Sud. À sa création, l'organisation est la National Negro Committee et le nom actuel est l'une des dernières occurrences du terme « gens de couleur ». Il s'agit de l'une des organisations les plus influentes dans ce domaine encore aujourd'hui, réunissant plus d'un million de membres (Mosnier 2005).

⁹¹ “The impetus toward desegregation failed for a number of reasons: the limits of federal law, a recalcitrant school board, city officials opposed to busing, and white residents who organized against busing”, (Phillips 2005 : 51).

⁹² Les autres groupes de militants, notamment enseignants tels que la Philadelphia Federation of Teachers (PFT) seront mentionnés par la suite.

américain est élu dans le conseil scolaire et davantage d'enseignants afro-américains seront recrutés. C'est à partir du *Brown v. Board of Education of Topeka* de 1954⁹³ que se structurent les mouvements alors que la population noire de Philadelphie croît. Entre 1950 et 1970, elle passe de 18% à 34% dans la ville. Elle représente déjà 47% des effectifs scolaires en 1960, ce qui s'explique par une part importante des enfants blancs scolarisés dans les écoles privées et religieuses. En 1959, le chapitre de Philadelphie du NAACP parvient à faire voter une motion au conseil scolaire pour la non-discrimination, notamment des enseignants. Les organisations religieuses et les groupes communautaires s'organisent et demandent le changement des politiques et procédures de ségrégation des écoles. Ces groupes s'organisent en collectifs, et se situent majoritairement dans les quartiers en transition, et dont le profil démographique change. Sans tous les citer, quelques exemples permettent d'illustrer ces rapports de force montrant à la fois la racialisation de la carte scolaire avec le cas du procès sur le tracé de l'école élémentaire Emlen au Nord-Est de la ville (Encadré 2, Carte 3 et Carte 4) ainsi que la contestation des plans de déségrégations à l'échelle du district (Annexe 16).

Encadré 2. Emlen School, ou la racialisation de la carte scolaire

Le premier exemple est celui de l'école Emlen construite en 1925 et accueillant des enfants au niveau élémentaire⁹⁴. Située au nord-ouest de la ville, dans le quartier de Mount Airy faisant partie du district 6, cette école accueille progressivement de plus en plus d'enfants noirs, à mesure que le quartier change et se paupérise (Carte 3 **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**). En 1956 se crée la Emlen Federation of Civic Organizations, soit un collectif accueillant différents groupes communautaires: Committee on Schools of the Religious Community Council of Stenton, Committee on Schools of the Germantown Community Council, Ogontz Area Neighbors, East Mt. Airy Neighbors, West Philadelphia Schools Committee. L'ensemble de ces groupes renvoient à des quartiers à proximité et dont le profil sociodémographique est similaire (Phillips 2005). Cette fédération est le premier groupe à engager une action en justice le 5 juin 1956 en réunissant 22 organisations dans la partie nord-ouest du district scolaire sur l'intégration des écoles. Trois pratiques du district scolaire sont visées : le dessin des secteurs scolaires, la répartition des enseignants et l'autorisation de transfert d'élèves d'une école à l'autre. Le focus est mis sur Emlen comme cas d'école car le quartier est encore en transition, et l'école devrait être intégrée, mais tous les enfants y sont noirs.

En 1952, il y a 64,4% d'élèves noirs et 86,1% en 1955 après *Brown v. Board of Education* et surtout la construction d'une autre école à proximité en 1952, Day School, redessinant les lignes des secteurs scolaires et ne

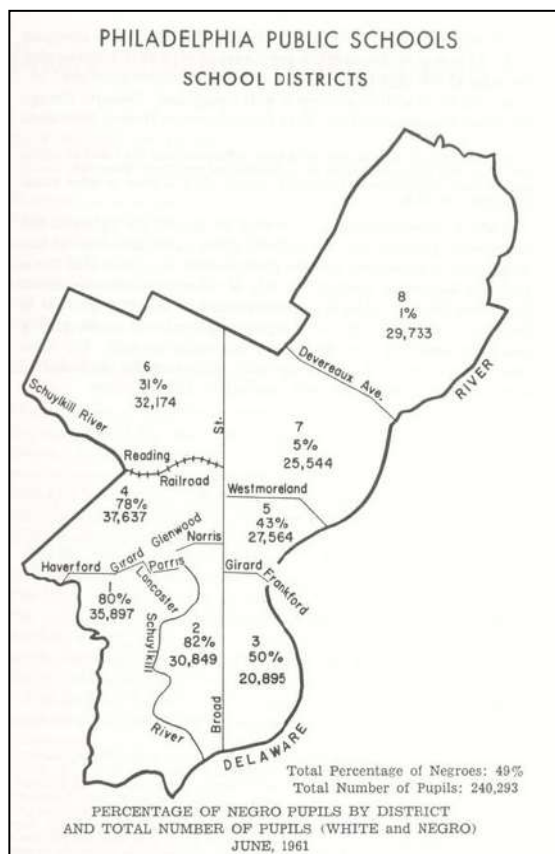
⁹³ L'arrêt de la Cour suprême *Brown v. Board of Education of Topeka* en 1954 puis *Brown v. Board of Education* déclarent la ségrégation raciale inconstitutionnelle dans les écoles publiques, mettant fin à l'arrêt de 1896 *Plessy v. Ferguson*, pierre de voûte des lois ségrégatives par le « Séparés mais égaux ». Ces arrêts sont des étapes décisives dans le mouvement des droits civiques afro-américains (Kluger 1977).

⁹⁴ Le rapport de la commission nationale sur les droits civiques de 1962 choisit d'étudier cinq districts scolaires, dont Philadelphie où elle traite de trois écoles ayant fait l'objet d'actions en justice : Emlen School, Pennell School, City Center School, source : Commission sur les droits civiques, 1962, *Civil Rights U.S.A : public schools, cities in the North and West*, Washington, D.C. : U.S. Government Print.

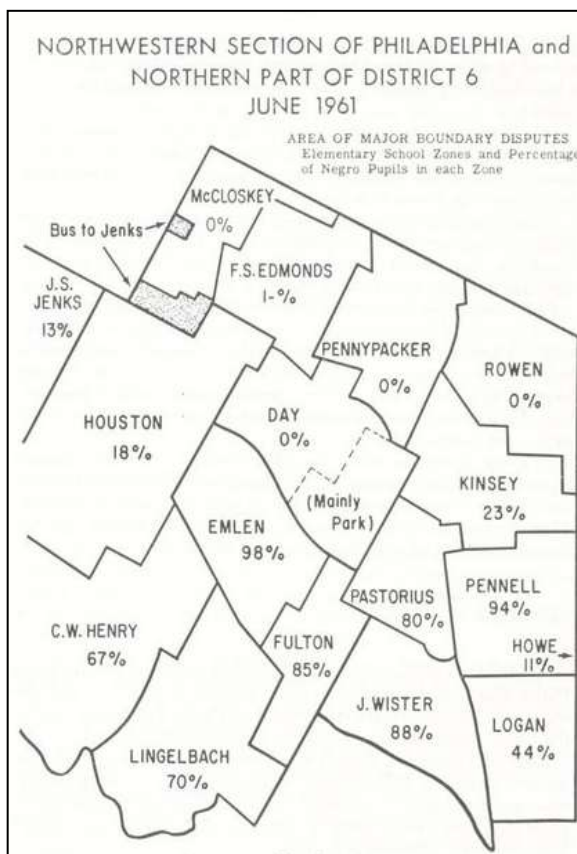
scolarisant de fait que des enfants blancs. En 1961, alors que l'école compte 1496 élèves, seuls 28 sont Blancs. Dès la nomination des premiers enseignants noirs à Emlen, suite aux victoires du NAACP, les parents commencent à la nommer "black school". Les possibilités de transfert d'écoles offertes par le district permettent aux parents blancs, avant l'ouverture de Day School, de scolariser leurs enfants ailleurs. La fédération Emlen demande alors la fin de ces transferts, la re-sectorisation de l'école et l'intégration des enseignants. Le district leur répond dans un premier temps que supprimer les transferts améliorerait peut-être le sort de cette école, mais qu'au niveau du district entier, cela renforcerait la ségrégation et qu'il s'agissait là d'un élément minoritaire. Changer les lignes des secteurs reviendrait à forcer l'intégration, ce pour quoi le district ne souhaite pas s'engager.

Lorsque le district, plutôt que de redessiner le secteur ou mettre en place du *busing*, choisit de placer des préfabriqués dans la cour de l'école, la fédération, avec le soutien du NAACP local, décide de déposer une plainte auprès de la Cour Fédérale. Lors de cette procédure, l'avocat de la fédération n'est autre que le président du NAACP local A. Leon Higginbotham. L'affaire, *Chilsholm v. Board of Public Education*, tenue par la cour fédérale états-unienne pour le district oriental de la Pennsylvanie, mène le 7 juin 1961 à l'obligation pour le district de proposer un plan de déségrégation incluant des sectorisations valorisant l'intégration. Higginbotham déclare par ailleurs que ce sont bien les lignes des secteurs qui posent question⁹⁵. Dans le cas d'Emlen et Day, la limite est sur un axe est-ouest, tandis que si le tracé était nord-sud, alors les deux écoles seraient intégrées (Carte 3 Carte 4). Le district défend que la limite suive la ligne de chemin de fer, et que sa traversée serait dangereuse pour les enfants tandis que les plaignants rétorquent que de nombreux secteurs scolaires sont traversés par des voies ferrées, et que quatre tunnels souterrains existent, ne mettant pas en danger les enfants. L'enjeu cependant est que le district de Philadelphie se déclare opposé à la ségrégation, qui n'est plus obligatoire depuis 1881, mais les preuves manquent pour les plaignants. Dans le même temps, dans le Sud du pays, elle existe dans les statuts des districts scolaires (Phillips 2005).

⁹⁵ "The critical question was how they did the boundaries", (Phillips 2005 : 54).



Carte 3. Part des élèves noirs dans les écoles publiques de Philadelphie par district dans les écoles publiques en juin 1961⁹⁶



Carte 4. Part des élèves noirs dans les écoles publiques dans les sections du Nord et du Nord-Est de Philadelphie par secteur d'écoles élémentaires du district 6 en juin 1961⁹⁷

1.2.3. La libéralisation, seul remède à la déségrégation ?

À l'image de nombreux grands districts urbains, Philadelphie, sous la pression des groupes d'influence, met en place plusieurs stratégies de déségrégation bien qu'aucune n'aboutisse réellement. À la fin des années 1960 et 1970 se crée un grand nombre de commissions, à toutes les échelles (municipales, étatiques, fédérales), proposant des rapports sur les conditions de déségrégation dans les districts scolaires.

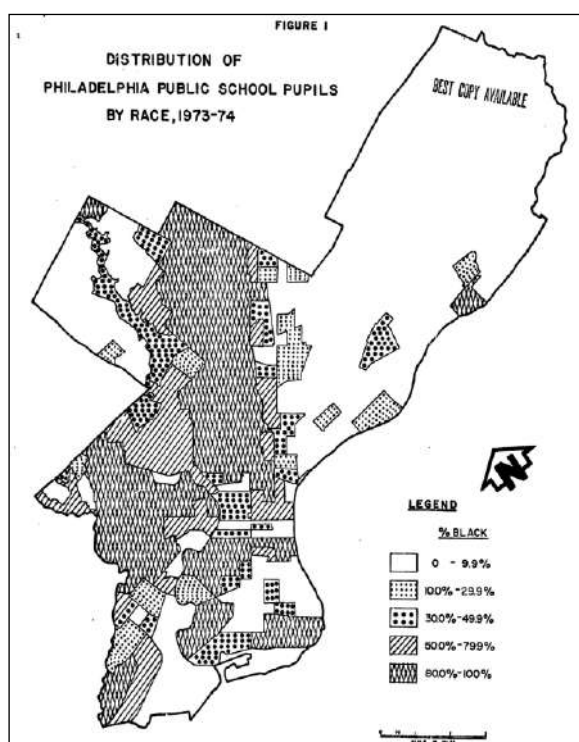
Sans offrir une analyse de tous ceux produits⁹⁸, il est possible de se pencher sur celui proposé par le district scolaire en 1975 à l'association américaine de recherche en éducation en gardant à l'esprit que ce dernier défend les intérêts du district (Herron 1975). Il reprend l'ensemble des procédures judiciaires entamées par des groupes tiers à l'encontre du district

⁹⁶ Source: Commission sur les droits civiques, 1962, *Civil Rights U.S.A.: public schools, cities in the North and West*, Washington, D.C.: U.S. Government Print : 119.

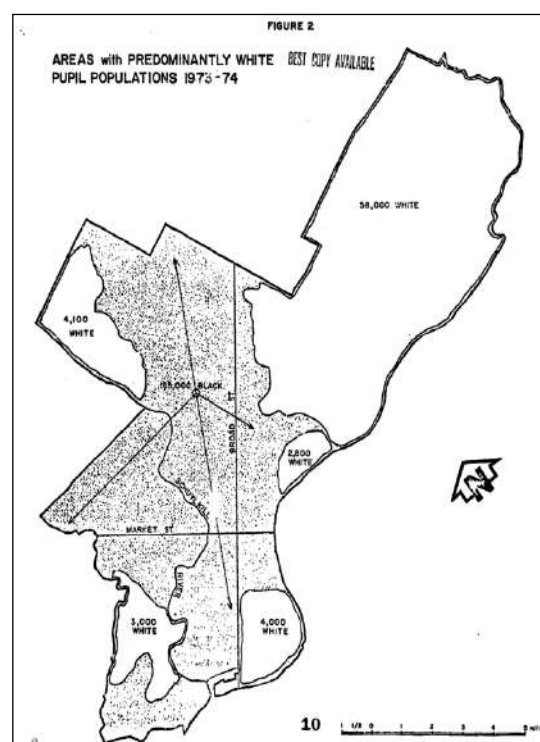
⁹⁷ Source: Commission sur les droits civiques, 1962, *Civil Rights U.S.A.: public schools, cities in the North and West*, Washington, D.C.: U.S. Government Print : 119.

⁹⁸ Ce n'est pas l'objet de la démonstration, mais ils sont tous présents en ligne sur le site ERIC.

n'étant pas parvenu à déségréguer les écoles (Morrison 2004). Le constat est celui d'un district où la déségrégation est quasi-impossible car la disproportion entre les enfants blancs et noirs est trop importante, sans compter qu'une majeure partie des enfants blancs a déménagé dans les comtés adjacents ou est scolarisée dans les écoles privées. Par ailleurs, les familles blanches restées dans la ville se concentrent dans quelques sections de celle-ci comme l'indiquent les deux cartes ci-dessous (Carte 5 Carte 6).



Carte 5. Distribution des élèves des écoles publiques de Philadelphie par race en 1974-75⁹⁹



Carte 6. Aires des écoles publiques de Philadelphie où prédominent les élèves blancs en 1974-75¹⁰⁰

Les solutions possibles induisent alors de redessiner les secteurs scolaires, de mettre en place des programmes de déségrégation (*busing, magnet*), ou bien de composer un district à l'échelle métropolitaine¹⁰¹. Dans les deux premiers cas, Herron présente ces solutions comme peu efficaces dans le cas philadelphien tant la ségrégation résidentielle est forte et obligerait, pour les enfants affectés dans une autre école, à parcourir des distances et temps de transport trop longs. La troisième solution, créer un district scolaire métropolitain, est également rejetée dans le rapport. Les comtés à l'Est de la ville, soit sur l'autre rive du Delaware, appartiennent au New Jersey, et seraient difficiles à intégrer car ils répondent d'une législation différente. Ceux situés à l'Ouest et au Nord pourraient être considérés, à l'aide d'un programme de *busing*

⁹⁹ Source : Herron 1975 : 7.

¹⁰⁰ Source : Herron 1975 : 10.

¹⁰¹ C'est davantage l'option choisie dans le Sud, comme à Nashville ou Charlotte, bien que chaque fois contestée.

important. Cependant, il est politiquement impossible d'envisager cette solution¹⁰² puisque les districts suburbains ne souhaitent pas s'adjoindre aux districts urbains. Cela aurait permis de rééquilibrer la population totale du district avec 54% d'élèves blancs et 46% d'élèves noirs, bien qu'il s'agisse de projections à l'échelle du district, et que les écoles seraient demeurées extrêmement ségréguées à un niveau local.

Si ce rapport est proposé par un employé du district scolaire, ce dernier ne manque pas de noter que le district n'est pas non plus enclin à proposer des plans d'intégration directe. La solution adoptée par nombre de districts scolaires du Nord est la rhétorique du choix scolaire, dès les années 1970, ceux-ci n'admettant pas directement des pratiques ségréguatives et discriminantes comme dans le Sud où le régime de ségrégation est obligatoire jusque dans les années 1960¹⁰³. Proposer une panoplie d'options scolaires, et laisser libres les parents de choisir leur école, démet les discours d'opposition témoins d'une ségrégation entretenue par le district scolaire. Proposé par Milton Friedman déjà en 1962, le choix est perçu comme la solution, et nombre d'auteurs le défendent (Chubb et Moe 1990 ; Friedman et Friedman 1962). Cette rhétorique, empreinte de l'ère Reagan et mettant en exergue que l'État est le problème, est critiquée par nombre de chercheurs car la logique de marché ne peut fonctionner que si tous les parents ont accès à l'information et sont en mesure d'utiliser toutes les options (Fuller *et al.* 1996 ; Lemann 1992 ; Levin 1998). Il est montré que les familles les plus privilégiées, notamment financièrement, auront plus de choix dans ce système. Par ailleurs, la critique de la bureaucratie ne tient pas car bien que le système se marchandise, il sera toujours nécessaire d'avoir une administration centrale.

La première option pour les parents est celle du choix résidentiel, sur lequel le district n'agit pas directement, mais concerne plus d'un tiers des enfants scolarisés à la fin du 20^e siècle aux États-Unis¹⁰⁴ (Henig et Sugarman 1999). La seconde option, généralisée dans nombre de districts après NCLB, est celle du libre choix scolaire intra-district et mise en place à Philadelphie dès 1978, en réponse à la ségrégation. Les parents sont libres de candidater dans des programmes *magnet* sélectifs, mais peuvent également demander à transférer leur enfant

¹⁰² "The Board, therefore, recommended the establishment of a regional or metropolitan school district – to include at least 12 or 13 adjacent suburban school districts which have a total of 98000 pupils, 95% of which are white. Thus, the 93000 white pupils in the suburban ring coupled with the 91000 white pupils in Philadelphia would provide enough white pupils to balance against the 172000 Negro pupils in the district. [...] The data suggests that in many metropolitan areas, including Philadelphia, combining the pupil populations of the suburban ring and the central city would result in a desegregated pupil population throughout the area as a whole. Both geographic and political realities, however, preclude the application of this technique in many areas", (Herron 1975 : 15-16).

¹⁰³ Dans le Sud, le plan "Freedom of choice" des années 1960-70 renvoie à cette rhétorique.

¹⁰⁴ Ce résultat est le fruit d'une enquête à échelle nationale sur la base d'un échantillon représentatif et présente que 36% des enfants scolarisés ont des parents ayant choisi leur lieu de résidence en fonction de l'école.

dans un autre secteur scolaire dans la limite des capacités d'accueil de celui-ci. À la fin des années 1990, près de 30% des parents utilisent cette option à Philadelphie (Henig et Sugarman 1999). Les écoles *charter*, développées dans les années 1990, sont également un choix possible ayant pris une place particulière dans les districts du Nord-Est du pays. De même, les écoles privées qui peuvent être soutenues par le secteur public au travers de *vouchers*. Enfin, le dernier choix mobilisable concerne la scolarisation à domicile et les écoles en ligne. Cependant, cela ne représente qu'un nombre limité d'enfants. Si ces différentes options connaîtront un développement plus approfondi dans la suite de ce manuscrit, il est important de souligner que pour le district scolaire, la diversification de son offre et l'accentuation de la notion de « choix », en lien avec la rhétorique libérale soutenue par R. Reagan dans les années 1980, sont avancées comme une solution à la déségrégation. Toutefois, elle ancre également le district dans un nouveau régime différenciant ceux qui choisissent et ceux qui ne choisissent pas, et ouvre alors l'école publique à une panoplie d'acteurs participant à ce nouveau régime.

1.3. Faillite urbaine, faillite scolaire : un nouveau régime éducationnel urbain à la rescousse

La fin du 20^e siècle est marquée à Philadelphie par une déprise démographique¹⁰⁵, économique et financière, influant sur le district scolaire, à la fois sur ses effectifs mais également ses financements (Encadré 3, Figure 7).

Encadré 3. Le récit de la crise économique à Philadelphie

La ville de Philadelphie entretient l'image d'une ville en crise depuis les années 1970, bien que le terme de « crise » ne puisse décrire un état durant depuis près de 50 ans, et celui de « crise économique structurelle » soit un oxymore. Plusieurs phénomènes majeurs ont mené la ville de Philadelphie à une faillite économique et financière constante, à la fois des phénomènes qui relèvent de transformations urbaines majeures, mais aussi des choix politiques locaux expliquant en partie le marasme économique de la ville malgré ses nombreuses tentatives de redynamisation.

La figure ci-dessous rend compte du déficit d'emplois manufacturiers, hors du secteur agricole, à Philadelphie, à New York City et aux États-Unis. Si les deux villes ont connu une période de déclin marquée par un déficit à partir des années 1970, alors que le pays demeure une puissance industrielle, New York City a connu un rebond alors que Philadelphie a continué à observer un déficit négatif, représentant un manque de 200 000 emplois. Ces trajectoires s'expliquent par celle de la ville au regard de la trajectoire économique nationale, voire internationale, des métropoles post-industrielles.

¹⁰⁵ Ce point sur la démographie et les effectifs scolaires est développé dans la troisième section de ce chapitre, mis en perspective avec le district d'Atlanta.

Alors que la ville se paupérise et se ghettoïse, la municipalité atteint en 1992 un déficit fiscal record de 250 millions de dollars, signifiant qu'il manque cette somme pour clore le budget annuel de la municipalité. Expliqué par la paupérisation de la ville, et donc la baisse des revenus locaux (sur les propriétés, les revenus et les entreprises), mais aussi par les coupes budgétaires de l'État de Pennsylvanie au regard de certaines dépenses, dont l'éducation à laquelle pallie la municipalité, et l'augmentation de certaines dépenses, telles que les pensions de retraites des employés des services publics, ce déficit entraîne l'externalisation privée de la dette municipale. C'est la crise financière majeure de la ville qui explique alors un tournant dans les politiques municipales.

Les autres métropoles du Nord-Est, touchées par l'obsolescence de leurs modes de production industrielle et les délocalisations dans le pays, mais aussi à l'international, des productions manufacturières, se tournent vers l'économie de la connaissance et investissent dans l'éducation afin de former la main d'œuvre aux compétences attendues, principalement les secteurs de l'éducation, de l'innovation et de la médecine. Philadelphie quant à elle manque ce rendez-vous malgré la présence de prestigieuses institutions pourvoyeuses d'emplois, et choisit plutôt l'économie de service (événementiel, tourisme) et la construction d'infrastructures majeures dans un plan de reconquêtes urbaine. La municipalité fait le choix quant à elle face à son déficit fiscal structurel d'abaisser ou d'exonérer un certain nombre de taxes locales, pariant sur un rebond économique et une attractivité fiscale face à ses métropoles voisines que sont New York City et Washington, pari perdu pour la ville de Philadelphie.

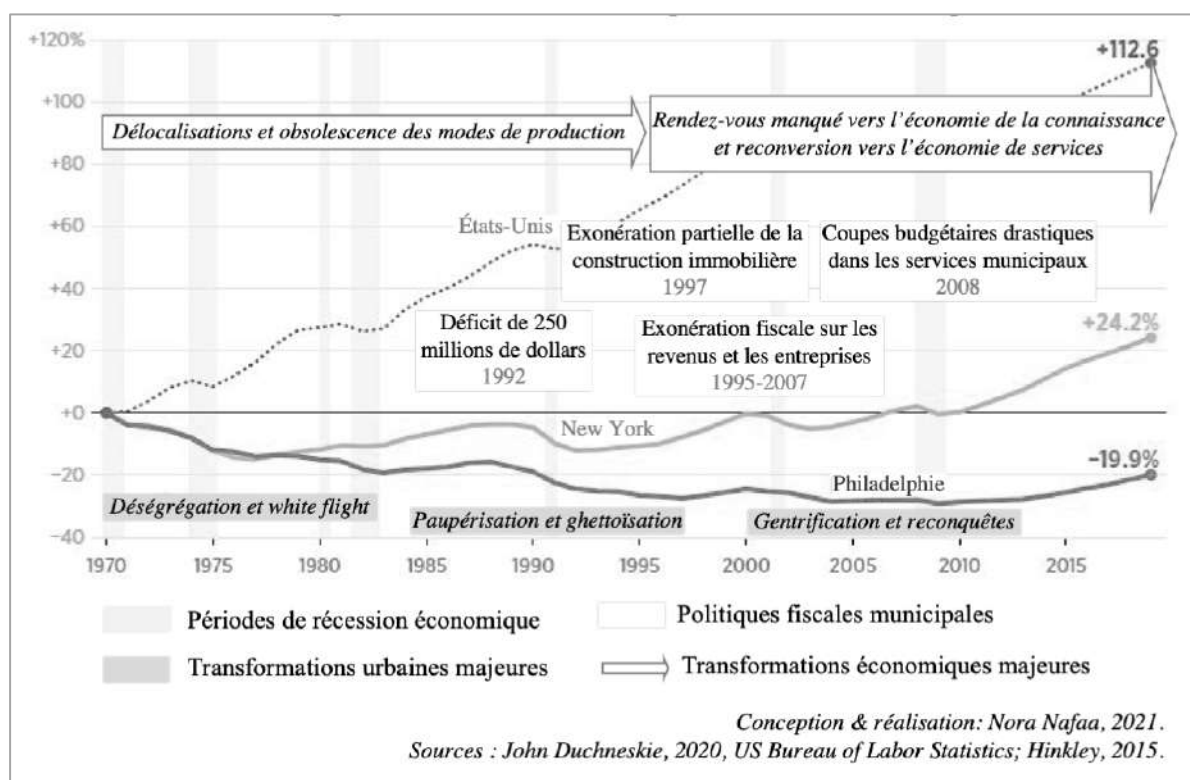


Figure 7. Déficit d'emplois ouvriers et crises économiques structurelle à Philadelphie

Si d'autres districts dans le pays connaissent des situations similaires (Chicago, Pittsburgh, Détroit...), Philadelphie apparaît comme un cas exceptionnel car un certain nombre de réformes liées au NCLB voté en 2001 ont été mise en place avant (Figure 6, Annexe 13).

Les réformes scolaires de Philadelphie combinent trois éléments menant vers ce que certains auteurs qualifient de « privatisation radicale » (Boyd *et al.* 2008) : Philadelphie est le plus grand district à être saisi par l'État de Pennsylvanie ; elle est le site d'une expérimentation sans précédent de la sous-traitance (“ *outsourcing* ”) de la gestion scolaire ; et combine une logique de marché scolaire avec une autorité centrale très forte.

1.3.1. De la détresse à la mainmise de l'État

Depuis les années 1970, le district scolaire a une longue histoire de faillites financières et de déficit structurel de son budget qui se résout chaque fois par des discussions et consensus, notamment avec la municipalité (Encadré 3). C'est à partir de NCLB que la dette et la faillite financière deviennent un objet politique et social inacceptables, influant sur les politiques scolaires, justifiant de nouvelles expérimentations néolibérales.

Les années 1980 et 1990 sont en effet marquées par une forte déprise démographique et donc fiscale modifiant le district scolaire : les classes moyennes imposables quittent le district et la quasi-totalité des élèves est issue des minorités pauvres. L'élection de Constance Clayton en 1982, première femme superintendante et afro-américaine, après de nombreuses grèves des enseignants, amène un temps de paix dans le district malgré le déclin (Figure 6). À son départ à la retraite en 1993, David Hornbeck (1993-2000) est convié à la remplacer, après avoir été au département d'éducation de Pennsylvanie (1971-1975) puis superintendant de l'État du Maryland. En 1995, il lance le programme *Children Achieving*, une réforme systémique du district visant à accentuer la responsabilisation des écoles mais leur donnant davantage d'autorités sur le plan instructionnel¹⁰⁶. Cependant, ces réformes rencontrent des oppositions, notamment au niveau de l'État, ainsi qu'à celui de l'Assemblée Générale, et plus particulièrement de la part du Gouverneur Tom Ridge (1995-2001). De manière générale, les Républicains s'opposent à des financements supplémentaires des districts urbains révélant une opposition nette entre les banlieues et espaces ruraux blancs, et les villes noires. Cette dichotomie souligne également des rapports sociaux et raciaux très forts. Lori Schorre, ancienne conseillère du secrétaire à l'éducation, en charge des relations avec les parlementaires, explique ces oppositions :

“Racism is definitely one of the issues... There is a set of presumptions about Philadelphia that you know... People are dishonest here, that they waste money, that they line their pockets with money that should be going to kids... At the House up there, some are from very little communities, where there is not a lot of money, there is not a lot of people of overhead, there is not a lot of people in need. Our schools are very low performing. The biggest problem is poverty. [...] You just think that people who live here in poverty they

¹⁰⁶ Les écoles deviennent de plus en plus autonomes en termes de projets d'écoles et de *curriculum* pour s'adapter aux besoins de leurs élèves.

should just move, they should just get a job, they should just try harder. It's their own fault. And when we do give them money they waste it. And so, some people, people in Harrisburg and in city council in a lesser extent, people in Harrisburg are tired of sending money down here for a product that they don't think is good."¹⁰⁷

Ils soutiennent, à l'image d'autres leaders locaux, un changement radical de gouvernance et l'introduction des logiques de marché (Boyd *et al.* 2008). En 1997, une plainte est déposée par la ville, le district scolaire et plusieurs leaders communautaires contre l'État de Pennsylvanie défendant que l'éducation offerte en Pennsylvanie n'est ni assez solide, ni efficace. Elle est rejetée par la Cour de Pennsylvanie. En 1998, la ville, le district et les leaders communautaires déposent une nouvelle plainte contre l'État pour atteinte aux droits civiques et pratiques discriminatoires envers les districts scolaires ayant de larges effectifs d'élèves issus de minorités auprès de la cour fédérale. La ville retire sa plainte en 2000 lorsque le gouverneur lui promet une place dans le contrôle du district. Hornbeck menace de fermer les écoles du district en février 1998 pour la rentrée scolaire suivante si l'État n'accorde pas davantage de financement car le déficit atteint déjà 216 millions de dollars. Il perd progressivement les accords avec les syndicats enseignants, ce qui conduit les investisseurs privés à se tourner vers les écoles *charter* et les *vouchers*, ainsi que le soutien des leaders progressistes de la ville expliquant que les échecs du district ne sont pas seulement liés à la pauvreté, mais également à son fonctionnement. Le 21 avril 1998, le Congrès de Pennsylvanie approuve un nouveau mode de financement des écoles incluant la mainmise de l'État sur les districts scolaires en détresse.

En 2001, le Gouverneur Ridge, puis Mark Schweiker (2001-2003) lui succédant à son départ pour Washington, actent la mainmise de l'État de Pennsylvanie ("*state takeover*") sur le district scolaire de Philadelphie, signée par Charles Zogby, secrétaire à l'éducation de Pennsylvanie, par la *Declaration of Distress*. Après de nombreuses manifestations à l'automne, notamment contre la privatisation quasi-totale de la gestion des écoles, un accord entre le gouverneur et le maire démocrate John Street (2000-2008) scelle la création de la School Reform Commission (SRC) et la promesse de financements supplémentaires. Les 9 membres du conseil scolaire, tous nommés par le maire, sont démis de leur autorité et remplacés par 5 nouveaux membres de la SRC. La législation de Pennsylvanie, ainsi que des clauses du NCLB, donnent à la SRC de nouveaux pouvoirs tels que l'autorité d'imposer un nouveau contrat aux enseignants - désormais interdits de grève, de faire appel à des organisations privées pour gérer les écoles, de transformer le parc scolaire et de convertir certaines écoles en *charter*. Cette transition du conseil scolaire nommé par le maire (élu par les Philadelphiens) à la SRC dont la

¹⁰⁷ Entretien réalisé le 8.06.2017 dans son bureau à Temple University.

majeure partie des membres est nommée par le gouverneur est présentée comme le résultat d'une crise mais s'inscrit dans un processus à plus long terme de dépossession du district. Le gouverneur a ainsi davantage de pouvoir sur le district et la SRC retire des droits aux employés du district. La néolibéralisation n'entraîne pas une disparition de l'État, mais opère plutôt un *re-scaling* du pouvoir.

1.3.2. La « privatisation radicale »¹⁰⁸ du district scolaire

La notion de « privatisation radicale » empruntée à Boyd, Kerchner et Blyth (2008) renvoie à un processus qui repose sur trois volets à Philadelphie, tous explorés et témoignant de la néolibéralisation de l'éducation : l'acceptation d'un modèle entrepreneurial (rhétorique, outils, mesures, ...), le passage du monopole du district scolaire sur l'éducation publique à la diversification des fournisseurs d'éducation (*Diverse Provider Model* - DPM) et la financiarisation du budget du district (Boyd *et al.* 2008).

La privatisation du district se lit par l'adoption de normes empruntées au monde de l'entreprise. D'une part, la logique d'*accountability*, trouvant peu de traduction en français, est portée par le NCLB et renvoie à une responsabilisation, modulée par une logique comptable. Dès les années 1990, il est mis en avant l'idée que les leaders scolaires, ainsi que les employés (au premier rang desquels les enseignants), doivent être tenus responsables des résultats des élèves. La Pennsylvanie, dès avant le NCLB, a voté la possibilité pour l'État d'intervenir dans les écoles dont les performances scolaires sont faibles. La standardisation des tests permet de développer des outils de mesure des élèves, des écoles, et des personnels scolaires, et assoit la logique comptable du district dans ses mesures. Philadelphie, parmi d'autres districts, adopte des mesures à l'échelle du district fondées sur ces systèmes comptables et centralisées. La centralisation de nombreux services au district, par le biais de nouveaux modes de gestion, permet dans les premiers temps d'obtenir de meilleurs résultats aux tests et s'appuie sur la construction d'un « réseau d'experts » constitué de consultants, d'ONG, d'entreprises privées et de groupes communautaires. D'autre part, Paul Vallas (2002-2007) a la charge de ces mesures à Philadelphie via la SRC, non plus en tant que superintendant, mais que *Chief Executive Officer* (CEO, directeur général), poste qu'il a occupé précédemment à Chicago (1995-2001). Le passage du superintendant au CEO est révélateur des choix politiques liés à la privatisation du district. De même, les membres choisis de la SRC suivent cette trajectoire. L'exemple de Nevels, *Chair* de la SRC et nommé par le gouverneur, président d'une entreprise de conseil et d'investissements financiers, permet de l'illustrer.

¹⁰⁸ Boyd *et al.* 2008.

Les réformes scolaires mises en place s'inscrivent dans la logique de marchandisation de l'offre éducative, soit la mise en compétition des écoles, mais également de privatisation par la délégation à un certain nombre d'organisations privées de la gestion des écoles et de différents services scolaires. Lors de la mainmise de l'État, la proposition initiale suggérait de donner en gestion 60 écoles à Edison Schools. Edison Schools fait partie des *Education Management Operators* (EMO), des opérateurs privés de gestion des écoles. Les EMO ne sont pas des écoles privées qui collectent des frais d'inscription auprès des parents, mais passent des contrats avec les districts scolaires ou les États et proposent une gestion des écoles publiques à but lucratif. Cette EMO est particulièrement représentative de ces pratiques, mais aussi exceptionnelle¹⁰⁹ (Saltman 2005 : 2).

La SRC, face à de nombreuses manifestations, rejette ce plan et propose la mise en place du *Diverse Provide Model* (DPM). Le terme de *Provider* est préféré à celui d'EMO car il est entendu que tous ne seront pas des EMO et ne gèreront pas forcément les écoles. Le choix de la diversification s'inscrit dans une logique de diversification de l'offre mais aussi des partenaires du district scolaire, et permet une plus grande acceptabilité du public en faisant appel notamment à des Universités. Les écoles sont sélectionnées en fonction de leurs résultats aux tests standardisés de Pennsylvanie (*Pennsylvania System of School Assessment – PSSA*) de l'année scolaire 1998-99. Sept organisations sont choisies, variées et prenant en charge une part considérable des écoles de la ville (Tableau 5)¹¹⁰. À ces 43 écoles, s'ajoutent 21 autres sont confiées au Bureau des Écoles Restructurées¹¹¹ et 4 sont converties en *charter*. L'attribution des écoles tient compte des partenariats déjà existants, notamment pour les universités dont il est attendu moins de gestion et davantage d'aide pédagogique et professionnelle. Chaque *Provider* reçoit entre 451\$ et 881\$ supplémentaire par élève, ce que le district justifie par la différence de salaire entre les enseignants de ces écoles et ceux du reste du district, ainsi qu'une diminution des coûts administratifs pour le district. Dès la seconde année, ces dotations sont réduites par Paul Vallas. Le recours à cette panoplie de *Providers* renforce la logique de marchandisation des écoles par l'évaluation de celles-ci, les désignant comme ayant besoin d'une gestion spécifique, ainsi que par la différenciation liée au *provider*, soit le « fournisseur », renvoyant à la logique de l'entreprise et l'organisation marchande du secteur éducatif.

¹⁰⁹ Fondée en 1992 par Christ Whittle, ancien publicitaire et directeur de Channel One, elle compte 136 écoles publiques en 2001-02, dans 23 États, et occupe plus d'un quart de ce marché.

¹¹⁰ Une cartographie détaillée par EMO est proposée à l'Annexe 23.b.

¹¹¹ Traduction personnelle de "Office of Restructured Schools".

Type de fournisseur	Nom du fournisseur	Nombre d'écoles
EMO	Edison Schools	20
	Chancellor-Beacon Academies	5
	Victory Schools	3
ONG	Foundations Inc.	4
	Universal Companies	3
Université	Université de Pennsylvanie	3
	Temple University	5
Total		43

Nora Nafaa, 2021, source : (Boyd et al. 2008).

Tableau 5. Fournisseurs du DPM à Philadelphie en 2001-02¹¹²

La privatisation du district passe également par le recueil de financements autres que ceux de l'assiette fiscale. Si les traditions philanthropiques sont présentes dès la création du district scolaire, les nouveaux partenariats offerts par le district scolaire, via les réformes portées par la SRC, mais également les liens avec la municipalité, invitent les acteurs privés dans le débat. En 2010, la création du *Philadelphia School Partnership* (PSP) suit celle du *Great Schools Compact* (Figure 8).

¹¹² Une cartographie des EMO en charge d'écoles aujourd'hui à Philadelphie est disponible à Annexe 22.c.

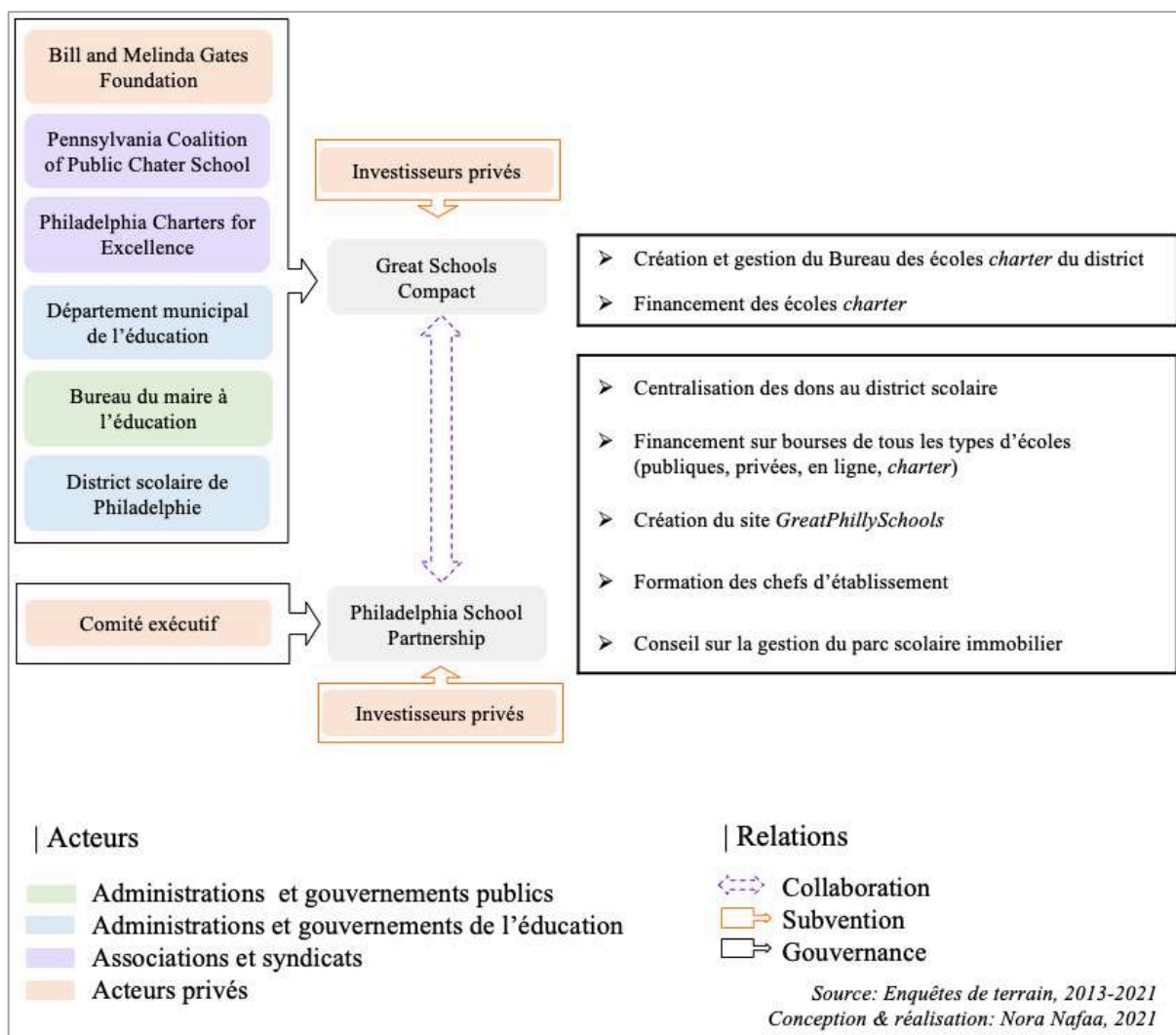


Figure 8. Gouvernance et missions du Great Schools Compact et du Philadelphia Schools Partnership

L'organisation réunit le district de Philadelphie, la *Pennsylvania Coalition of Public Charter Schools* (PCPCS – association à but non lucratif représentant les écoles *charter* de l'État et soutenant les principes de choix, qualité et responsabilité dans l'éducation publique), la *Philadelphia Charters for Excellence* (PCE – une association de 22 écoles *charter* du district), le Bureau de l'Éducation du Maire¹¹³ et le département de l'éducation de Philadelphie (Figure 8). Elle est créée et financée par la fondation Bill & Melinda Gates¹¹⁴. Le *Compact* détient un comité, à rôle consultatif, composé de 9 sièges : 3 nommés par le district, 1 par la PCPCS, 1 par la PCE, 1 par la municipalité, 1 par le département d'Éducation et 2 disponibles

¹¹³ Traduction personnelle de "Mayor's Office of Education".

¹¹⁴ La fondation Bill & Melinda Gates a créé le Center for Reinventing Public Education (CRPE) en 1993 au niveau national afin de parrainer des *compacts* dans les grands districts urbains ayant opté pour une large part d'écoles *charter* et étant en mesure de distribuer des bourses. Parmi les 23 districts urbains se trouvent Boston, Chicago, Los Angeles, La Nouvelle-Orléans ou encore New York City (Source : <https://www.crpe.org/research/district-charter-collaboration/compact-cities>, consulté le 18.04.2018).

pour des représentants du monde de l'entreprise et de la philanthropie, n'ayant cependant par le droit de voter. Ce *Compact*, parmi ses missions, assure la création pour 2012 d'un Bureau des écoles *charter* (*Office of Charter Schools – OCS*), hébergé par le district, mais en charge d'assurer la gestion des *charter* du district indépendamment. À l'ensemble des écoles *charter* signant la charte du *Compact* et faisant partie de la PCPCS ou la PCE s'ajoute l'archidiocèse de Philadelphie.

Le PSP, créé à la suite du *Compact*, vise à lever des fonds et les redistribuer à tous types d'écoles sous la forme de bourses (publiques, *charter*, privées). Le PSP a un comité exécutif composé de 10 membres, dont une large partie est issue d'entreprises liées à la finance, ou de grandes fondations¹¹⁵. À titre d'exemple, le *chair*, Michael G. O'Neill est le CEO de Preferred Sands, une compagnie d'investissements. La *vice-chair*, Nicole Pullen Ross, est à la tête de la division d'investissements financiers de la région mid-Atlantique de Goldman Sachs. Le PSP est ainsi conseillé par le *Compact*, mais est libre de diriger ses financements comme il l'entend. L'une des orientations choisies est de privilégier le choix scolaire, notamment par la création du Bureau des écoles *charter*, la création du site *GreatPhillySchools* – une source d'information sur l'ensemble des écoles du district, le financement de l'école en ligne ou à domicile, la formation des chefs d'établissements mais également le conseil au district en termes de gestion de son parc scolaire (ouvertures et fermetures d'écoles).

Deux éléments sont à retenir de ces deux organisations : d'abord, si les écoles *charter* sont publiques, tout un dispositif extérieur (*Great Schools Compact*) a été créé pour les gérer, au sein duquel le district scolaire n'est qu'un acteur parmi d'autres. Ensuite, le fonctionnement attribué aux écoles *charter* a été généralisé à l'ensemble des écoles pour lesquelles les dons sont centralisés par le PSP. Si la privatisation ne se manifeste pas directement par la transformation des écoles publiques en écoles privées, elle est ici liée à la prégnance des liens entre le district et le secteur privé, ainsi que les normes issues de ce secteur et imposées au service public (Fabricant et Fine 2012 ; Saltman 2007, 2010).

¹¹⁵ Source : <https://www.philaschoolpartnership.org/who-we-are/board-of-directors/>, consulté le 18.04.2018.

1.3.3. *La désillusion de la réforme scolaire*

La réforme scolaire introduite par Paul Vallas tient en grande partie à la restructuration de l'administration centrale, ainsi que l'appel à des organisations extérieures pour gérer une partie des écoles (près d'un tiers, Annexe 23.a). Elle s'appuie sur des fonds supplémentaires attribués par la Pennsylvanie et la ville pour mettre en place les mesures votées par la SRC selon un plan quinquennal, suivant également les injonctions de la loi NCLB, soit une injonction de pilotage par les résultats. Les écoles sont alors classées, à l'aide des tests standardisés et des performances des élèves conjugués et associés à d'autres paramètres dans le *School Performance Profile* (SPP).

Deux catégories sont créées : les écoles d'avant-garde (*vanguard schools*) et les écoles qui ne sont pas d'avant-garde (*non vanguard schools*). Les écoles d'avant-garde présentent des taux élevés de réussite aux tests, et obtiennent des dotations plus importantes pour soutenir des programmes spécifiques, notamment au travers de *magnet*, en sélectionnant leurs élèves. La seconde catégorie se divise en deux types d'écoles. Les *empowerment schools* sont les écoles en difficulté pour lesquelles la SRC préconise des mesures nouvelles (refonte du programme éducatif sur les matières centrales, renouvellement de l'équipe enseignante...) et promeut une autonomisation administrative. Les *failing schools* sont des écoles en grande difficulté, à traduire par « en faillite », ou « en échec », qui ne sont pas parvenues depuis plus de 2 ans à améliorer leurs performances¹¹⁶. Ces dernières sont destinées à être fermées ou bien converties en *charter* au travers du programme *Renaissance*. Ces catégories ont été remplacées aujourd'hui mais le classement des écoles différencie toujours les ressources attribuées à chacune, ainsi que l'agenda des chefs d'établissement, mais également leur vulnérabilité.

L'une des conséquences de cette hiérarchisation et de l'évaluation constante des écoles est qu'il est possible de suivre leur progression, et les classer. Au bout de son mandat, Paul Vallas, bien que renouvelé par la SRC, choisit de prendre la tête du *Recovery School District* de la Nouvelle-Orléans¹¹⁷ en 2007. De nouvelles réformes sont alors mises en place par le nouveau superintendant, avec l'appui de la SRC, afin de rediriger les fonds vers les écoles les plus performantes et convertir davantage d'écoles en *charter*. Progressivement, la fermeture d'établissements scolaires est avancée comme la solution adéquate et le discours de légitimation de ces fermetures, bien que contestées, s'appuie sur plusieurs arguments. Philadelphie, à

¹¹⁶ La progression est mesurée par le *Adequate Year Progress*, un indice synthétique permettant de comparer les variations de performance des écoles d'une année à l'autre.

¹¹⁷ Connaissant des difficultés semblables à d'autres districts scolaires (Chicago, Philadelphie, Cleveland, Détroit...), le district scolaire de La Nouvelle-Orléans est saisi par l'État de Louisiane et toutes les écoles sont transformées en *charter*, processus accéléré par la crise liée à l'ouragan Katrina en 2007.

l'image d'autres grandes villes industrielles du Nord-Est, a vu décroître sa population, et donc le nombre d'enfants scolarisés au travers de la désindustrialisation et de la suburbanisation. Le district étant conçu pour bien plus d'élèves, de nombreuses écoles n'ont pas assez d'effectifs pour rendre leur entretien rentable (coût des personnels administratifs, transports, maintenance des bâtiments). Ce discours se retrouve dans d'autres villes. Aussi, nombre d'écoles sont concernées par les fermetures, parfois présentées comme fusions (*mergers*), et se situent particulièrement dans les quartiers les plus déshérités. Les écoles peuvent être fermées progressivement mais plusieurs districts ont adopté des plans de “*down-sizing*” ou “*right-sizing*” assez conséquents (Tableau 6).

District scolaire	Écoles publiques maintenues	Écoles publiques fermées	Période de plans de fermetures	Écoles charter	Part d'élèves dans les charter (%)
Baltimore, MD	128	26	2006-2016	34	17,4
Boston, MA	125	18	2010	22	14,7
Chicago, IL	517	89	2001-2013	130	16,6
Detroit, MI	105	69	2009-2012	94	53
NYC, NY	1722	162	2002-2014	216	9,3
Philadelphia, PA	224	30	2012-2013	102	33
Pittsburgh, PA	54	39	2000	10	14,1
Washington, D.C.	111	38	2008-2013	120	44

Nora Nafaa, 2021, sources : sites internet des districts scolaires, 2019.

Tableau 6. Fermetures d'écoles publiques depuis NCLB dans les grands districts scolaires du Nord-Est des États-Unis de 2000 à 2016

Les contestations¹¹⁸ portent sur de nombreux éléments, au premier rang desquels celui concernant les écoles *charter* : il y aurait plus d'enfants dans les écoles du district si ce dernier n'avait pas ouvert tant d'écoles *charter*. 6 premières écoles sont closes à Philadelphie en 2012, puis 24 en 2013. Parmi les établissements fermés, une partie est reprise par des écoles *charter* louant les lieux au district, tandis qu'une partie du parc immobilier est mis à la vente ou vacant (Photo 1).

¹¹⁸ Les contestations font l'objet de plus amples développements au chapitre V.



Photo 1. Alexander Wilson ES, West Philadelphia, close en 2013 et vacante

Au départ de Paul Vallas, Arlene Ackerman (2008-2011) le remplace en tant que superintendante, après avoir été à la tête de celui du District of Columbia (1998-2000) puis San Francisco (2000-2007). Elle propose le plan *Imagine 2014*, dans lequel sont comprises quelques fermetures d'écoles, mais également plusieurs stratégies pour sécuriser les ressources du district. Bien que les résultats aux tests augmentent, de nombreuses plaintes sont déposées contre elle. Parmi les plus vives critiques à son encontre, figure le fait qu'elle ne souhaite pas collaborer avec des acteurs extérieurs au district, ce dont témoigne Martha Woodal, journaliste au *Philadelphia Inquirer* depuis 1984 :

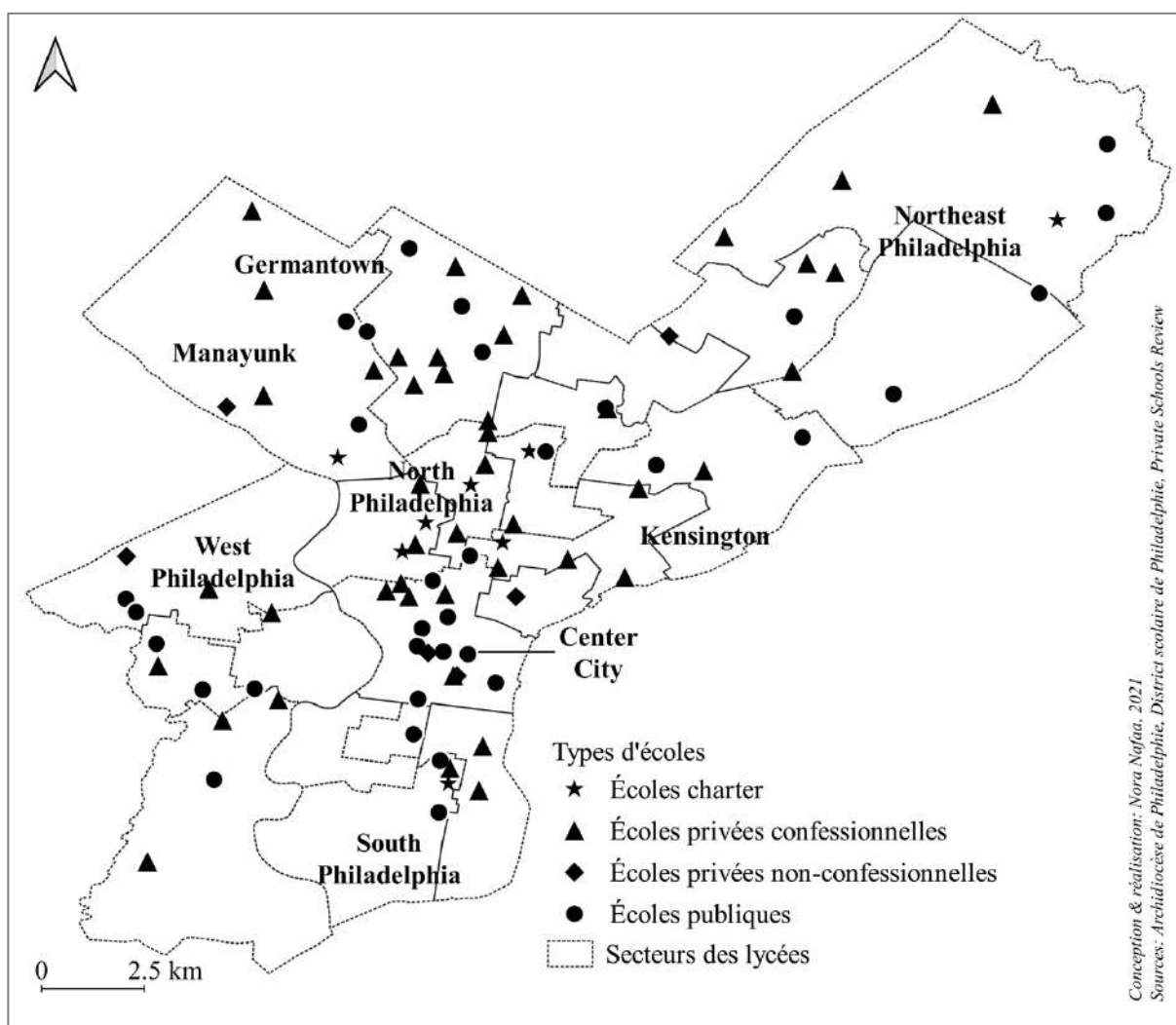
“I’ve seen several superintendants over these years and I’m not sure why Dr Hite wanted this job or why he’s still here. I think his intentions are good. I think he is trying to do a good job, he’s more of a fair-minded person than some others. I think Arlene Ackerman had good ideas but was not good, she was not an effective superintendant, she had a reputation for not listening. She would lash out at people she didn’t like, she was seen as an arrogant and it was like... You had to do things her way or it won’t work”¹¹⁹.

Après un accord avec la SRC, elle quitte le district en cours de contrat et est remplacée par un CEO par intérim. En 2012 Dr. William J. Hite est engagé (superintendant actuel du district scolaire) et constitue un recrutement décrit par la presse comme un apaisement. Si les 30 fermetures d'écoles prévues dans le plan *Imagine 2014* ne lui sont pas directement attribuées, il conserve néanmoins la stratégie du district : différencier les écoles et ouvrir de nouvelles écoles *charter*. L’objectif affiché est de restructurer le district scolaire, en prévoyant la

¹¹⁹ Entretien réalisé le 14.05.2017 dans un café.

fermeture de cinq écoles par année, présentée comme la solution au déficit constant que connaît le district.

Le paysage urbain éducatif de Philadelphie rend compte de ces vagues de fermetures successives, qui ne se limitent pas aux écoles publiques de quartier. La cartographie des écoles closes dont les bâtiments demeurent, en tant que friches scolaires, permet de n'épargner aucune catégorie d'école, mais montre tout de même la prédominance des écoles publiques (Carte 7). Parmi les 91 écoles recensées, 8 sont des écoles *charter*, 33 des écoles publiques de quartier, 36 des écoles catholiques de l'archidiocèse (mises en concurrence avec les écoles *charter*), et 14 des écoles privées indépendantes.



Carte 7. Écoles fermées à Philadelphie

Pour conclure, cette géohistoire du district de Philadelphie vise à retracer la construction du district et les choix opérés par ce dernier, dépendant des contextes mais également des acteurs investis dans l'éducation (Figure 5). Si l'éducation à Philadelphie fut institutionnalisée comme répondant à une question sociale dans un contexte de croissance urbaine, le 20^e siècle

fut consacré à la question de la ségrégation raciale liée à des périodes de désindustrialisation, de déclin, et de paupérisation. La libéralisation du marché scolaire sur le plan national se manifeste au sein du district par des liens de plus en plus forts entre la municipalité et le district, tous deux en faillite, menant à la mainmise de l'État mais également à l'ouverture à de nouveaux acteurs, actant de la privatisation du district sous plusieurs formes. Cette perspective diachronique sur la construction du district scolaire de Philadelphie, et de son régime éducationnel urbain, permet de mettre en avant plusieurs changements dans le régime, ses acteurs et son fonctionnement.

La néolibéralisation de l'éducation a facilité l'entrée de nouveaux acteurs privés, à d'autres échelons, dans les politiques urbaines éducatives locales, à l'image de grandes fondations philanthropiques comme la fondation Bill et Melinda Gates qui fonde et finance le *Great Schools Compact*. Non seulement le district est dépossédé de son pouvoir local (trois membres sur cinq de la SRC sont nommés par le Gouverneur), mais il perd aussi de son pouvoir décisionnaire et financier, suite à l'externalisation d'une partie de son financement au travers du *Philadelphia School Partnership* et de la gestion de ses écoles par le *Great Schools Compact* qui prend en charge les écoles *charter*, ce qui est révélateur de la capitalisation des aménités scolaires dans un contexte de politiques urbaines visant la revitalisation des centres et leur gentrification.

2. Atlanta

La trajectoire du district scolaire d'Atlanta suit des tendances proches de celles de Philadelphie tout en s'inscrivant dans l'histoire du Sud du pays, ségrégué, et du contexte d'une ville en croissance. Le régime éducationnel d'Atlanta s'est construit au fur et à mesure de l'expansion du district scolaire, partant d'une impulsion municipale, et incluant progressivement d'autres acteurs. Si le lien avec la municipalité a été rompu en 1973, ceux avec les différents acteurs privés ou leurs représentants (notamment la chambre du commerce et de l'industrie) se sont renforcés. Le fort dynamisme démographique à l'échelle métropolitaine mais aussi économique ont renforcé la place de la question scolaire dans une ville encore éminemment ségréguée. L'exceptionnalité d'Atlanta tient dans la présence d'une classe d'affaires afro-américaine, et ses relais auprès des organisations communautaires, dans les instances de décision politique ainsi que dans les marchandages électoraux, depuis les années 1970. L'opposition entre un État républicain gouverné par des Blancs, et une ville démocrate gouvernée par des Afro-Américains se retrouve dans les questions scolaires mais n'est pas le seul enjeu de ce régime dont tous les acteurs convergent vers un objectif de croissance urbaine où l'éducation prend toute sa place.

À l'image de celle proposée pour Philadelphie, une frise des événements majeurs et des principaux découpages chronologiques est proposée ci-après afin de poser un certain nombre de repères sur l'évolution de la ville d'Atlanta, en complément de la chronologie de la construction des régimes éducationnels urbains, focalisée sur les questions scolaires, proposée en début de chapitre (Figure 5Figure 9).

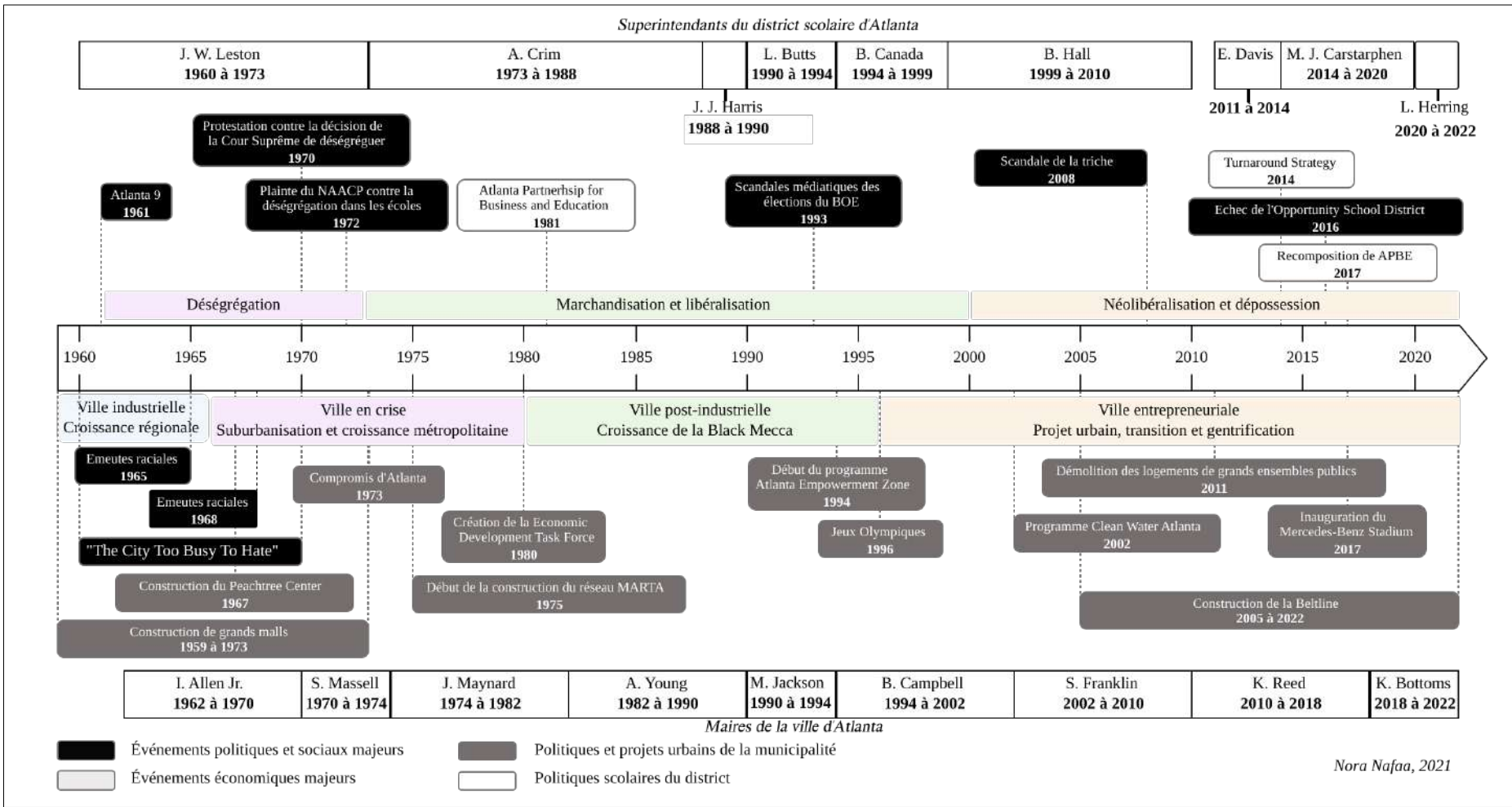


Figure 9. Chronologie des événements et politiques majeurs à Atlanta depuis les années 1960

2.1. Atlanta, un district scolaire dans le Sud ségrégué

L'analyse de la trajectoire du district scolaire d'Atlanta, et notamment de sa gouvernance et ses politiques éducatives, s'appuie sur le dépouillement et l'analyse des archives consultées au district, sur une période très réduite, mais également sur des sources secondaires auxquelles s'ajoutent des récits de vie recueillis lors des terrains (Annexe 17). Les éléments relatifs à l'établissement d'écoles dans le Sud du pays lors de la conquête sont similaires à ceux du Nord, exposés plus haut, et différent en ce qui concerne l'éducation des enfants noirs. Esclaves, les enfants noirs n'ont pas droit à l'éducation (Anderson 1988).

2.1.1. La Géorgie et Jim Crow

En 1829, la Géorgie rend criminel l'enseignement aux esclaves, et les Blancs découragent d'une manière générale l'éducation des Noirs libres¹²⁰. Lorsque les premières écoles pour les enfants libres ouvrent en 1865, elles sont en sureffectifs avec plus de 8 000 élèves, et 20 000 huit ans plus tard. Les écoles sont financées par les populations noires libres, ainsi que des philanthropes nordistes¹²¹ et le gouvernement fédéral durant la Reconstruction, soit les années qui suivent la guerre civile. En 1865, le Congrès fédéral crée le *Freedmen's Bureau*¹²² chargé d'assister les philanthropes et non de gérer les écoles directement (Butchart 1980). Dans le même temps, alors que la moitié de la population de Géorgie fait partie des *Freedmen*, soit des populations noires libres, ceux-ci doivent contribuer aux taxes de l'État finançant des services, tels que l'école, dont ils n'ont pas le privilège. Les enseignants de ces écoles sont pour moitié blancs, et la plupart ne sont pas issus de Géorgie mais plutôt de Pennsylvanie, New Jersey, New York, Massachussets et Ohio. Ces écoles constituent la seule option éducative pour les enfants noirs, bien que seuls 10% des enfants libres aient une place. La Géorgie n'a pas de système d'éducation publique, et les taxes scolaires servent à financer les frais de scolarité des enfants blancs dans les écoles privées.

En 1870, l'État crée un premier système et voit que dans la communauté noire les rudiments d'un tel système existent. La période de la Reconstruction oblige néanmoins à la ségrégation et autorise la discrimination dans la distribution des fonds collectés. L'aide nordiste

¹²⁰ La peine encourue est une amende de 500\$ et des coups de fouets pour une personne noire, une amende variable et une peine de prison pour une personne blanche.

¹²¹ Parmi les différentes organisations, l'American Missionary Association, financée par l'Église de la Nouvelle-Angleterre, ouvre une première école pour les enfants libres à Atlanta. 7 des 50 organisations du Nord agissant pour l'éducation des Noirs au Sud sont actives en Géorgie, se chargeant de lever des fonds, recruter des enseignants et médiatiser leurs actions. Des Afro-Américains de Géorgie éduqués ouvrent des écoles qui s'autofinancent.

¹²² Peut se traduire par « le département des hommes libres ». Ce Bureau peut néanmoins louer des bâtiments pour des écoles, fournir des livres et des moyens de transport pour les enseignants, ainsi qu'offrir une protection militaire pour les élèves et enseignants face aux opposants.

décline alors qu'un système dual se met en place en Géorgie et que le Bureau ferme en 1870. Les efforts se concentrent alors dans les grandes villes, telles qu'Atlanta, Athens et Savannah, et l'attention est portée sur la formation des enseignants, persuadés que l'avenir s'assure par la préparation d'enseignants noirs pour l'éducation des Noirs. D'une manière générale en Géorgie, jusqu'à la déségrégation, le Congrès continue de discriminer l'éducation pour les Noirs, via l'attribution de fonds moindres pour les établissements scolaires pour élèves noirs et le salaire de leurs enseignants (Harlan 2011). Le district d'Atlanta suit la même trajectoire.

2.1.2. Une municipalisation de la question scolaire

La première mention d'une éducation publique est faite au conseil municipal d'Atlanta, par l'un de ses membres, Dr Alderman O'Keefe, qui propose une résolution définissant l'éducation publique, et sa nécessité pour assurer à la fois la prospérité des institutions publiques et répondre à la demande croissante de la ville, donnant lieu à la création d'un comité de 9 membres¹²³ (Gaines 1922, Figure 5). Gaines défend l'idée, dans son histoire du district scolaire d'Atlanta, que les écoles publiques n'étaient pas privilégiées par les habitants de la ville, préférant les écoles privées, dont la première fut ouverte en 1845¹²⁴. En sus des écoles privées, de tous types, la première école gratuite, Holland Free School, est ouverte en 1853. Elle entre dans la catégorie des « écoles pour pauvres »¹²⁵ de l'État de Géorgie. À la suite de la première proposition du conseil municipal, une réunion publique est convoquée à City Hall et la majorité des présents s'y oppose, ce qui change en 1869 et permet l'établissement du premier conseil scolaire¹²⁶.

Le premier conseil scolaire est composé de 12 membres, exclusivement masculins, qualifié de "a very fine body of men" par Gaines¹²⁷. Le président est Joseph E. Brown durant plusieurs années (Roberts 1965). Sénateur, il se déplace depuis Washington à plusieurs reprises, devenant par la suite gouverneur de Géorgie. L'administration du district scolaire est régie par le conseil municipal (Atlanta Public Schools 1872a). Il est composé de quatre officiers : un

¹²³ Suite à cette résolution, un comité est formé de 9 personnes : le maire, deux membres du conseil municipal, et six « citoyens », qui établissent qu'un système scolaire public doit être mis en place aussi vite que possible. Alderman O'Keefe est l'auteur de l'ordonnance validée par le conseil municipal le 26 novembre 1869. Il décède quelques mois avant l'ouverture de la première école, et sa fille est la première femme élue au conseil scolaire en 1921.

¹²⁴ L'école en question est fermée aujourd'hui.

¹²⁵ Traduction personnelle de "Poor Schools". Aucun enfant ne peut y être scolarisé sans que ses parents aient fourni un *affidavit* prouvant qu'ils sont dans l'incapacité d'assurer les frais d'inscription.

¹²⁶ L'opposition à l'établissement d'un système public d'enseignement se retrouve dans de nombreux États et l'expérience de villes sudistes (Louisville, Nashville, Memphis, Natchez, La Nouvelle-Orléans) sera reprise comme exemple dans les villes du Nord pour convaincre (Martin 1902).

¹²⁷ Chantant les louanges du district scolaire, Gaines utilise cette expression à plusieurs reprises (Gaines 1922).

président, un vice-président, un trésorier et un secrétaire-superintendant. À ceux-ci s'ajoutent six membres servant un terme. Ces dix personnes sont des notables locaux, et cumulent, pour certains, une charge au conseil municipal. Parmi celles-ci figurent : un juge, un médecin, un colonel, le maire et des avocats¹²⁸. Le conseil scolaire a pour charge de créer un système scolaire gratuit pour tous les enfants de la ville, suggérer de nouvelles législations à l'Assemblée (prêts, revenus de la ville), reporter les coûts et plans prévus pour les bâtiments scolaires et créer un règlement pour la gouvernance du district, en étant approuvé chaque fois par le conseil municipal.

L'ouverture des écoles en 1872 nécessite au préalable de lever des fonds, de construire des établissements et de changer les réglementations municipales. Le 30 septembre 1870, le gouverneur Bullock autorise la ville à amender son contrat pour y ajouter une levée de taxes destinées au système scolaire. Le conseil municipal donne ensuite pouvoir au conseil scolaire pour gérer entièrement les finances du district en termes de besoins d'immobilier scolaire, d'administration et de personnels enseignants¹²⁹.

Le conseil municipal, de concert avec le conseil scolaire, charge la police d'effectuer un recensement de la population entre 6 et 18 ans dans la ville, afin de délimiter des districts dont les frontières peuvent être déplacées en fonction des évolutions démographiques de la ville. Le dessin des secteurs scolaires dépend des voies ferrées qui marquent leurs limites¹³⁰. La ville est divisée en trois districts en janvier 1872, en fonction des trois premières écoles grammaires¹³¹. Les lycées, pour filles et garçons, sont localisés au centre. Chaque école peut accueillir 400 élèves. Lors des premières inscriptions, elles sont en surcapacité de 639 élèves¹³². Trois écoles supplémentaires sont construites la première année. Aucun enfant vivant hors des limites de la ville n'est admis¹³³. L'auteur mentionne l'ouverture d'écoles pour les élèves noirs, "*schools for*

¹²⁸ Ils font partie de dix comités (finances, bâtiments, bibliothèques, affaires sanitaires...) et sont élus par le conseil municipal. Le maire est un membre *ex-officio* du conseil scolaire et le conseil municipal a le pouvoir de démettre le conseil scolaire, ce qui est fait en 1897.

¹²⁹ Le 5 mai 1871, le conseil scolaire présente de nouvelles résolutions au conseil municipal, réclamant davantage de fonds. Le système scolaire demande 100 000\$ de prêt au conseil municipal qui lui accorde 75 000\$ de liquidités pour la construction de trois bâtiments en bois. En 50 ans, le système n'a demandé qu'un seul prêt, de 600 000\$, en 1910, pour construire neuf écoles, dont deux pour les Noirs (Gaines 1922). Quatre écoles sont reconstruites dans le même temps. Toutes les autres le sont en fonction des revenus de la ville. Les membres du conseil scolaire ne reçoivent pas de salaire. Le ton élogieux de l'auteur est particulièrement lyrique, en voici un extrait "What they did was wholly a matter of love" (Gaines 1922 : 7).

¹³⁰ Walker Street (1^{er} et 6^{ème} wards), Crew Street (2nd et 3^{ème} wards) et Ivy Street (5^{ème} et 7^{ème} wards): Walker Street comprend les quartiers allant de Western and Atlantic Railroad à Whitehall Street, Crew Street part de Whitehall Street à Georgia Railroad et Ivy Street de Georgia Railroad à Western and Atlantic Railroad.

¹³¹ Ce qui correspond aux écoles élémentaires.

¹³² "Fifty years ago, Atlanta schools started out overcrowded. We have been that way ever since. Overcrowdness is normalcy with us", (Gaines 1922 : 3).

¹³³ "No pupil, whose residence is outside of the corporate limits of the city, shall be admitted to any of the public schools", (Atlanta Public Schools 1872 : 28).

negroes”, au nombre de deux la première année, Summer Hill et Storr, opérées jusque-là par le *Bureau*¹³⁴ et désormais sous la responsabilité d’un conseil éducationnel¹³⁵ (Atlanta Public Schools 1872b). Le maire et le conseil municipal assurent qu’ils recruteront les enseignants et fourniront le matériel nécessaire à ces écoles.

Le conseil scolaire élit alors le premier superintendant, B. Mallon, venant de Savannah. Au sein du corps enseignant, les postes à responsabilité et les plus hauts niveaux de classe sont préférablement confiés à des hommes, mais les femmes dominant en nombre, 21 sur 27¹³⁶ (Gaines 1922). En 1922, le district administre 73 écoles dans lesquelles enseignent 1 024 enseignantes à 41 337 élèves, et dont le salaire est passé de 450\$ à 1 056\$ au minimum en 50 ans. Gaines précise que les élèves viennent de tous milieux, de toutes classes. Les enfants de gouverneurs, par exemple, fréquentent les écoles publiques : “Everybody should patronize the public schools” (Gaines 1922 : 10).

2.1.3. Un système soumis à la question fiscale

Si le district scolaire d’Atlanta a choisi d’intégrer les écoles pour enfants noirs dans son système, les conditions d’accès à l’éducation demeurent soumises à la distribution des ressources et à la prise en compte de la démographie de la population noire de la ville. Différents historiens ont tenté d’évaluer et de quantifier les différences d’accès à l’école pour les deux populations sans trouver de données précises dans les archives de l’État de Géorgie¹³⁷ (Harlan 2011). Si les inégalités sont très fortes entre les écoles urbaines et rurales pour les enfants blancs, elles sont aussi mauvaises dans les deux contextes pour les enfants noirs. Durant les 20 premières années d’exercice du district, aucune école pour Noirs n’a été construite. La surpopulation oblige à mettre en place une double-journée : la moitié des enfants est en classe le matin, l’autre l’après-midi. Les enseignants font donc deux sessions par jour, et ne reçoivent que deux tiers du salaire d’un enseignant blanc à Atlanta. Seul un tiers des enfants noirs de la ville a accès à l’école (13% en 1873), contre deux tiers pour les enfants blancs. L’éducation

¹³⁴ L’historien explique cette reprise par le souci de délivrer une éducation aux enfants noirs par le district, “This shows that Atlanta people from the first have believed in negro education; and have tried to furnish it”. Storr a été fondée par l’American Missionary Association en 1865, puis reprise par le Bureau qui établit Summer Hill en 1867.

¹³⁵ “Educational Board”, (Atlanta Public Schools 1872b : 23).

¹³⁶ En décembre 1871, 83 enseignants sont auditionnés, 68 femmes et 17 hommes ; 21 femmes et 6 hommes sont retenus. Deux seront engagés plus tard pour le lycée pour filles. Le budget moyen pour les enseignants est de 21 250\$ par an, pour 27 enseignants. Le superintendant reçoit un salaire de 2 000\$, les proviseurs 1 500\$, et les enseignants entre 400\$ et 800\$, par an. En 1922, plus aucun homme n’est ni proviseur ni enseignant.

¹³⁷ Il est possible d’estimer qu’à la fin du 19^e siècle, près de la moitié de la population scolaire est noire. Cependant, seulement un quart des enseignants sont noirs. Une école sur douze est publique, et un huitième d’entre elles sont pour les enfants noirs.

secondaire n'est disponible pour les enfants noirs qu'à partir de 1924 lorsqu'une université noire décide de la dispenser en créant le lycée Booker T. Washington. Ces inégalités pour l'accès à l'éducation entre les enfants noirs et blancs sont renforcées par la question fiscale.

L'État de Géorgie, dès le départ, présente un système scolaire très simple comparé aux autres États du sud-est du pays (Caroline du Nord, Caroline du Sud, Virginie, Mississippi, Alabama...). L'État est responsable des finances scolaires, sauf pour les districts scolaires indépendants des villes comme Atlanta et de quatre autres comtés urbains disposant de leurs propres districts. Les fonds récoltés par les taxes sont distribués en fonction de la population en âge d'être scolarisée, ce qui apparaît au départ comme la méthode idéale de partage des ressources : les comtés les plus aisés soutiennent ainsi les plus pauvres. Cependant, les districts urbains (villes et comtés) sont ceux dont les propriétés rapportent davantage à l'État et les comtés les plus pauvres ont la liberté de redistribuer comme ils le souhaitent leurs fonds, privilégiant les écoles blanches. Les comtés comptant une population blanche plus importante s'opposent à ce type de taxation. De même, plusieurs procès ont été portés à la Cour Suprême et l'argument récurrent est le manque de ressources¹³⁸. Aussi, s'il n'y a pas assez de fonds pour soutenir deux lycées dans le district, il vaut mieux soutenir le lycée blanc et fermer le lycée noir car c'est un meilleur investissement (Harlan 2011). Après 1896, la loi *Separate but Equals* aurait dû faire apparaître une distribution égale des fonds entre les écoles blanches et noires. Les archives de l'État de Géorgie montrent qu'en 1915, elle demeure inégale alors que les enfants noirs représentent près de la moitié des effectifs¹³⁹.

2.2. Ségrégation et déségrégation

2.2.1. Une ségrégation spatiale de jure

La ségrégation raciale dans les États du Sud ne s'arrête pas aux écoles et s'inscrit plus largement dans le cadre des lois Jim Crow¹⁴⁰, dispositifs légaux locaux et étatiques passés lors de la période de la Reconstruction (Klarman 2006). Ces lois Jim Crow s'appliquent aux espaces publics, dont les écoles. À partir de 1896, l'arrêt de la Cour Suprême *Plessy v. Ferguson* qui

¹³⁸ En 1899, dans l'affaire *Cumming v. School Board of Education of Richmond County, Georgia*, la Cour Suprême autorise la fermeture du seul lycée noir de l'État pour financer un nouveau lycée blanc.

¹³⁹ Un tableau des dépenses du district scolaire d'Atlanta en 1915 avec la répartition entre élèves blancs et noirs permet de montrer ces profondes inégalités de financement à l'Annexe 18.

¹⁴⁰ Jim Crow renvoie au nom d'un personnage d'une chanson populaire du début du 19^e siècle, chantée et dansée en imitant une personne noire du Sud profond, devenant le synonyme du mot nègre.

entérine la doctrine « Séparés mais égaux » oblige à mettre à disposition des espaces publics pour les populations noires¹⁴¹ (Fireside et Morial 2004).

Malgré le peu de progrès politiques permis par ces lois, une partie de la population noire parvient dans la croissance à connaître un succès. Dans les espaces ruraux, des agriculteurs deviennent propriétaires terriens. En ville, une classe de professionnels noirs émerge et possède de nombreux commerces (textile, restaurant, services...). À Augusta, le quartier de Golden Blocks abrite cette communauté, à Atlanta c'est Auburn Avenue, renommée plus tard Sweet Auburn (Kuhn *et al.* 1990). Cette avenue est considérée comme le cœur de la vie commerciale, culturelle et spirituelle afro-américaine avant le mouvement des droits civiques. La concentration des commerces et des populations noires est aussi liée à leur confinement au centre-ville entre Atlanta University à l'ouest du *Downtown*, et Old Fourth Ward à l'est, Auburn Avenue se situant entre les deux¹⁴². Au-delà des commerces, elle accueille les piliers de la finance de la communauté noire¹⁴³. Le quartier accueille également de nombreux lieux de culte¹⁴⁴, des lieux de divertissement ainsi que les bureaux d'organisations (NAACP, Old Fellows, Francs-Maçons, National Urban League) et le premier journal noir, *Atlanta Daily World*. Atlanta en ce sens ne suit pas la structure de nombreuses autres villes états-uniennes et est considérée comme unique du fait de la présence de cette communauté relativement influente. L'émergence d'une classe moyenne afro-américaine au tournant du 20^e siècle est un appui pour les demandes en termes de scolarisation des enfants noirs, nombreux mais aussi issus de familles de plus en plus influentes dans la ville, ce que ne connaissent pas à cette échelle les autres grandes villes du pays.

L'historiographie contemporaine portant sur la ségrégation raciale aux États-Unis rapproche toujours la ségrégation résidentielle de la ségrégation scolaire, en ne souhaitant

¹⁴¹ Au-delà de la ségrégation, ces lois renforcent la discrimination en les privant de leurs droits civiques (vote, logement, emploi). Ces lois ont fait suite à une courte période de « liberté » des années 1870 et 1880 où les transports étaient collectifs et les commerces mixtes, tout comme les espaces publics tels que les parcs. L'essor de ces lois s'explique à la fois par la montée des idées de « racisme scientifique » portées par les populistes, mais aussi par le développement de la région. L'urbanisation et la modernisation économique de la fin du 19^e siècle mènent les populations, blanches et noires, à s'installer en ville où l'industrie propose une alternative aux travaux agricoles. Les historiens supposent que la liberté offerte par le contexte urbain apparaît comme une menace et les lois ségrégatives permettent de maintenir un ordre social là où les suprématistes blancs voient une menace. Cette période est marquée à la fois par le désir de maintenir un ordre social, mais également par de fortes violences, à l'image des émeutes de 1906 à Atlanta, mais aussi de nombreux épisodes de lynchages. 458 victimes de lynchages sont dénombrées en Géorgie entre 1882 et 1950, 538 dans le Mississippi (Chafe *et al.* 2011).

¹⁴² Ces quartiers apparaissent sur la carte du *redlining* proposée en Annexe 19.

¹⁴³ Alonzo Herndon, esclave affranchi, est le premier millionnaire noir et crée en 1905 la compagnie d'assurance Atlanta Life Insurance Company, suivi en 1911 par un texan, Heman Perry, qui crée la seconde, Standard Life. Citizens Trust Bank, la troisième, permet d'étendre les services bancaires aux entrepreneurs et propriétaires noirs discriminés par les institutions blanches.

¹⁴⁴ Ebenezer Baptist Church accueille les trois générations de pasteurs Martin Luther King.

cependant plus évoquer une ségrégation *de facto*, mais plutôt *de jure* (Erickson 2016 ; Glass 2018). La première suppose que les différences socio-économiques entre différents groupes entraînent une ségrégation, notamment spatiale, tandis que la seconde insiste sur les dispositifs légaux et politiques entraînant cette ségrégation. Bien qu'une classe moyenne afro-américaine existe à Atlanta, elle est soumise aux lois Jim Crow ainsi qu'à la ségrégation résidentielle qui se manifeste par l'accès au logement des populations noires. Sans entrer dans le détail des pratiques de *redlining* dans les villes aux États-Unis, Atlanta a été particulièrement concernée (Rothstein 2017, Annexe 19). Ces différents dispositifs, à la fois légaux et financiers, permettent des pratiques ségrégatives et discriminatoires, encore plus marquées que dans les villes du Nord. Ils renforcent la ségrégation spatiale au sein de l'espace urbain qui se traduit également dans les espaces scolaires. Dans une ville en croissance comme Atlanta, le *redlining* participe aussi à la fuite des Blancs vers les banlieues, en amont des périodes de déségrégation qui ne font que renforcer cette migration (Kruse 2005).

2.2.2. Des luttes pour une meilleure éducation et une déségrégation du district

Si les politiques de déségrégation ont pris des formes similaires dans le Sud, la lutte pour celles-ci, et pour les droits civiques en général, diffère étant donné le contexte (Brown-Nagin 2012 ; Button *et al.* 2009 ; Jong 2016 ; Wirt 1997). La différence entre le Nord et le Sud du pays apparaît significative, mais dans le cadre de la comparaison de cette thèse les cas d'études accroissent cette différence : si la question éducative est essentiellement le fait de la classe d'affaires blanche à Philadelphie, la communauté noire à Atlanta joue un rôle majeur dans les politiques éducatives. Dès le début du 20^e siècle, des groupes protestent contre les lois Jim Crow, manifestent, et sont rejoints par quelques Géorgiens blancs. Sans réel soutien ou pouvoir politique, ces efforts demeurent peu efficaces jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale (Blackmon 2008). En 1946, les élections primaires de Géorgie sont invalidées par la Cour Fédérale car Primus E. King, un citoyen noir, n'a pas pu voter à Columbus. Cet événement marque le début d'une plus grande participation politique des citoyens noirs dans l'État, ainsi qu'un changement important dans le paysage politique, notamment dans les espaces urbains. Les espaces ruraux demeurent sous l'emprise des Blancs, ce qui empêche toute réelle réforme de la Géorgie jusqu'à l'intervention fédérale des années 1960.

L'intervention fédérale, au travers de nombreux procès cités précédemment, est le marqueur de l'histoire de la déségrégation raciale légale des écoles aux États-Unis (Figure 3). Cependant, l'historiographie rappelle que le contrôle local des écoles engage davantage des jeux d'acteurs locaux, notamment dans les districts urbains, mêlant alors les politiques urbaines

aux affaires scolaires (Plank et Turner 1987). Dans le cas d'Atlanta, deux éléments caractérisent les politiques urbaines jusque dans les années 1970 : les Blancs, républicains comme démocrates, prédominent dans les structures de pouvoir depuis la guerre civile, et la cohésion de la communauté noire pèse au travers d'une classe moyenne organisée. Cette structure politique permet de comprendre les politiques éducatives des écoles noires urbaines. Par ailleurs, à partir de 1918, le conseil scolaire est désormais élu sur la base d'une carte électorale (Kuhn *et al.* 1990). Jusqu'à 1943, les demandes politiques de la communauté noire concernent des aménagements marginaux pour ses écoles. Chaque élection municipale est un temps de négociation : une nouvelle école s'ouvre contre les voix des citoyens noirs aux urnes. Ce marchandage électoral est particulièrement prégnant à Atlanta où existe une classe moyenne afro-américaine que l'on ne retrouve pas dans d'autres villes. Progressivement, la communauté demande également l'emploi d'enseignants noirs, prenant en compte les nouveaux diplômés de l'Université d'Atlanta. Au début du 20^e siècle, la presse¹⁴⁵ relaie les demandes de la communauté sans qu'elle ne trouve de réponse auprès du district scolaire. De nouveaux groupes apparaissent et protestent tels que le Neighborhood Union, une organisation de femmes noires, principalement des épouses de professeurs de l'Université d'Atlanta, conduisant des sondages et des pétitions¹⁴⁶. Durant cette période, la communauté noire parvient à obtenir quelques améliorations mais elles ne réduisent en rien l'inégalité entre les systèmes scolaires noir et blanc.

L'année 1943 marque un tournant, à la fois par la demande d'abolition des primaires blanches en Géorgie devant la cour fédérale, mais aussi par la mise en place d'un plan d'égalisation des salaires pour les enseignants blancs et noirs, permettant l'accès à de nouvelles ressources. La première affaire permet de placer la question de l'égalité entre les races au cœur de l'agenda politique. Jusqu'à cette date, la communauté noire demande des améliorations pour les écoles noires, et cette décision permet de revendiquer désormais le droit au « Séparés mais égaux », littéralement, soit l'allocation des mêmes ressources scolaires pour les écoles noires et blanches. La seconde affaire tient jusqu'en 1951 lorsque la Cour Suprême rend inconstitutionnelle les primaires blanches au Texas, et de ce fait partout dans le pays, donc en Géorgie. L'enregistrement de 18 000 votants noirs à Atlanta un mois après, mené par la Negro Voters' League, crée un mouvement relativement uni et soutenu par la classe moyenne locale

¹⁴⁵ *Atlanta Independent* et *Voice of the Negro* sont les journaux les plus employés.

¹⁴⁶ Leurs demandes concernent les conditions d'enseignement (bâtiments en mauvais état, sureffectifs) mais aussi les contenus (remplacement d'un cours de littérature par un cours de techniques industrielles dans les écoles noires, réduction de la scolarité de 8 à 7 ans).

avec un objectif commun : l'égalité (Martin 1978). Les leaders de la communauté noire passent alors une alliance avec la communauté d'affaire blanche de la ville : en assurant les votes noirs, et donc le pouvoir politique municipal, celle-ci assure progressivement l'égalisation des ressources publiques et des postes à responsabilité pour la communauté noire, expliquant la rapidité de ces transformations à Atlanta comparée à d'autres villes du Sud. Le gain de pouvoir politique permet au niveau scolaire de peser davantage à chaque négociation avec le district scolaire¹⁴⁷.

Brown v. Board of Education en 1954 achève d'assurer le rôle de la Cour Suprême dans la lutte pour l'égalité et le démantèlement d'un système scolaire dual. Dans le cas d'Atlanta, le chapitre local du NAACP est le premier à déposer une pétition auprès du conseil scolaire demandant la déségrégation des écoles publiques (Ecke 1972 ; West 1973). D'autres suivent, recevant chaque fois une réponse négative. En 1958, le NAACP porte l'affaire auprès de la Cour fédérale montrant, par les différentes pétitions portées depuis 4 années, que le conseil scolaire ne veut pas déségréguer ses écoles (Huie 1967). La Cour décide en seulement deux semaines de forcer le conseil scolaire à déségréguer, et à mettre en place un plan sur 18 mois. Septembre 1961¹⁴⁸ marque le début de la déségrégation raciale légale des écoles. Les différentes étapes sont similaires aux autres grands districts urbains du pays, bien qu'Atlanta ait un pas un peu plus rapide et plus pacifique, justifié par deux facteurs : la ville est gouvernée par des leaders relativement modérés et pragmatiques, obligés d'entretenir leur alliance avec la communauté noire ; et cette même communauté continue de se montrer unie, sous le *leadership* de son clergé et de représentants de la classe moyenne. Les années 1960 voient davantage de demandes, notamment après le *Civil Rights Act* de 1964, de la communauté noire et la Cour Suprême oblige en 1973 le conseil scolaire et le NAACP, plaignant, à mettre en place un nouveau plan de déségrégation résultant dans le *Compromis d'Atlanta*¹⁴⁹ (Figure 5 et Figure 9).

À l'image d'autres villes, la déségrégation du district s'est manifestée en partie par le déclin du nombre d'élèves blancs, dès 1955, lié également à d'autres facteurs. Il est accéléré

¹⁴⁷ En 1944, le conseil scolaire propose d'allouer 15% des ressources du district aux écoles noires, ce qui est le triple des propositions de 1928 et 1940, mais l'Urban League recommande 30%, ce qui correspond à la part des enfants noirs dans les écoles publiques. Il recommande également la construction de deux nouveaux lycées, quatre écoles primaires, 81 nouvelles classes dans les écoles existantes, ainsi que des aménités n'existant quasiment que dans les écoles blanches jusqu'à présent (auditorium, gymnase, bibliothèque, cafeteria).

¹⁴⁸ Le 30 août 1961, 9 élèves noirs entrent dans un lycée blanc à Atlanta, surnommés les « Atlanta 9 », en écho aux fortes manifestations de Little Rock en Arkansas.

¹⁴⁹ Traduction personnelle de "Atlanta Compromise". Ce plan de déségrégation, entre la ville et l'État fédéral, tire son nom du *Compromis d'Atlanta* de 1895, une déclaration de Booker T. Washington, leader afro-américain, et relevant d'un accord informel entre les dirigeants afro-américains et les dirigeants blancs du Sud stipulant que les Noirs toléreraient les mesures ségrégationnistes et ne contesteraient pas les discriminations si les Blancs leur accordaient l'accès à une éducation basique gratuite, notamment par la formation professionnelle.

après 1963, alors que les Afro-Américains sont désormais plus nombreux et que l'intégration implique souvent une transformation complète des effectifs des écoles (Hornsby 1991). En 1969, l'électorat noir abandonne l'alliance traditionnelle et se tourne vers un candidat dit libéral, Sam Massell (Rooks 1970). La communauté accède alors à de nouveaux postes : maire adjoint, conseillers municipaux, et cinq membres du conseil scolaire, dont le président, Benjamin Mays. Le *Compromis d'Atlanta* prend en compte les changements démographiques mais aussi politiques de la ville. Il requiert que toutes les écoles aient au moins 30% d'élèves noirs, mais la plupart des écoles demeurent ségréguées. Si le *busing* a été mis en place à la marge, un programme fondé sur le volontariat a été préféré, « Majorité à minorité »¹⁵⁰ (M&M), pour assurer un équilibre racial dans les effectifs scolaires, mais aussi dans le personnel enseignant¹⁵¹.

Par ailleurs, la pièce maîtresse du *Compromis* est la transformation du contrôle administratif du district scolaire. Le conseil scolaire doit désormais nommer un superintendant noir¹⁵² et 50 % des emplois administratifs sont réservés aux noirs¹⁵³. Les autres pratiques de déségrégation furent rapidement abandonnées au profit de la prise de contrôle car jugées impossibles : près de 80% des élèves à cette date sont noirs, et l'opposition locale au *busing* se fait dans les communautés blanche et noire. Il en est de même dans les autres districts scolaires de l'aire métropolitaine, urbains ou suburbains (Tableau 7).

¹⁵⁰ Traduction personnelle de "Majority to Minority".

¹⁵¹ Juanita Long, enseignante retraitée du district scolaire rencontrée le 20.04.2016 à son domicile, raconte cette expérience et témoigne des dispositifs mis en place par le district scolaire, tout en donnant à lire une trajectoire relativement exceptionnelle pour une femme noire de son époque. Son parcours est retracé à l'Annexe 20.

¹⁵² Le premier est le Dr Alonzo A. Crim, et la règle demeure depuis 1973.

¹⁵³ Plus tard, le discours et le parcours de la superintendante en poste durant les enquêtes de terrain seront analysés et rendent compte de cet héritage.

District scolaire	Écoles	Part d'élèves blancs (%)	Part d'élèves noirs (%)	Part d'élèves « autres » (%)
Atlanta	153	23	77	< 0,5
Buford	3	66	30	1%
Clayton	32	95	5	< 0,5
Cobb	57	97	3	1
Decatur	10	30	70	< 0,5
Dekalb	102	90	10	< 0,5
Fulton	74	89	10	< 0,5
Gwinnett	27	96	4	< 0,5
Marietta	10	78	22	0
Districts urbains	176	26	74	< 0,5
Districts suburbains	293	93	7	< 0,5

NB : Les districts urbains sont signalés en gras.

Nafaa, 2021, source : West 1973 : 28-29.

Tableau 7. Composition des écoles des districts scolaires urbains et suburbains de l'aire métropolitaine d'Atlanta en 1973¹⁵⁴

Le *Compromis* est alors accepté à la fois par des leaders des deux communautés, le chapitre local du NAACP et la Chambre de Commerce d'Atlanta, témoignant de l'implication précoce de la classe d'affaires dans les questions scolaires. Les représentants des classes populaires blanches du Sud de la ville ainsi qu'une minorité de familles noires contestent le *busing* obligatoire de 2 000 élèves, perçu comme une menace pour les écoles de quartier. Des organisations nationales tels que le Legal Defense Fund ainsi que le bureau central du NAACP voient ce *Compromis* comme un recul face aux objectifs nationaux d'égalité et d'intégration. Le chapitre local est alors suspendu de l'organisation, ne souhaitant pas revenir sur sa position. Suivre les recommandations nationales du NAACP demanderait que chaque école reflète la composition du district (donc 80% d'élèves noirs) et le *busing* de 30 000 élèves, causant davantage la fuite des élèves blancs vers les écoles privées. En novembre 1973, le premier maire afro-américain, Maynard Jackson, est élu et le conseil scolaire, assurant le contrôle de la communauté sur les politiques urbaines et éducatives, est à majorité afro-américain. L'attention se porte alors désormais moins sur l'intégration et davantage sur l'amélioration des conditions scolaires dans le district, ce qui se retrouve dans d'autres grands districts du pays tels que Chicago (Todd-Breland 2018b).

¹⁵⁴ Les districts d'Atlanta, Buford, Decatur et Marietta sont considérés comme urbains dans les données.

2.2.3. Une libéralisation du district scolaire en demi-teinte

La trajectoire du district demeure classique et adopte les différentes transformations qui se lisent à l'échelle nationale. Si à Philadelphie celles-ci sont présentées comme un remède à la ségrégation raciale des écoles, c'est davantage un outil de développement – ou de survie financière, pour le district d'Atlanta. Les archivistes du district ont conservé un certain nombre de coupures de presse dans les années 1980 et 1990 mentionnant les avancées du district dans certains domaines (service de transport scolaire gratuit dans toute la ville, entrée des enseignants du district dans le service de retraite des enseignants de Géorgie). Cependant, la focale porte essentiellement sur la « crise »¹⁵⁵ telle qu'elle est mentionnée et les solutions envisagées par le district, notamment la mise en place d'un certain nombre de partenariats.

En 1981, le superintendant Alonzo Crim lance avec la Chambre de Commerce, et son vice-président exécutif, Thomas Hanwall, la création d'une « organisation-cadre »¹⁵⁶ nommée Atlanta Partnership for Business and Education (APBE). La gestion est confiée au district et les locaux offerts par la Georgia State University. Les brochures consultées aux archives ainsi que les propos rapportés dans la presse renvoient tous à la même expression, « une communauté de croyants »¹⁵⁷, au sens d'une communauté d'acteurs, notamment économiques, qui croient en l'éducation. APBE naît de la mise en place d'un groupe de travail, l'Economic Development Task Force, en 1980, par le conseil municipal qui conclut que deux besoins sont prioritaires : un système éducatif afin d'assurer à Atlanta sa position de centre au cœur de la croissance économique, ainsi qu'une coopération étroite entre le monde des affaires et le système scolaire¹⁵⁸.

Cette organisation demeure aujourd'hui au sein du district¹⁵⁹ et l'une de ses actions les plus nettes, mettant en relation le système scolaire et les entreprises, est le programme *Adopt-A-School*¹⁶⁰. Le programme est institué à l'aide de la Chambre de Commerce d'Atlanta en 1980 et existe dans plusieurs États. Dans le cas d'Atlanta, APBE donne une meilleure visibilité au programme et permet dès 1986 d'enregistrer 104 écoles partenaires. La consultation des archives des 104 conventions permet de constater que ces partenariats sont à géométrie variable, et que les écoles n'ont pas accès à tous les mêmes services. Cependant, il est évident que le

¹⁵⁵ Source: Russel Shaw, "Crisis Brings Partnership", *The Business Atlanta Magazine*, Septembre 1989: 64. Le terme de crise renvoie notamment à la faillite financière du district scolaire et aux différentes coupes budgétaires.

¹⁵⁶ "Umbrella organization", Steiner, Rosenblum, 1987: 7.

¹⁵⁷ "Community of believers", traduction personnelle.

¹⁵⁸ Lors d'un séminaire en janvier 1981, 200 entrepreneurs sont invités face au gouverneur et au superintendant, et 68 signent un partenariat à la fin du premier déjeuner. 5 ans plus tard, APBE représente plus de 300 entreprises partenaires ainsi que 4 millions de dollars de dons et services au district.

¹⁵⁹ L'organisation est aujourd'hui nommée Atlanta Partners for Education (Figure 10).

¹⁶⁰ Source: Russel Shaw, "Crisis Brings Partnership", *The Business Atlanta Magazine*, Septembre 1989: 64

principe d'un partenariat allant au-delà d'une seule contribution financière est respecté. Il se manifeste par des échanges entre les entreprises et les écoles, menant les élèves à découvrir le monde professionnel *in-situ*, ou bien les professionnels à intervenir à l'intérieur des écoles, auprès des élèves comme des équipes pédagogiques. Les entreprises concernées sont également de différents calibres, allant d'IBM et Bellsouth à de petites usines locales¹⁶¹. Il s'agit également pour ces entreprises d'une opération de *marketing*, qui démarre dans la majorité des cas à l'initiative d'un parent employé de l'entreprise¹⁶².

Les programmes *magnet*, mis en place à partir de 1981, attirent de nombreux partenariats car ils sont l'assurance d'un corps étudiant de haut niveau et proposent déjà des spécialisations au sein des filières qui permettent aux entreprises d'identifier des partenariats possibles. Par ailleurs, le district y voit un moyen de retenir les familles de classes moyennes, en proposant des formations de plus grande qualité, soutenues par le monde professionnel (Snyder et Rosenblum 1987 : 18). Ce programme participe bien alors de la marchandisation des écoles par leur positionnement sur un marché de formation pour les entreprises et la croissance économique, sans que cela ne permette d'élever toutes les écoles.

La rhétorique de la crise est employée à de nombreuses reprises dans le cas du district d'Atlanta pour désigner des tournants majeurs dans la gouvernance du district et les orientations choisies par les coalitions d'acteurs qui y prennent part. L'année 1993, vingt après le *Compromis d'Atlanta*, marque un tournant essentiellement politique pour le district (Stone 2001). Dans une décennie marquée par de nombreuses réformes scolaires dans l'ensemble du pays, Atlanta se caractérise selon Clarence Stone par une « capacité civique faible », au sens où la mobilisation des acteurs au sein de la ville ne permet pas de s'atteler à de réels enjeux éducatifs mais demeure très dispersée. Les élections du conseil scolaire font éclater des scandales (détournement de fonds, attaques racistes, disputes) au cours d'une campagne marquée par un groupe qui souhaite une nouvelle majorité dans le conseil scolaire, EDUPAC, remplaçant les membres du conseil scolaire actuels, et une seconde coalition biraciale nommée Erase the Board, menée par le président du Concerned Black Clergy, ainsi que d'autres groupes

¹⁶¹ Ces partenariats sont décrits dans l'article d'Esther Cyna, sur le cas d'IBM en Caroline du Nord (Cyna 2020).

¹⁶² Anne Cramer, directrice des partenariats chez IBM, explique que la logique du choix des écoles est avant tout géographique¹⁶², soit une question de proximité, mais qu'ils sont également soutenus par des groupes de lobbying tels que le Georgia Partnership Education Council. Le cas de l'entreprise Scientific-Atlanta montre que la logique géographique peut être dépassée. Topol, président directeur général de cette entreprise technologique, est invité à la cérémonie de diplomation du lycée Mays, l'un des premiers lycées noirs de la ville, par le superintendant, pour développer les formations scientifiques au sein du lycée et générer des bourses pour l'enseignement supérieur. Ici, la logique est de rapprocher une entreprise d'un lycée dont les formations ont choisi cette orientation, bien que les deux ne soient pas proches géographiquement.

influent dans la ville (Stone 2001 : 599)¹⁶³. L'élection mène à la mise place d'un nouveau conseil scolaire, et l'ensemble des projets proposés lors de la campagne sont rapidement abandonnés. Par exemple, la Chambre de Commerce a mis en place un comité sur l'éducation publique, faisant partie d'un projet plus large de développement de la ville à la veille des Jeux Olympiques, délaissé en quelques mois et témoignant de l'instrumentalisation des questions éducatives en politique. Jusqu'au début des années 2000, les mêmes tendances dominent sans que le district scolaire ne soit réellement une élection décisive dans la ville et suivant les lignes nationales marquées par la mise en place de NCLB.

2.3. Le « scandale de la triche », ou le tournant néolibéral du district

Si la question de la crise comme tournant dans la gestion du district scolaire tout au long du 20^e siècle a été l'argument principal, le *cheating scandal*, ou « scandale de la triche » est l'événement attaché au district (Figure 5). Survenu en 2008, et ayant fait l'objet de nombreuses publications (Robinson et Simonton 2019 ; Royal et Dodo Seriki 2018 ; Saultz *et al.* 2016), ce scandale concerne la falsification de résultats des élèves des écoles publiques aux tests standardisés et se présente dans la littérature comme le résultat de conditions dégradées de scolarisation et de travail pour les enseignants (Beal 2012 ; Freeman 2015). Ce scandale a entraîné le renvoi de nombreux enseignants et certains chefs d'établissement ont été condamnés par la justice. Cependant, il est intéressant de replacer ce scandale dans le temps long, à la lumière de la pression imposée par la mise en place des tests standardisés, ainsi que d'en analyser les conséquences sur la gouvernance du district scolaire (Cyna 2021).

2.3.1. Le scandale et la remise en cause du district d'Atlanta

Le rôle des médias a été décisif dans l'affaire. Ces médias, et notamment la presse écrite, ont porté au jour les irrégularités dans les résultats scolaires des élèves du district. Une équipe de six journalistes et une éditorialiste sont dédiés à la question éducative¹⁶⁴ au sein de l'*Atlanta Journal Constitution*¹⁶⁵. John Perry, *data analyst* et reporter, raconte l'enquête en replaçant son questionnement¹⁶⁶. En 2008, la Géorgie intègre les systèmes de tests nationaux. 40% des élèves

¹⁶³ Parmi ses soutiens, Erase the Board compte le Conseil des PTA d'Atlanta (à majorité noire même si mixte), 100 Black Men, Atlanta Parents and Public Linked to Education (Apple Corps, groupe de femmes professionnelles blanches très organisées), la division éducation du projet de Jimmy Carter pour Atlanta, le syndicat enseignant, et le Council of InTown Neighborhoods and Schools (CINS, groupe mixte).

¹⁶⁴ Les informations relatives au fonctionnement du journal, ainsi qu'à son rôle dans le scandale sont tirés d'entretiens réalisés avec 2 journalistes et l'éditorialiste du journal en 2016.

¹⁶⁵ Journal local majeur, fondé en 1982, est né de la fusion de deux journaux, l'un plutôt de centre-droit, l'*Atlanta Journal*, et l'autre libéral, l'*Atlanta Constitution*, et est aujourd'hui davantage équilibré laissant le ton libre aux éditorialistes.

¹⁶⁶ Entretien réalisé dans les locaux du journal le 16.05.2016.

de 8^{ème}, classe charnière entre le collège et le lycée, échouent. Les enseignants autorisent le passage au lycée, et l'État autorise également pour la première fois de repasser les tests après l'école d'été¹⁶⁷. Avant la rentrée, dans l'une des écoles enquêtées, sur les 36 enfants concernés, 50% obtiennent des résultats dépassant les attentes, ce qui étonne les journalistes, étant donné qu'aucune ressource supplémentaire n'est allouée. Plus aucun personnel ne s'adresse à la presse et la question de la sécurisation des tests est avancée par le procureur du district. Le proviseur et le vice-proviseur admettent avoir changé les résultats. Le district quant à lui refuse de reconnaître les triches alors que les enseignants appellent de façon anonyme le journal pour confesser les triches, mis sous pression par le district. Le journal dédie alors une équipe de trois journalistes sur la question, regardant le phénomène à échelle nationale. Quatre *data analysts* sont dédiés à l'étude des résultats aux tests standardisés. Les lecteurs, ainsi que de nombreux membres de la communauté éducative, font pression pour rapporter les irrégularités alors que le district effraie l'équipe et ne rend pas publiques les données. La Chambre de Commerce tente de dissuader le district car les résultats scolaires sont utilisés pour « vendre la ville »¹⁶⁸ et assurer une main d'œuvre qualifiée aux industries. La superintendante, Beverly Hall, est élue superintendante de l'année et le scandale menace d'entacher cette publicité. Il apparaît, pour ce qui est des médias locaux, et notamment ceux interrogés¹⁶⁹, que le scandale de triche a marqué un tournant dans la lumière portée sur le district. À présent, l'audience pour les articles portant sur l'éducation n'est plus composée exclusivement de parents mais de l'ensemble des habitants de la ville.

La responsabilité a été portée avant tout sur le conseil scolaire et la superintendante, Beverly Hall¹⁷⁰. La question raciale est sans cesse évoquée. Les élections de 2013 ont alors renouvelé une grande partie du conseil scolaire et ont, selon les différents membres interrogés,

¹⁶⁷ Aux États-Unis, les écoles proposent des écoles d'été, *summer school*, aux élèves ayant échoué à une ou plusieurs matières, afin d'améliorer leurs résultats et réévaluer leur passage dans la classe supérieure avant la rentrée.

¹⁶⁸ "The business community used it to sell the city, [...] as a recruiting tool to bring industry", John Perry, 16.05.2016.

¹⁶⁹ Des journalistes de l'*AJC*, de *Progressive News* (un journal en ligne plutôt libéral au sens américain du terme), et de *WABE* (radio publique locale dont la licence appartient au district) ont été rencontrés.

¹⁷⁰ Le procès dure plusieurs années et est présenté devant un grand jury le 29 mars 2013, soit 5 ans plus tard. Le conseil scolaire et la superintendante sont reconnus coupables de fausses déclarations vol, influence sur témoins et conspiration. Cependant, Beverly Hall décède en mars 2015, avant la fin du procès. Le conseil scolaire quant à lui est divisé, certains membres tentent de cacher la triche tandis que d'autres l'exposent, souhaitant renouveler la gouvernance du district. Cynthia Briscoe Brown, membre du conseil scolaire depuis 2013 mais engagée depuis plus de 30 ans dans le district, raconte que les membres se disputent lors des réunions privées et publiques et que la Cour ordonne qu'un juge choisisse le *Chair* du conseil scolaire¹⁷⁰ (entretien réalisé le 11.05.2016). Il est demandé au président du Conseil Municipal de mener les réunions. Le nouveau *Chair* accuse à tort des enseignants et le proviseur du lycée North Atlanta, lycée huppé et blanc de la ville, d'avoir triché alors que celui-ci est afro-américain.

accru la participation de la communauté aux affaires du district¹⁷¹. Alors que les accusations contre Beverly Hall démarrent en 2011, elle est priée de se retirer et le maire d'Atlanta recrute un superintendant par intérim, Eroll Davis¹⁷². Courtney English, *Chair* du nouveau conseil scolaire élu, explique que l'enjeu est de recruter une personne issue avant tout du monde des affaires, mais avec des qualifications en éducation¹⁷³. Lorsque le maire fait appel à lui pour APS, Eroll Davis est chargé d'un « système scolaire ravagé par le scandale de la triche »¹⁷⁴.

Plusieurs axes sont dessinés dans sa stratégie, dont deux principaux : restructurer le district sur le plan des ressources humaines (personnels administratifs et enseignants) et redéfinir la carte scolaire. Eroll raconte qu'il ne s'attendait pas à entrer dans un secteur éducatif pris dans des jeux politiques aussi puissants et immoraux ("*unethical*"). Sa plus grande surprise est que si les parents sont très engagés dans le district, c'est avant tout pour leurs propres enfants, et non pour tous les enfants du district. Il licencie 212 employés du district, constatant que plus de 60% des écoles sont concernées par la falsification des tests. Il recompose aussi les services administratifs en fonction des qualifications. Noletha High¹⁷⁵, ancienne enseignante de mathématiques, et responsable d'équipe au sein du lycée où elle exerce, explique qu'elle est promue proviseure par intérim par Eroll Davis dans un lycée dont le proviseur est licencié, avant d'être renouvelée sur le poste. C'est le cas de 30 nouveaux proviseurs, ce qui représente quasiment un tiers des écoles.

Le second axe de la restructuration concerne le contour des secteurs de recrutement des écoles, soit la carte scolaire, qui n'est tendue que dans les quartiers huppés où les parents s'expriment davantage. Il suggère de clore 13 écoles jugées en sous-effectifs par rapport à leur coût de fonctionnement. 8 fermetures sont accordées par le conseil scolaire qui attribue les anciens secteurs à de nouvelles écoles. Son intérim est ponctué par des tensions raciales très fortes au sein du district. Les écoles proposées à la fermeture sont majoritairement afro-

¹⁷¹ "The cheating scandal woke a lot of people up. That's a fairly new phenomenon. The cheating scandal was so big and so terrible. [...] It created more people caring about the whole city", Cynthia Briscoe Brown, rencontrée le 11.05.2016 dans un café.

¹⁷² Entretien réalisé le 7.06.2016 dans un starbucks au pied de l'immeuble de son appartement toit-terrasse.

¹⁷³ Eroll Davis raconte qu'il a accepté le poste pour trois mois et est resté trois ans. Ce choix est significatif du changement opéré par le district. Les précédents superintendants ont opéré cette fonction dans de plus petits districts avant d'administrer celui d'Atlanta, à l'image de Beverly Hall, ancienne superintendante du Queens à New York City. Davis est né à Pittsburgh en Pennsylvanie en 1944 dans le quartier de Homewood, ancien ghetto demeurant le quartier le plus pauvre de la ville aujourd'hui. Il intègre deux universités prestigieuses, l'université Carnegie Mellon puis l'Université de Chicago avant de servir au Vietnam. Il dirige ensuite plusieurs entreprises dans le secteur de l'énergie dans le Wisconsin puis des entreprises transnationales. À sa retraite, le gouverneur de Géorgie lui demande d'administrer, au titre de chancelier des universités, le système d'enseignement supérieur de l'État composé de 35 institutions durant presque cinq ans.

¹⁷⁴ "School system ravaged by the cheating scandal", Eroll Davis, rencontré le 7.06.2016.

¹⁷⁵ Entretien réalisé le 10.05.2016 dans son bureau.

américaines, et pauvres, et il est accusé de « jouer contre son peuple »¹⁷⁶. Dans le même temps, en remplaçant le proviseur du lycée North Atlanta, quasi-exclusivement blanc, et très aisé, il est accusé de chasser les administrateurs blancs du district scolaire. L'ensemble des acteurs rencontrés et le mentionnant jugent que bien qu'il prenne des décisions très difficiles pour le district, il se doit de le redresser afin de faire table rase.

2.3.2. Pérenniser le nouveau modèle

Au départ d'Eroll Davis, le conseil scolaire recrute une nouvelle superintendante après une campagne de recrutement ayant fait l'objet de 435 candidatures, 8 entretiens avec un comité et 4 devant le conseil scolaire. Dr Meria J. Carstarphen est présentée comme la candidate idéale et symbole du renouveau du district. Diplômée des universités de Tulane, Auburn et Harvard, d'où elle tient son doctorat en éducation, elle a une expérience d'enseignante à Selma, en Alabama, sa ville d'origine, ainsi qu'à l'étranger, à Séville et Caracas. Elle a été superintendante des districts de Saint-Paul dans le Minnesota et Austin au Texas, deux districts urbains relativement grands. Cependant, ce qui ressort du discours des différentes personnes rencontrées, c'est qu'elle permet d'apaiser les tensions liées aux questions raciales. Elle est afro-américaine et originaire du Sud, notamment de l'une des villes les plus emblématiques du mouvement de la lutte pour les droits civiques. Dr. Carstarphen est une femme charismatique qui dès le début de son mandat met en place des dispositifs pour rencontrer les communautés. Elle est très présente sur les médias¹⁷⁷, qu'elle use pour publiciser les actions du district, ainsi que dans les médias (radio, télévision et presse écrite). Ces éléments factuels sur le profil du Dr. Carstarphen sont à replacer dans une histoire locale à moyen terme attachée aux symboles (superintendant noir depuis le *Compromis*, Selma, universités prestigieuses autrefois interdites aux Afro-Américains) mais aussi récente, le scandale de la triche, et témoignant du choix du conseil scolaire de renouveler l'image du district, avec une représentante exemplaire en tous points¹⁷⁸.

En quelques mois, elle bâtit un plan de réforme du district intitulé *Turnaround Strategy*¹⁷⁹ (Figure 9). Un entretien avec la superintendante a permis de préciser la direction

¹⁷⁶ L'expression est celle d'Eroll Davis lui-même, "play against my own people".

¹⁷⁷ La superintendante dispose d'un compte twitter : <https://twitter.com/carstarphenmj>, ainsi que d'un blog professionnel : <https://atlsuper.com/>, consultés le 29.06.2019.

¹⁷⁸ Une attention particulière est portée à sa description en tant qu'afro-américaine, car issue d'un couple mixte, pour ne pas aller à l'encontre du *Compromis d'Atlanta* en 1973.

¹⁷⁹ Il est composé de six axes de travail. Le premier est l'engagement auprès des élèves les plus en difficulté, notamment par la mise en place du programme *Communities in Schools* permettant l'arrivée de ressources matérielles et humaines supplémentaires dans les écoles. Le second est fondé sur les qualités académiques du district, à la fois auprès des élèves les plus en difficultés avec des programmes de tutorat mais aussi des plus avancés avec des programmes d'excellence. Le troisième porte sur le leadership scolaire et notamment la formation

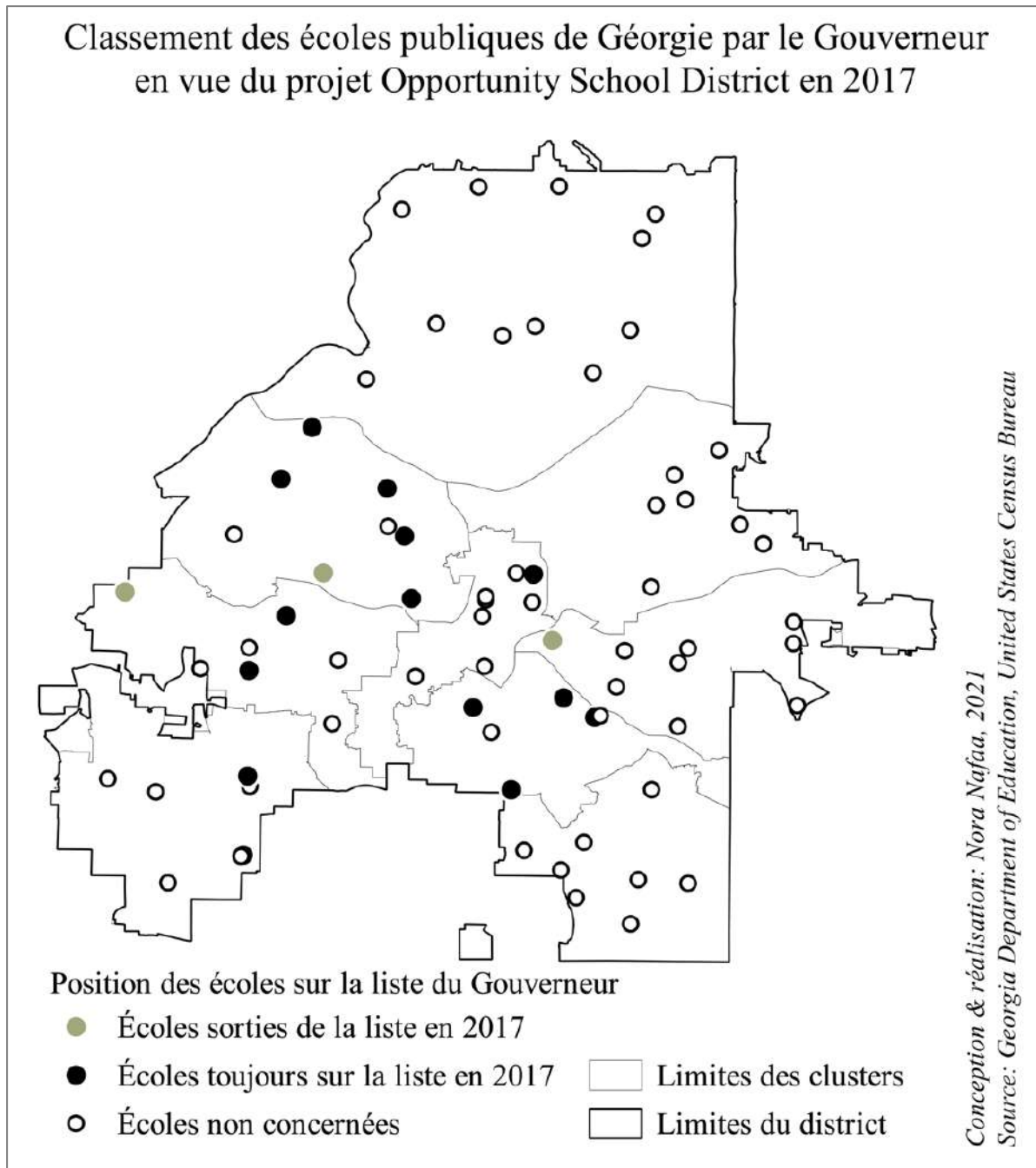
qu'elle envisage pour le district scolaire¹⁸⁰. Dr. Carstarphen explique que l'enjeu principal du district est de trouver assez de ressources pour se maintenir, défi qu'elle a affronté à Saint-Paul et Austin, mais qui est présent dans l'ensemble des grands districts scolaires urbains. Plusieurs obstacles à la réussite du plan demeurent : des relations détériorées avec la municipalité, un lien avec les communautés à restaurer- notamment à la suite de la défiance causée par le scandale de la triche, ainsi que la gestion d'un district majoritairement pauvre et afro-américain dans un État républicain tel que celui de la Géorgie. Elle explique que si sa position est administrative, les tâches auxquelles elle s'est attelée depuis son arrivée relèvent davantage de qualités politiques en trouvant de nouveaux partenaires, en rétablissant le contact avec des associations de parents et communautaires, et en obtenant un *charter system* pour le district. Le *charter system* n'est pas à confondre avec les écoles *charter*, bien que le principe y ressemble. Si *charter* signifie mandat, c'est que le district scolaire, afin de ne pas devoir observer toutes les réglementations géorgiennes, a demandé à être mandaté par l'État de Géorgie pour opérer le système scolaire. En cela, le district s'engage à tenir des objectifs de performance qui s'ils ne sont pas tenus pourront entraîner la mise sous tutelle par la Géorgie.

En 2016, cette stratégie proposée par la nouvelle superintendante est accélérée par le projet du gouverneur. Il propose de mettre en place un Opportunity School District (OSD) à l'image du Recovery School District (RSD) du district de La Nouvelle-Orléans en faillite après Katrina et ayant charterisé l'ensemble des écoles publiques de la ville¹⁸¹. Il s'agit d'un district piloté par l'État de Géorgie prenant en charge les écoles en sous-performance par rapport aux attentes des tests standardisés géorgiens. Près de 20 écoles sont sur la liste de l'OSD en novembre 2016, lorsque celui-ci est mis au vote et mis en défaite au sein de l'Assemblée Générale de Géorgie. Le conseil scolaire et la superintendante lors des réunions publiques s'opposent à l'OSD, ainsi que l'ensemble des mouvements locaux. Il s'agit de perdre le contrôle des écoles les plus faibles. Sur la carte ci-dessous apparaissent les écoles concernées en 2017. On observe que 3 écoles sont parvenues à sortir de cette liste en améliorant leurs résultats tandis que 17 sont toujours menacées alors que le projet est représenté devant l'assemblée (Carte 8).

des enseignants et des chefs d'établissement. Le quatrième porte sur l'engagement des familles et des *alumni*, avec l'idée d'engager la communauté scolaire. Le cinquième porte sur les enseignants, notamment par le développement de formations et le recrutement. Enfin, le dernier axe intitulé "*Urgency of Situation*" concerne les écoles les moins performantes du district et il s'agit de bâtir des partenariats avec des opérateurs pour « redémarrer » ces écoles (Traduction personnelle de "reset", <https://www.atlantapublicschools.us/schoolturnaround>, consulté le 29.06.2019). Il s'agit de donner en gérance des écoles en difficulté à des organisations privées, notamment The Kindezi School et Purpose Built Schools, qui seront détaillées plus tard.

¹⁸⁰ Entretien réalisé le 23.01.2017. Cet entretien a fait l'objet d'une préparation plus minutieuse des questions, compte-tenu d'un délai accordé de 20 minutes.

¹⁸¹ Des cas similaires ont été observés dans le Michigan et le Tennessee.



Carte 8. Les écoles sur la liste du Gouverneur de Géorgie pour l’OSD en 2016-2017

Rejeté une seconde fois, le projet accélère cependant certains aspects du projet de la superintendante, notamment la construction de partenariats pour déléguer la gestion de certaines écoles de la liste, ainsi que la fermeture ou « fusion » des écoles les moins performantes¹⁸². En parallèle, elle renforce le groupe Atlanta Partners For Education (APFE) dont la composition du comité révèle la diversité des acteurs considérés : des entreprises locales ou régionales (Chick-Fil-A, Georgia Pacific, Delta, Souther Company, Sun Trust Bank,

¹⁸² L’une des écoles concernées, Thomasville Heights Elementary School, fera l’objet d’une étude de cas détaillée.

Georgia Natural Gas, Alliance Theatre, Public Broadcasting Atlanta), des entreprises nationales ou internationales (IBM, Kaiser Permanente, Google, The Home Depot, Wells Fargo), des organisations du milieu éducatif (Communities in Schools, Teach for America, Junior Achievement), trois membres de la Chambre de Commerce, quatre représentants du district dont une élue du conseil scolaire, présidés par un membre de Coxe Curry and Associates, un cabinet de conseil à Atlanta spécialisé dans les partenariats (Figure 10).

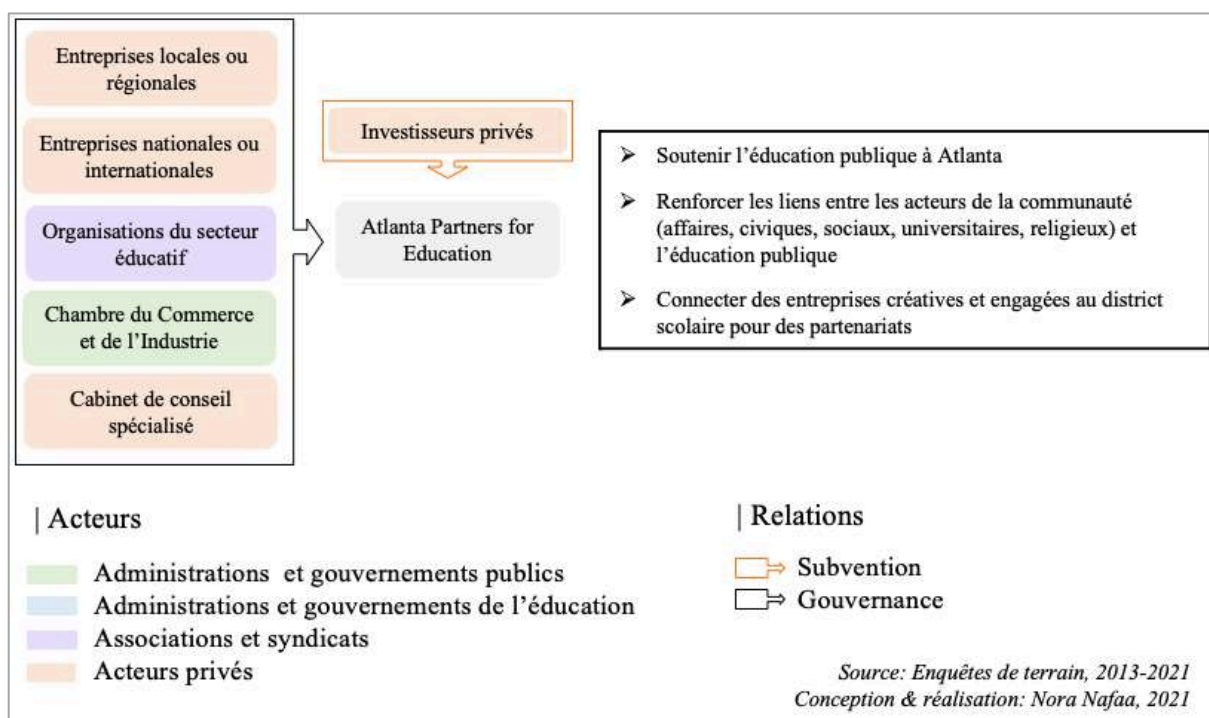


Figure 10. Gouvernance et missions du *Atlanta Partners for Education*

Les différents chantiers entrepris par la superintendante révèlent donc un tournant du district scolaire davantage tourné vers le secteur privé qui n'est plus seulement une ressource, mais aussi un acteur de la gestion des écoles et de leurs ressources.

La construction du district scolaire d'Atlanta est plus tardive et prend en compte des éléments contextuels différents de Philadelphie. D'abord, cette ville du Sud est soumise aux lois de la ségrégation, ce qui induit deux systèmes scolaires parallèles qui progressivement seront rassemblés. L'impulsion municipale de départ est liée à une forte croissance de la ville, qui s'appuie en partie sur l'industrie mais également sur sa position géographique stratégique, parfois nommée « Porte du Sud ». Progressivement, l'émergence d'une classe moyenne afro-américaine, et surtout de sa classe d'affaire, fait de cette minorité une majorité dans la ville dont les revendications politiques transcendent la seule intégration. Les années 1970 marquent un tournant dans la place de la communauté afro-américaine dans la ville et dans l'établissement de liens et d'accords, même informels, entre les classes d'affaires blanches et afro-américaines. Toutes deux s'appuient sur des réseaux structurés (communautaires, financiers, religieux) encore très prégnant dans la ville. Le tournant de la néolibéralisation de l'éducation y a induit pour le district une place de plus en plus structurante des acteurs privés dans le jeu éducatif mais aussi de l'éducation dans la promotion urbaine d'une ville en pleine croissance.

3. Deux districts scolaires ségrégués et marchandisés

Au terme de la présentation diachronique des deux districts, et avant de proposer une analyse plus synthétique de la construction des régimes éducationnels urbains, il convient de broser un portrait des deux districts scolaires, davantage spatialisé et permettant de localiser les phénomènes énoncés, en particulier la ségrégation ethno-raciale et économique des deux districts scolaires, ainsi que la géographie des deux marchés scolaires urbains développés dans les deux villes.

3.1. Atlanta et Philadelphie, des trajectoires différentes aux profils sociaux similaires

La différence majeure, au-delà de la position géographique des deux villes, est celle de leurs trajectoires démographiques, visibles dans la littérature scientifique, ainsi que dans les représentations qui leur sont associées. Philadelphie est la ville post-industrielle, catégorisée comme une *shrinking city* pendant très longtemps, ce qui est symbolisé par les nombreux quartiers où règnent les logements vacants et entrepôts abandonnés. Atlanta quant à elle est la ville du fourmillement, “the city too busy to hate”, en pleine croissance depuis les années 1960, inscrite traditionnellement dans les logiques de redéploiement économique et démographique au sein du pays évoquées précédemment. L'évolution du nombre d'habitants depuis les années 1950 illustre ces trajectoires en soulignant quelques nuances (Figure 11).

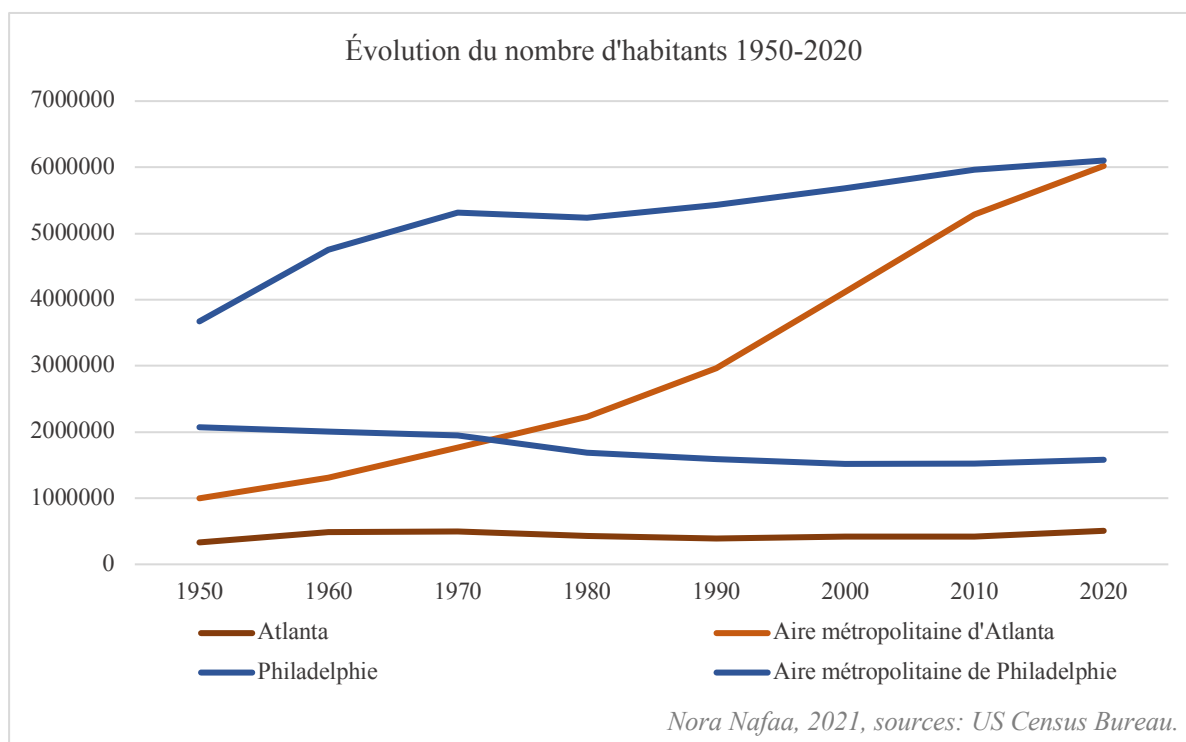


Figure 11. Évolution démographique de 1950 à 2020 à Atlanta et Philadelphie, et dans leurs aires métropolitaines

Le graphique illustre la croissance démographique des deux villes, ainsi que de leurs aires métropolitaines (MSA). Pour Philadelphie, en bleu, le nombre d'habitants a chuté, la ville perdant près d'un quart de sa population, du fait du *white flight* ainsi que de la désindustrialisation, et connaissant un léger regain depuis les années 2000, lié aux politiques incitatives de la municipalité et au phénomène de gentrification, auquel participe certaines écoles. En parallèle, l'aire métropolitaine a connu une forte croissance des années 1950 aux années 1970, du fait de la suburbanisation, et a repris depuis les années 1980 après une décennie de stagnation. Dans le cas d'Atlanta, si certains quartiers ont connu un abandon, la ville a gagné environ 30% d'habitants depuis les années 1950, attractive pour de nombreuses raisons (dynamisme économique, industrie culturelle, communauté afro-américaine). L'aire métropolitaine a quant à elle connu une croissance exponentielle depuis les années 1950, et une accélération d'autant plus vive dans les années 1990. Aujourd'hui, les deux aires métropolitaines sont équivalentes en nombre d'habitants, et Atlanta prévoit une croissance très forte au sein du territoire municipal d'ici 2050, doublant au moins le nombre d'habitants tandis que Philadelphie observe un rythme bien plus lent¹⁸³.

Ces trajectoires démographiques, à l'échelle urbaine comme métropolitaine, sont à mettre en perspective avec celles des districts scolaires d'écoles publiques dont le discours insiste, à Philadelphie comme à Atlanta, sur la baisse du nombre d'élèves pour justifier les fermetures d'écoles. Cet argument du déclin démographique, s'il est entendu à Philadelphie, semble paradoxal à Atlanta. Sur le temps long, comme le montre la figure suivante, la diminution du nombre d'élèves est actée dans les deux districts scolaires (Figure 12). À Philadelphie, près de la moitié des élèves sont à décompter des effectifs du district scolaire entre 1970 et 2015, avec une hausse depuis 2015 qui peut s'expliquer dans le décompte effectué par l'administration, car cela représente une différence très importante en seulement quelques années. Pour le district d'Atlanta, qui ne représente qu'environ un quart des effectifs de Philadelphie, la baisse de moitié depuis les années 1970 s'explique également par une stagnation de la croissance urbaine et l'essor d'options scolaires alternatives, déviant le choix des parents du public vers le privé, en prenant en compte que les effectifs ici présentés comptent les écoles *charter*. Il y a donc bien eu un déclin des effectifs scolaires, qui n'est pas concomitant

¹⁸³ Les prévisions se fondent à la fois sur l'évolution de la croissance démographique, mais également sur les politiques de densification et d'attractivité urbaines en place et prévues au sein de la ville.

avec les trajectoires démographiques à Atlanta, mais mobilisé fortement dans les discours et politiques éducatives¹⁸⁴.

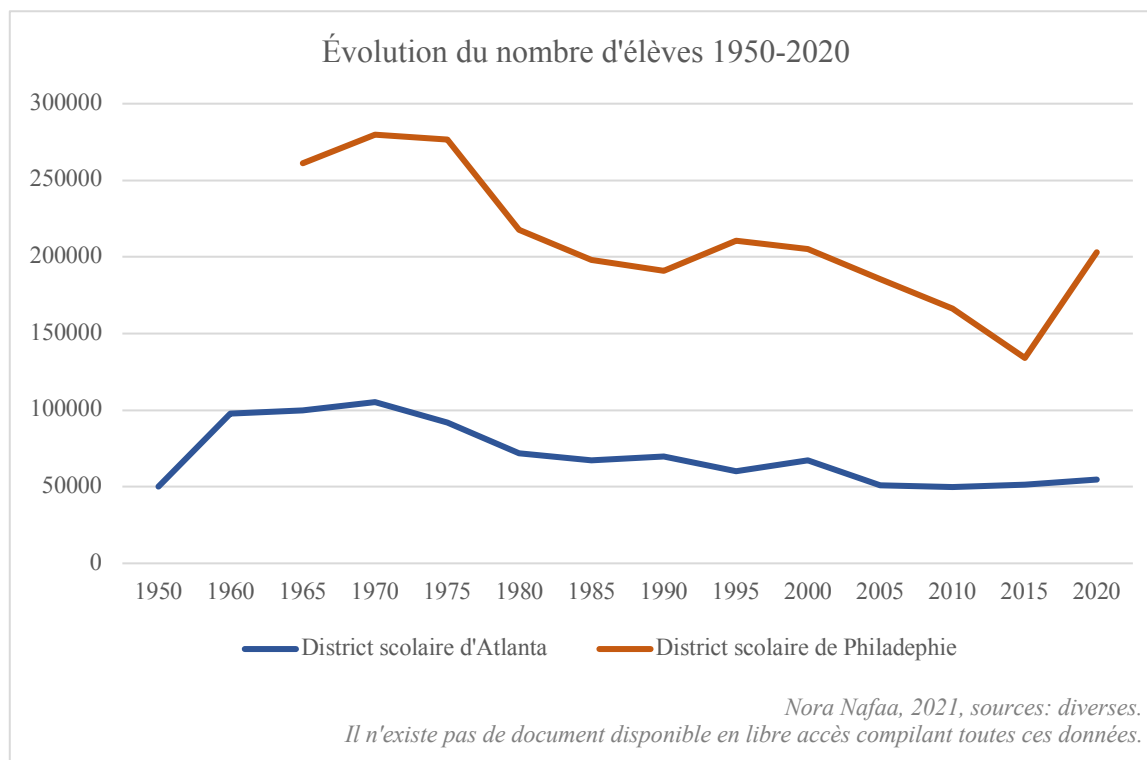
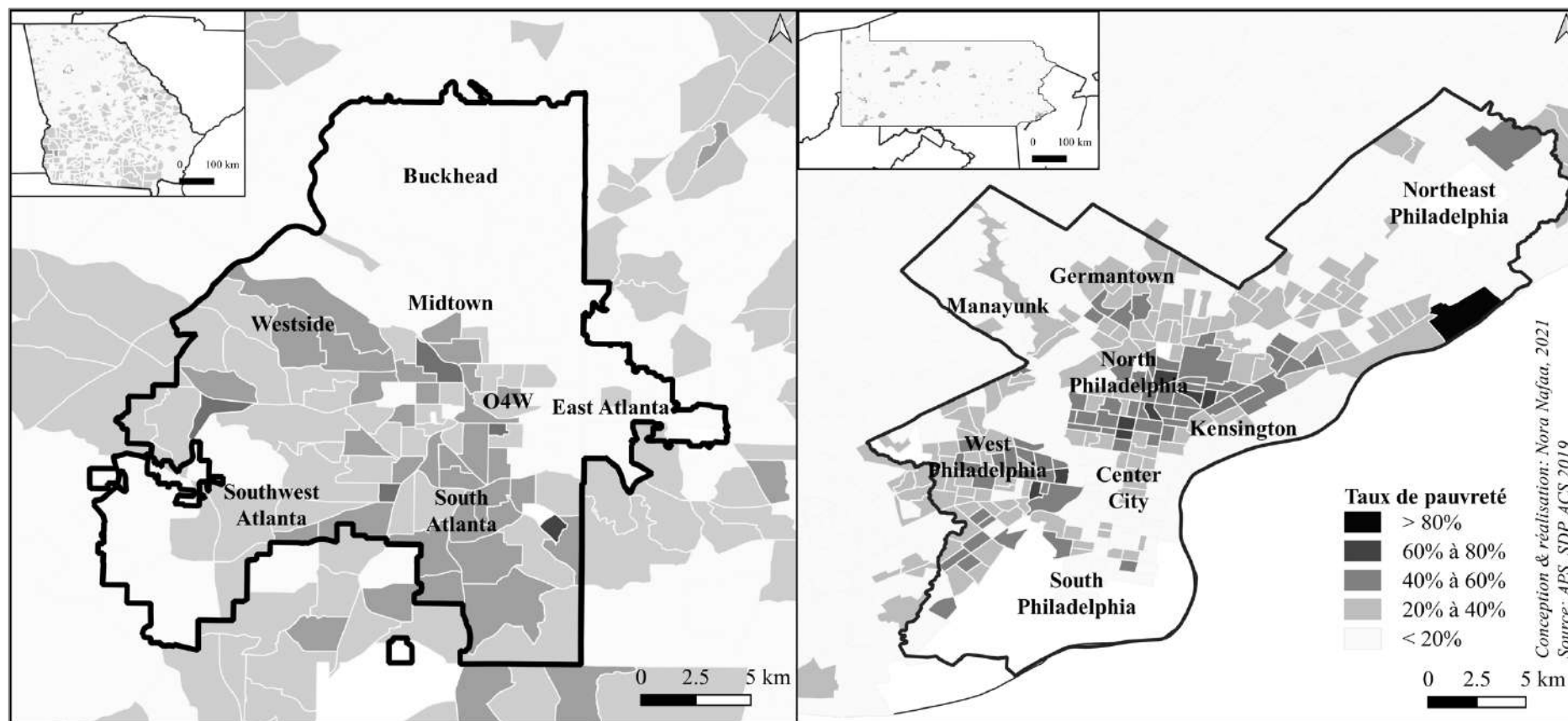


Figure 12. Évolution du nombre d'élèves scolarisés dans les districts scolaires d'Atlanta et de Philadelphie de 1950 à 2020

Ces trajectoires démographiques à l'échelle urbaine comme métropolitaine ne sauraient se passer d'une analyse plus fine à l'échelle des quartiers. Si certains ont déjà été mentionnés dans les pages précédentes, les cartes suivantes permettent de dresser une géographie socio-économique des deux villes. Philadelphie et Atlanta, si elles observent des problématiques différentes, abritent toutes deux des populations pauvres concentrées dans certains quartiers de la ville (Carte 9). Héritage de la ségrégation raciale, la géographie de la pauvreté est relativement aisée à dessiner dans les deux cas.

¹⁸⁴ Un article produit sur la ville de Pittsburgh en Pennsylvanie, archétype des *shrinking city*, détaille les différents types de politiques scolaires portant sur le déclin démographique (Nafaa 2017).



Carte 9. Taux de pauvreté à Atlanta, en Géorgie, à Philadelphie et en Pennsylvanie par *census tract* en 2019

D'abord, pour comprendre l'organisation spatiale d'Atlanta, il faut tracer une diagonale du nord-ouest au sud-est. Au nord de cette diagonale se situent les quartiers aisés, en cours de densification et de gentrification au plus près de la ligne, et au sud les quartiers pauvres, concentrant certains des territoires les plus pauvres de l'État, au-delà de 60% de pauvreté. La ville observe un taux moyen de pauvreté de 20,2%. Les zones de Southwest Atlanta plutôt aisées sont ce qui donne à la ville son caractère exceptionnel. Il s'agit des quartiers des classes moyennes et classes supérieures afro-américaines, en particulier dans le quartier des Cascades. La continuité dans les banlieues proches du profil socio-économique des quartiers est certaine et l'encart sur la Géorgie permet de voir que l'aire métropolitaine d'Atlanta au nord de l'État est nettement plus aisée que sa partie australe, observant respectivement 10,5% et 13,3% de taux de pauvreté.

La lecture de la carte de Philadelphie est moins nette bien que se distinguent deux territoires concentrant les populations les plus pauvres : West Philadelphia et North Philadelphia, les anciens ghettos noirs historiques de la ville. Les quartiers isolés au niveau de Center City sont sur le front de gentrification, rayonnant dans toutes les directions. Le taux de pauvreté de la ville atteint les 23,3%, mais est très concentré dans les deux anciens ghettos. La rupture est nette avec la banlieue, excepté à l'Ouest où se trouvent les populations repoussées par le front de gentrification. L'encart sur la Pennsylvanie permet de montrer que la pauvreté en Pennsylvanie se concentre essentiellement à Philadelphie, avec un taux de 11,8% dans l'aire métropolitaine et 12% dans l'État.

À cette géographie de la pauvreté urbaine se superpose une géographie des ségrégations ethno-raciales dont les mécanismes ont été décrits auparavant. Les deux villes, Atlanta et Philadelphie, sont caractérisées comme des métropoles cosmopolites dont la composition est cependant biraciale, les Blancs non-hispaniques représentant seulement 34% de la population à Philadelphie et 39% à Atlanta, des moyennes inférieures à celles de leurs aires métropolitaines (61% et 46%), de leurs États (75,6% et 52%), et celle des États-Unis à 60% en tant que groupe dominant à l'échelle nationale (Figure 13). La part des Afro-américains est la plus importante, 40% à Philadelphie et 48% à Atlanta, bien au-delà de la moyenne nationale de 12,4% et des moyennes métropolitaines et étatiques (Figure 13). On peut considérer que ces deux métropoles sont biraciales dans le sens où les autres groupes sont minoritaires, bien que leurs proportions varient. Les Asiatiques représentent au maximum 8% de la population de Philadelphie, territoire où ils sont les plus représentés dans l'échantillon retenu. Les Hispaniques, s'ils représentent aujourd'hui plus de 18% de la population nationale, sont peu représentés dans nos cas d'études, composant au maximum 15% de la population à Philadelphie, due aux réseaux

migratoires notamment dominicains et portoricains, mais une part infime de la population en Géorgie, ce qui dénote avec des États davantage à l’Ouest du pays, ou même avec la Floride. La catégorie « Autres » recoupe les populations amérindiennes, très faibles dans ces territoires, ainsi que les populations des îles du Pacifique et les populations mixtes. Dans d’autres territoires d’études, les catégorisations choisies auraient été différentes. Ici, il est possible de lire que les deux groupes les plus présents sont les Blancs non-hispaniques et les Afro-Américains, ces derniers majoritaires en ville, mais pas dans les aires métropolitaines ni les États.

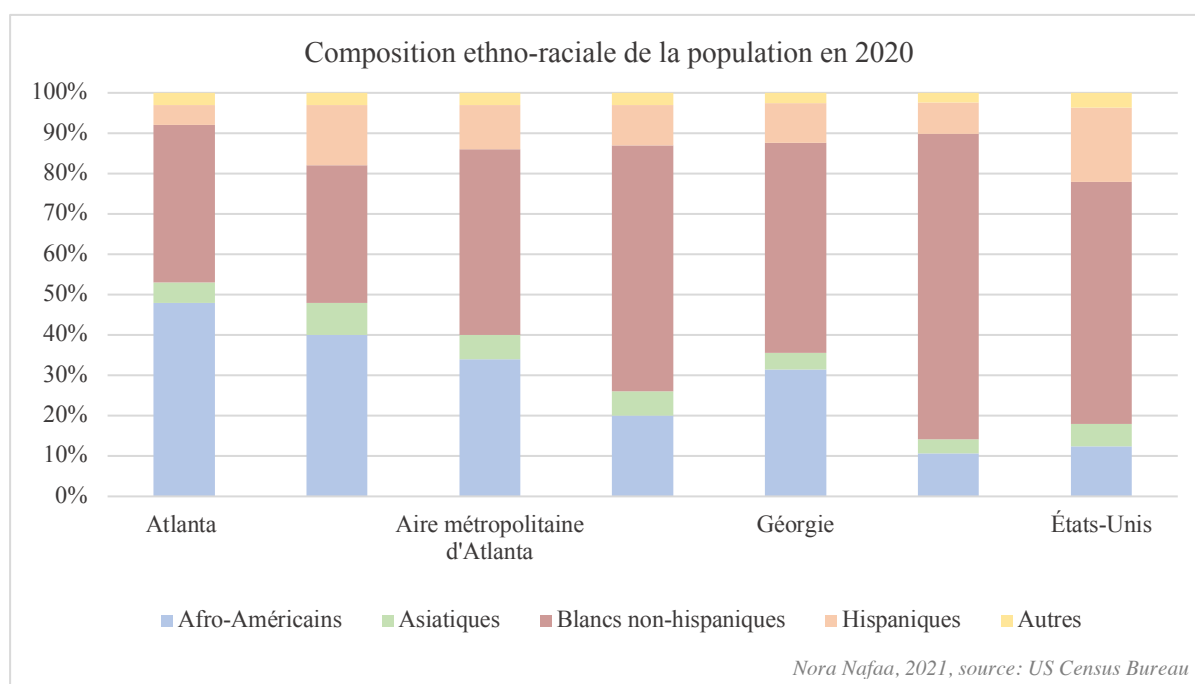
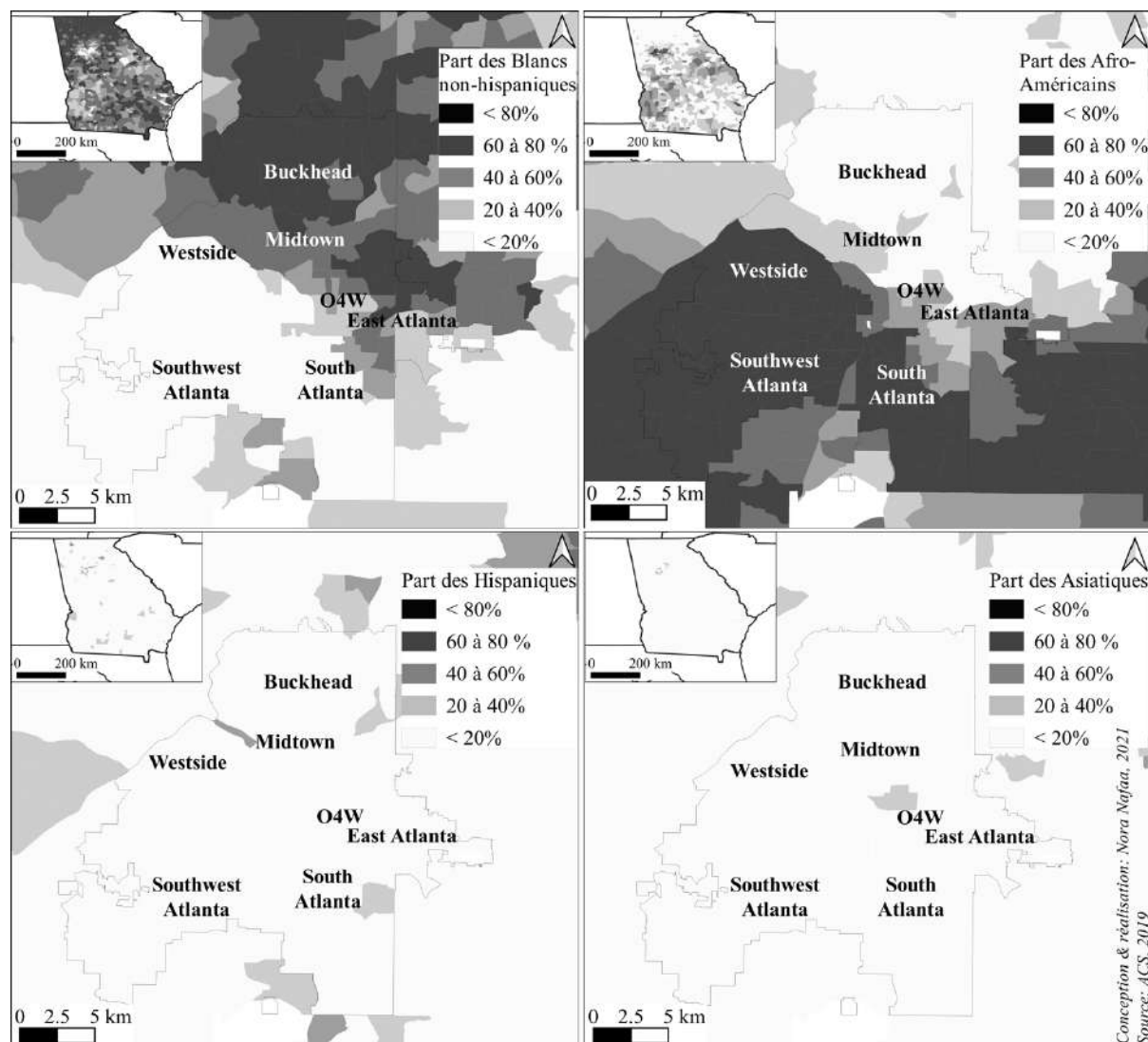


Figure 13. Composition ethno-raciale de la population en 2020 à Atlanta, Philadelphie, leurs aires métropolitaines, en Géorgie, en Pennsylvanie et aux États-Unis

Il est possible de soutenir l’idée d’un maintien des lignes de ségrégation dans les villes, bien qu’elle ne soit plus légale, car si les villes sont diverses, elles ne sont pas mixtes. La cartographie de la distribution des différents groupes ethno-raciaux dans la ville illustre une réelle dichotomie, entre quartiers blancs et afro-américains, qui suit les lignes de la géographie de la pauvreté mentionnée précédemment. Les cartes d’Atlanta montrent la répartition le long de la diagonale nord-ouest et sud-est, avec le long de cette ligne, désignée comme celle des fronts de gentrification, des quartiers davantage mixtes (Carte 10). Au nord de la ligne se situent les quartiers blancs et au sud les quartiers afro-américains. Les populations hispaniques, très peu nombreuses, se situent principalement dans le reste de l’aire métropolitaine, tout comme les populations asiatiques, à l’exception d’un census tract qui correspond au campus universitaire de l’Université de l’État de Géorgie. À l’échelle de l’État, la différence entre les

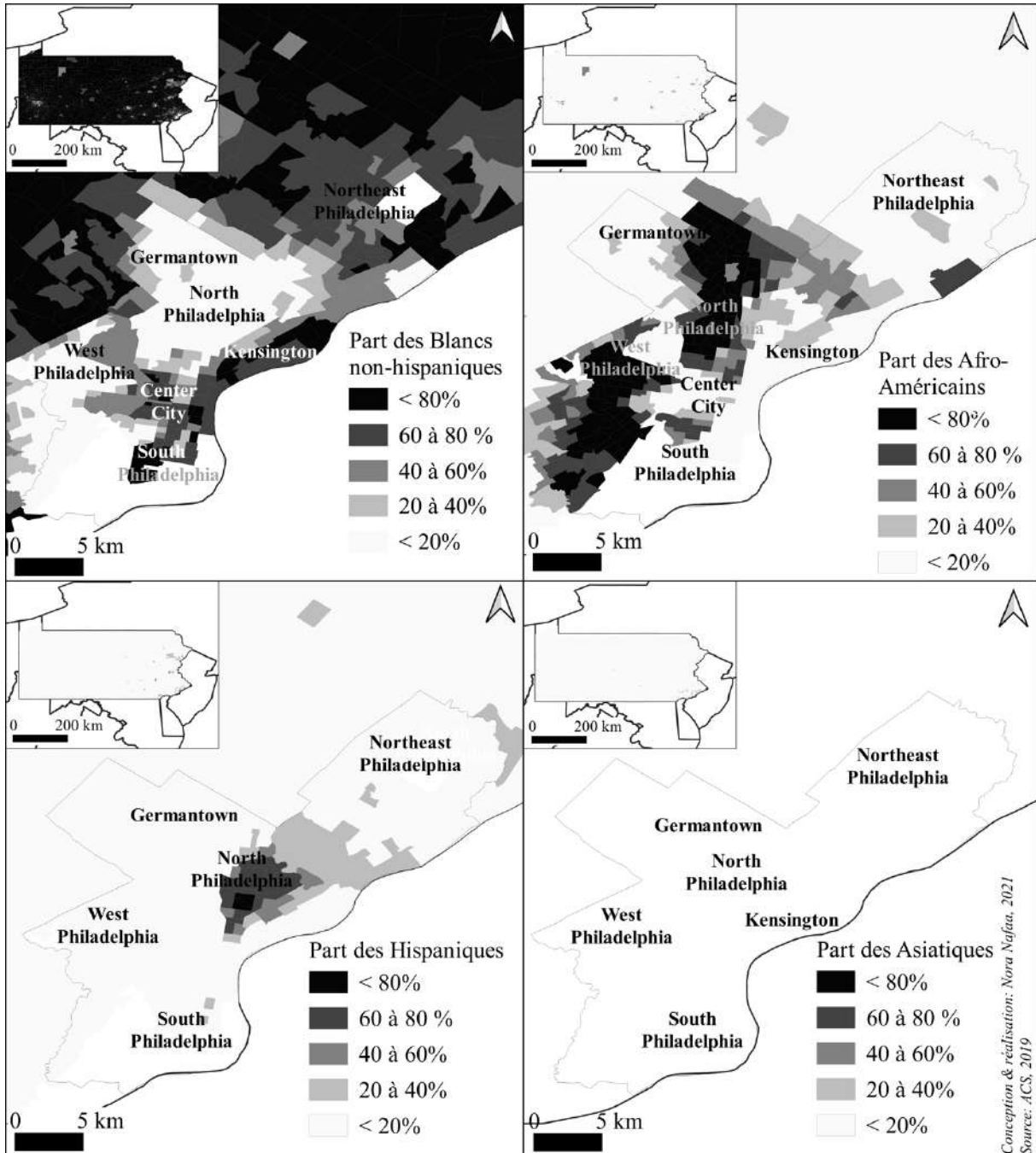
zones les plus aisées et les plus pauvres, recoupe ici celle entre les zones les plus blanches et les plus afro-américaines.



Carte 10. Distribution des groupes ethno-raciaux à Atlanta et en Géorgie en par census tract 2019

À Philadelphie, les repères de la carte de la pauvreté se superposent à ceux de la distribution des groupes ethno-raciaux dans la ville et dans l'État (Carte 11). Les populations blanches se trouvent au centre-ville et à ses abords – le long des fronts de gentrification, au nord-ouest et au nord-est de la ville, et dominant en Pennsylvanie. Les populations afro-américaines sont concentrées dans les deux ghettos historiques de la ville, North et West Philadelphia, et s'observe une continuité vers les banlieues proches, repoussées par les fronts de gentrification. La partie orientale de North Philadelphia correspond davantage à la figure du *barrio*, peuplée principalement de populations hispaniques, et notamment de primo-arrivants dominicains et portoricains (Arreola 2004). La population asiatique demeure minoritaire, mais

se distinguent quelques pôles : le Chinatown de Philadelphie au nord de Center City et accueillant principalement une population vietnamienne, le quartier d'University City à l'Ouest, concentrant des campus universitaires sur lesquels les étudiants asiatiques sont nombreux, ainsi que ponctuellement certains quartiers réceptacles des diasporas migratoires asiatiques.



Carte 11. Distribution des groupes ethno-raciaux à Philadelphie et en Pennsylvanie par census tract en 2019

Croiser les chiffres de la pauvreté avec ceux des populations permet d'illustrer davantage cette superposition d'une ségrégation socio-économique et ethno-raciale dans les

deux villes. Le graphique ci-dessous indique la part de la population sous le taux de pauvreté par groupe ethno-racial par échelon (Figure 14).

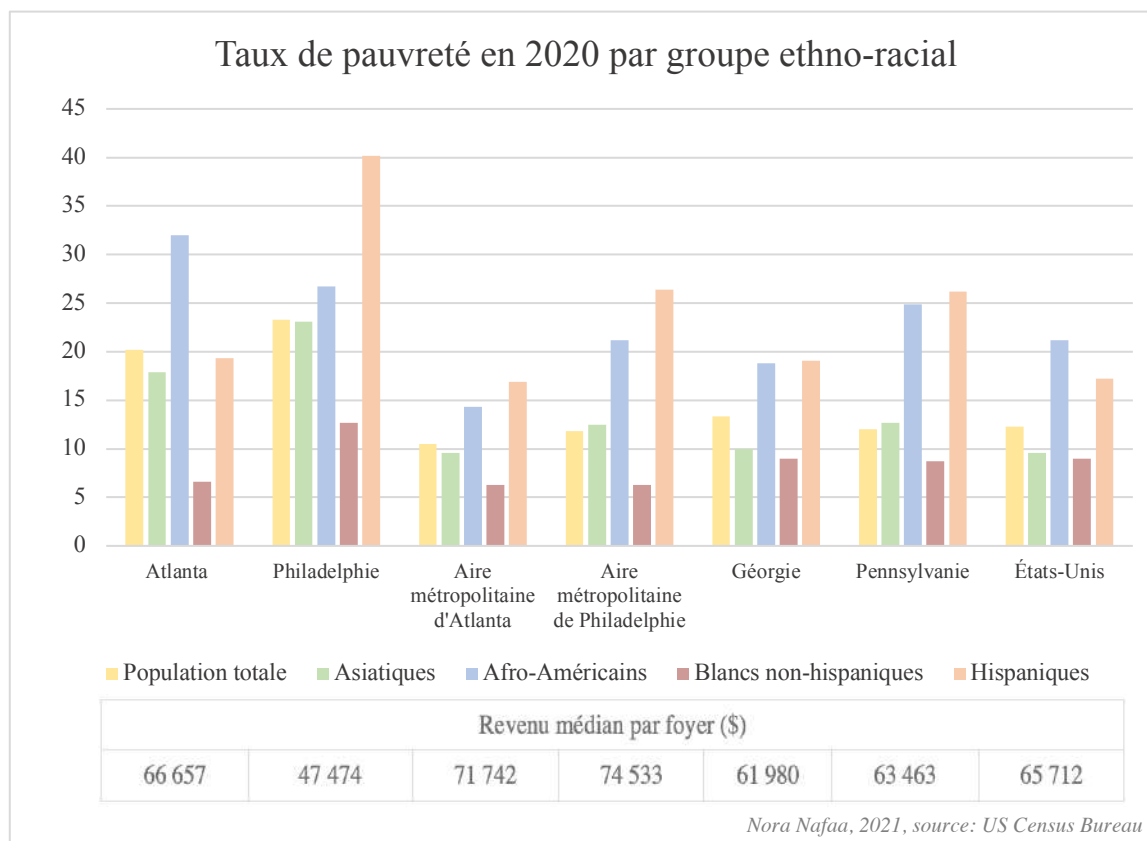


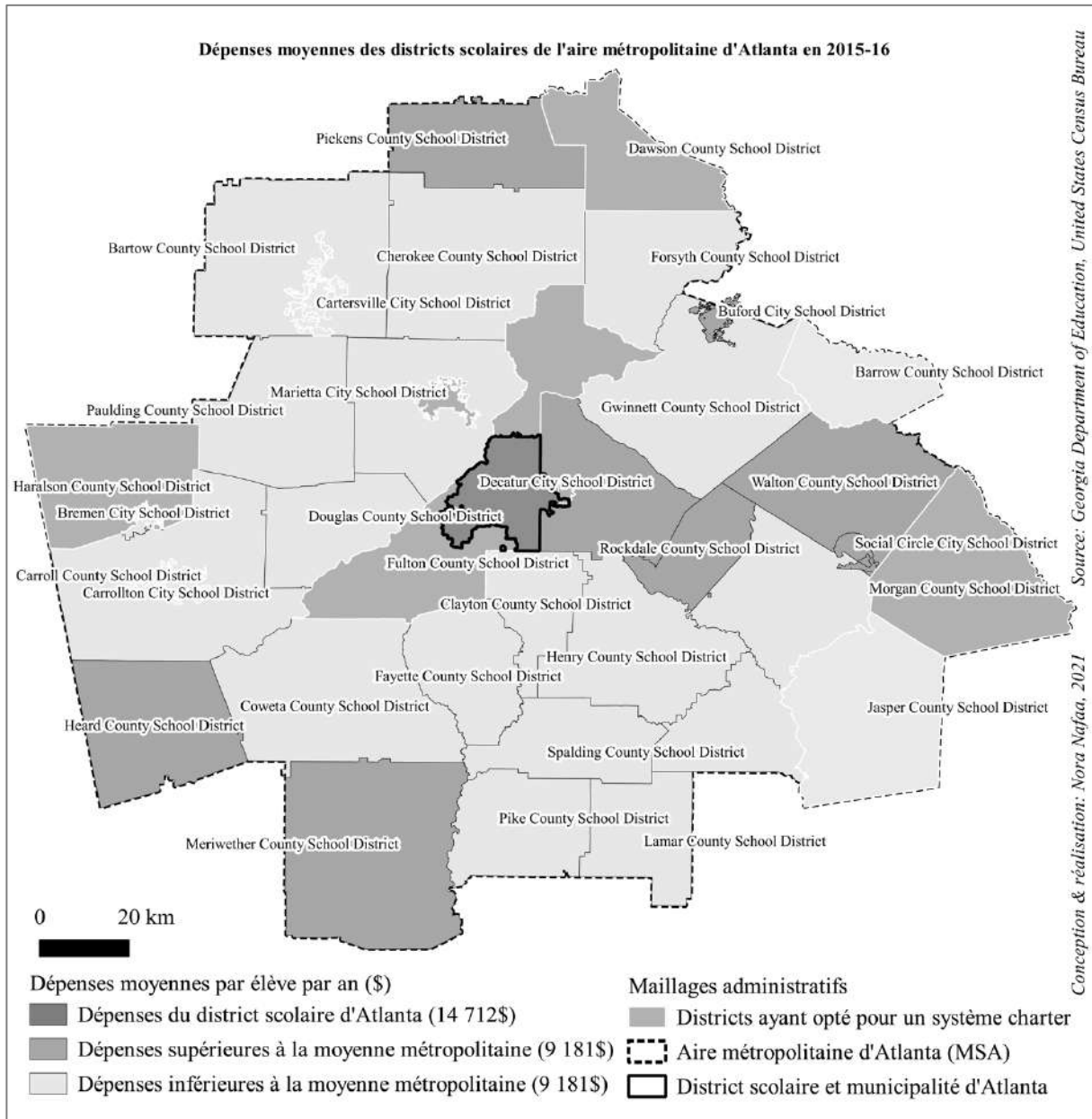
Figure 14. Taux de pauvreté par groupe ethno-racial en 2020 à Atlanta, Philadelphie, leurs aires métropolitaines, en Géorgie, en Pennsylvanie et aux États-Unis

D'une manière générale, la population blanche est la moins touchée par la pauvreté, notamment à Atlanta ainsi que dans les deux aires métropolitaines. Les minorités sont davantage touchées par la pauvreté dans tous les espaces, ce qui est accentué pour les populations afro-américaines et hispaniques en ville, et notamment pour ces derniers à Philadelphie où 40,2% de la communauté vit sous le seuil de pauvreté. Les hiérarchies demeurent les mêmes à toutes les échelles, si ce n'est qu'à Atlanta et aux États-Unis en moyenne les populations afro-américaines sont plus touchées par la pauvreté que les populations hispaniques, ce qui localement peut être inversé. La Figure 14 propose également le revenu médian par foyer comme indicateur pour les différents espaces qui permet d'observer qu'Atlanta a un revenu bien plus élevé que la Géorgie et le pays, tandis que Philadelphie conserve son statut de ville pauvre, de pauvres. Les aires métropolitaines ont des revenus médians supérieurs aux villes et États, et la différence entre Philadelphie et son aire urbaine est bien plus élevée que celle entre Atlanta et la sienne.

Afin de compléter le portrait socio-économique des deux districts scolaires, dont les limites administratives recoupent celles des deux municipalités, une dernière donnée peut être mobilisée : la dépense moyenne des districts scolaires par élève par an en dollars. Si les mécanismes de calcul et d'attribution des budgets seront décrits dans le chapitre suivant, car ils correspondent à des logiques fiscales spécifiques, ces dépenses permettent de replacer les deux districts dans leur environnement administratif et fiscal proche¹⁸⁵. Le district scolaire d'Atlanta, tout d'abord, se situe au sein d'une aire métropolitaine contenue dans l'État de Géorgie, s'étendant sur 29 comtés, et 37 districts scolaires, dont 11 ont opté pour un système *charter*¹⁸⁶ (Carte 12). Comme le montre la carte, la majeure partie des districts scolaires correspondent aux limites des comtés, sauf dans le cas des districts urbains dont les limites sont différentes et suivent celles des municipalités (Marietta School District, Cartersville School District, Social Circle City School District...). Le district d'Atlanta s'étale sur deux comtés : le comté de Fulton à l'Ouest, et le comté de Dekalb à l'Est. Les dépenses varient alors en fonction des territoires. En moyenne, dans l'aire métropolitaine, en 2015-2016, la dépense par élève par an en dollars est de 9 181 dollars, ce qui est au-dessous de la moyenne nationale (environ 13 000\$). La carte permet d'illustrer qu'il n'y a pas de schéma géographique spécifique. La ville d'Atlanta cependant a une dépense moyenne bien plus élevée, liée à de nombreux programmes disponibles dans les écoles urbaines comparées aux écoles de banlieue, mais aussi à la scolarisation d'enfants à besoins spécifiques dans ce district qui n'est pas mise en place dans les districts adjacents (écoles pour enfants ayant un handicap physique, écoles-prisons, ...).

¹⁸⁵ Si les données sont anciennes par rapport à d'autres mobilisées dans le manuscrit, leur recueil dépend de la disponibilité de celles-ci. En effet, pour Atlanta, toutes les données dépendent d'un même État, et ainsi de la base de données d'un seul département de l'éducation en Géorgie. Pour Philadelphie, les quatre États disposent de bases différentes. Ensuite au sein des États, les découpages ne sont pas identiques. Si certains n'ont qu'un seul type de district scolaire, d'autres en mobilisent deux ou trois (*elementary school district*, *secondary school district*, *unified school district*). Ainsi, afin d'assurer une comparaison sur des données similaires, l'année scolaire 2015-2016 était la seule disponible dans toutes les bases évitant un trop grand décalage entre les deux aires métropolitaines, ou même au sein de celle de Philadelphie.

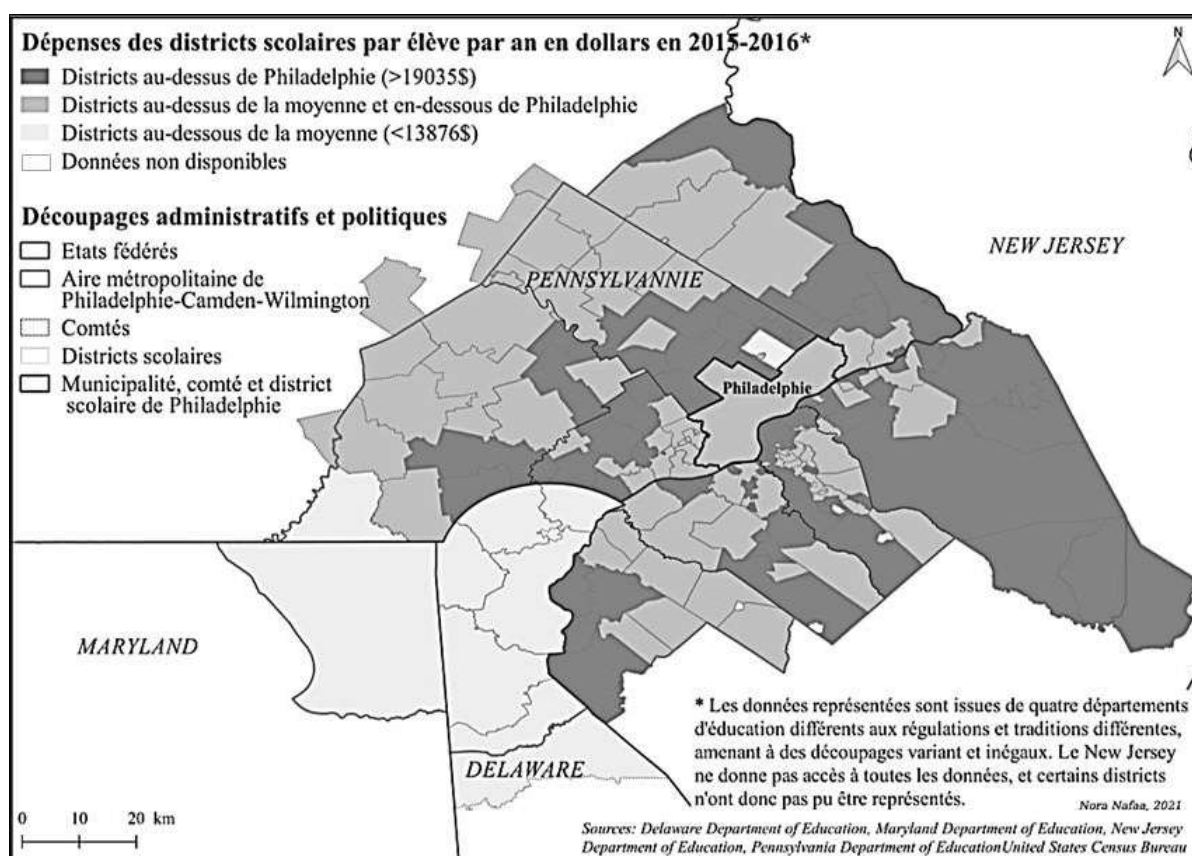
¹⁸⁶ Pour rappel, c'est une option offerte par l'État de Géorgie visant à accentuer la responsabilisation des districts scolaires : davantage de libertés quant aux régulations, mais aussi de sanctions quant au respect des objectifs annoncés.



Carte 12. Dépenses moyennes des districts scolaires de l'aire métropolitaine d'Atlanta par élève par an en dollars en 2015-2016

L'aire métropolitaine de Philadelphie est un environnement administratif différent, bien plus diversifié (Carte 13). Elle s'étend sur quatre États (Delaware, Maryland, New Jersey et Pennsylvanie), 11 comtés, et 152 districts scolaires. Le maillage administratif est ainsi bien différent des États du Sud, et notamment de la Géorgie. Le district de Philadelphie suit les limites de la municipalité, qui constitue elle-même un comté, situation unique en Pennsylvanie. La carte permet d'observer des disparités dans le montant des dépenses des districts par élève par an liées à des politiques des États fédérés, ainsi que des politiques locales d'attribution des fonds. Si Philadelphie concentre la plus grande part d'élèves défavorisés et à besoins spécifiques, elle n'est pas un record en termes de dépenses. En moyenne, le Delaware et le

Maryland dépensent moins par élève. La Pennsylvanie et le New Jersey observent des profils différents selon les districts, qui correspondent aux espaces les plus aisés et les plus pauvres de l'aire métropolitaine. Se reconnaissent par exemple au sud-ouest de Philadelphie les districts en prolongement de West Philadelphia qui sur les cartes précédentes accueillent également de forts taux de pauvreté et de minorité. À l'Est, le district de Camden se distingue, bien que très petit, des districts adjacents dont les dépenses sont plus élevées. En moyenne, la dépense par élève, et donc les fonds alloués à l'éducation, sont supérieurs à ceux de l'aire métropolitaine d'Atlanta, mais demeurent de très fortes disparités.



Carte 13. Dépenses moyennes des districts scolaires de l'aire métropolitaine de Philadelphie par élève par an en dollars en 2015-2016

Ces différentes données, cartes et graphiques, permettent d'assoir le portrait sociodémographique de deux métropoles ségréguées et biraciales, présentant des spécificités, mais n'échappant pas aux schémas classiques de la géographie urbaine états-unienne en termes d'inégalités.

3.2. Deux paysages scolaires diversifiés et structurés

Un second temps du portrait des deux districts scolaires, au-delà des données sociodémographiques, porte sur leur fonctionnement. La première partie du chapitre a mis en

exergue l'histoire et la construction des deux districts scolaires, à Philadelphie puis Atlanta, et a montré la mise en place de nombreux enjeux politiques liés à la néolibéralisation du secteur éducatif urbain. Ce tableau ne saurait se passer d'un portrait géographique des districts scolaires, et de leurs paysages éducatifs, dans le sens où ceux-ci sont organisés spatialement et localement.

En termes d'organisation spatiale, les deux districts scolaires observent un fonctionnement différent, partiellement évoqué précédemment. Les écoles publiques traditionnellement, et dans de très nombreux contextes nationaux, reposent sur une sectorisation plus ou moins forte, pouvant bénéficier de dérogations. Les différentes réformes de la scolarisation aux États-Unis, et notamment les politiques de libre-choix scolaire, ont rendu cette sectorisation très faible, et quasiment indicative (Figure 3). Elle n'est mobilisée que dans le cas de secteurs scolaires très prisés, dont les limites deviennent alors des points de tension.

Le district scolaire d'Atlanta observe une sectorisation pour l'ensemble de ses écoles mais a adopté, lors du remaniement du district des années 2010, un nouveau système en *clusters*¹⁸⁷ cartographié ci-après (Carte 14). Ce fonctionnement repose sur une organisation à partir des lycées publics de la ville, ayant chacun une symbolique forte¹⁸⁸ dans leurs quartiers, représentés par des étoiles sur la carte. Le système des *clusters*, s'il demeure une forme de sectorisation, s'appuie davantage sur l'image d'un faisceau, d'un pipeline¹⁸⁹ scolaire. Chaque lycée est associé à plusieurs collèges, représentés par des carrés, eux-mêmes associés à des écoles élémentaires, représentées par des ronds, observant des règles de sectorisation. L'enjeu de ce système est qu'un lycée domine sur un territoire scolaire et que tous les élèves d'une même école aillent dans le même collège, puis dans le même lycée. Ainsi, si un enfant vit à la limite du territoire d'un autre *cluster*, il doit tout de même aller dans le collège désigné, puis dans le lycée de son *cluster* initial, même si en termes de distance ces derniers sont plus éloignés. Ce système permet la mise en place de programmes éducatifs sur l'ensemble de la scolarité d'un élève et s'ancre dans une politique de programmes signatures¹⁹⁰ visant à distinguer les *clusters* les uns des autres. À titre d'exemple, le lycée Maynard Jackson, dont le *cluster* est signalé en jaune sur la carte, se distingue par un programme de baccalauréat international et dans l'ensemble des écoles élémentaires qui lui sont associées sont disponibles

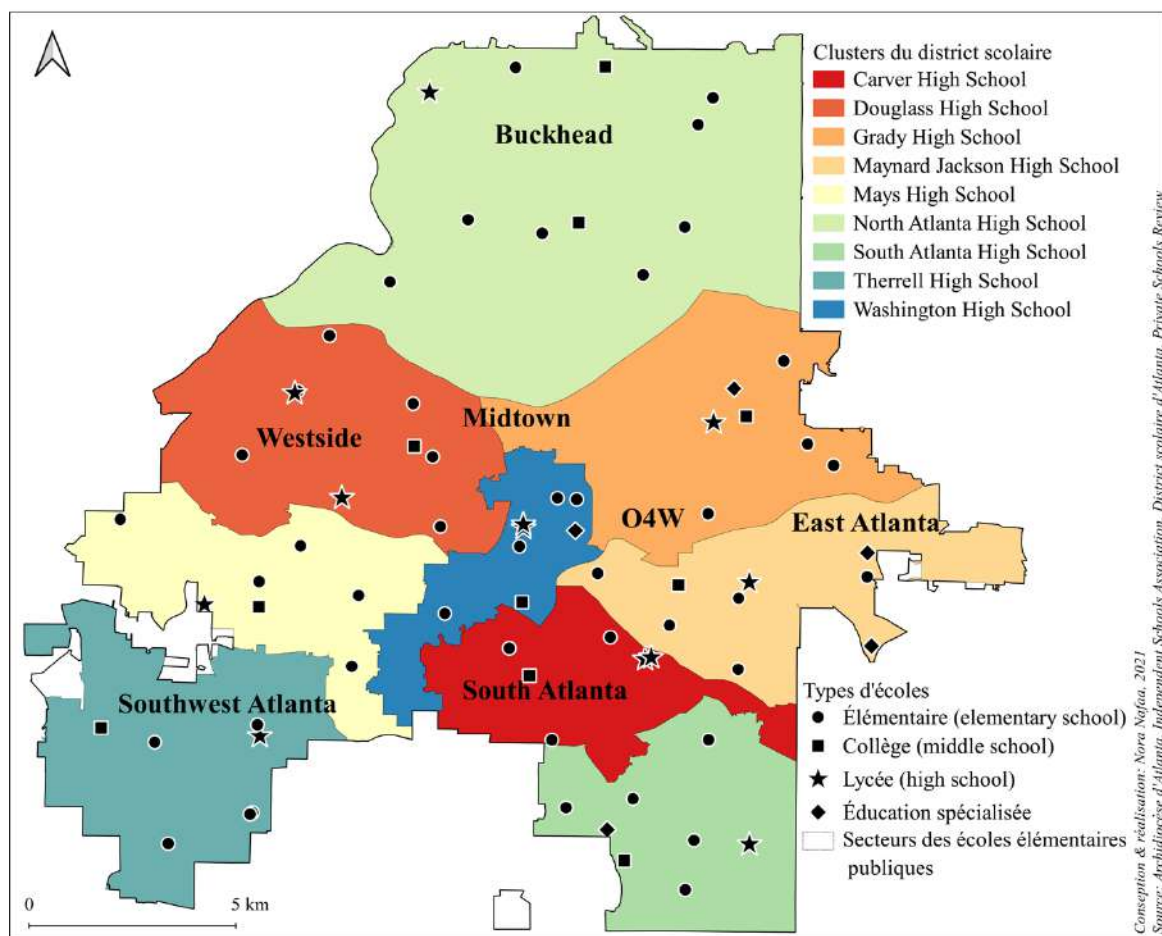
¹⁸⁷ Il a été choisi de ne pas traduire ce terme, car il est utilisé en français (*clusters* d'entreprises par exemple), et a plusieurs synonymes : grappe, faisceau, regroupement, qui se complètent.

¹⁸⁸ Plusieurs lycées feront l'objet d'une présentation détaillée dans la suite du manuscrit.

¹⁸⁹ Le terme est utilisé très fréquemment en français, ainsi que sur le terrain.

¹⁹⁰ L'ensemble de ces programmes est détaillé à l'Annexe 21.

des classes bilingues dès le jardin d'enfant. Le district d'Atlanta dispose ainsi de neuf *clusters* correspondant aux neuf lycées publics de la ville.

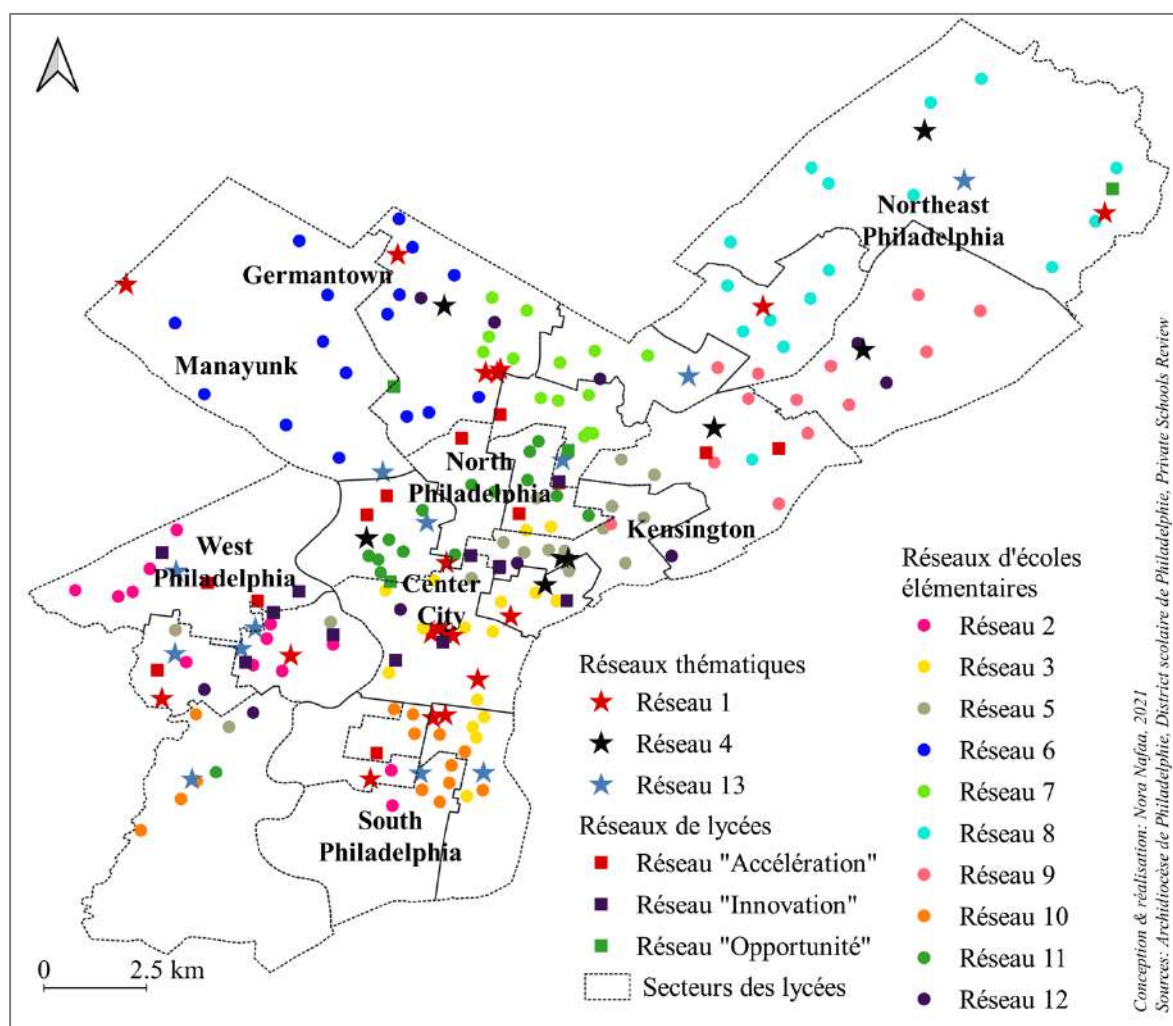


Carte 14. Clusters et écoles publiques du district scolaire d'Atlanta

Le district scolaire de Philadelphie fonctionne sur un système de secteurs scolaires à tous les niveaux (élémentaire, collège, lycée) fondé sur la proximité géographique du domicile de l'élève à l'école, sauf dans les espaces les plus denses où des irrégularités face à cette règle peuvent apparaître. Il n'y a pas de système de *cluster* comme à Atlanta mais un grand nombre de lycées ont opté pour un système *magnet* où ce n'est pas seulement un programme qui est concerné, mais l'ensemble du lycée. Le recrutement des élèves se fait donc à l'échelle du district scolaire¹⁹¹. Le district scolaire divise cependant son parc scolaire dans une grande partie en réseaux (Carte 15). Il y a 16 réseaux : 10 sont dédiés aux écoles élémentaires (dont quelques collèges) - signalés par des ronds sur la carte, 3 aux lycées – signalés par des étoiles, et 3 sont thématiques, mêlant écoles élémentaires et secondaires – signalés par des carrés. Les réseaux d'écoles élémentaires s'étendent sur des aires géographiques variables, et dans certains cas se mélangent, mais d'une manière générale on peut observer une proximité géographique entre les

¹⁹¹ Il n'existe que deux lycées de ce type à Atlanta, unisexes, et ils n'observent pas le système du *cluster*.

écoles appelées à travailler ensemble. Les réseaux de lycées n'observent pas complètement cette logique. L'analyse des listes d'établissement laisse davantage penser qu'il s'agit d'association de lycée de même niveau, ou proposant les mêmes types de programmes. Enfin, les réseaux thématiques n'observent pas une logique géographique mais s'appuient sur des similarités dans les programmes mis en place¹⁹². Il s'agit pour le district d'inviter les réseaux à mutualiser les projets ainsi que les ressources, mais aussi créer des équipes de chefs d'établissements confrontés à des problématiques similaires dans un district dont le nombre d'écoles publiques est conséquent.



Carte 15. Réseaux d'écoles publiques du district scolaire de Philadelphie

Un second point de comparaison des deux districts scolaires tient dans la diversité de leur offre de formation. Si l'organisation est différente, la densité et la diversité des choix également (Tableau 8). Dans les deux districts se retrouvent quasiment l'ensemble des options

¹⁹² Le réseau « Accélération » propose des enseignements de remédiation, notamment dans la maîtrise de la langue anglaise. Le réseau « Innovation » regroupe des établissements dédiés aux programmes dits STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics). Le réseau « Opportunité » regroupe des écoles d'éducation spécialisée pour des élèves à besoins spécifiques (décrochage, violence, condamnations, conditions mentales...).

scolaires du marché états-unien, publiques et privées. Philadelphie, plus ancienne et plus dense, dispose d'une offre 4,7 fois plus grande qu'Atlanta, avec 535 écoles ouvertes contre 114 à Atlanta¹⁹³. À Atlanta, les écoles publiques gérées par le district représentent 66% de l'offre, les écoles *charter* 19% et les écoles privées 17%. À Philadelphie, ces proportions sont respectivement de 42%, 19% et 39%. La part du privé est donc plus importante en Pennsylvanie qu'en Géorgie. Au niveau des seules écoles publiques, les écoles *charter* représentent près de 23% des écoles publiques à Atlanta et 31% à Philadelphie.

	Atlanta	Philadelphie
Écoles publiques gérées par le district	75	224
<i>Écoles de quartier classiques</i>	65	188
<i>Écoles magnet</i>	3	34
<i>Éducation spécialisée</i>	7	2
Écoles charter	22	102
<i>Écoles classiques à loterie</i>	16	59
<i>Écoles sectorisées</i>	6	71
Écoles privées	19	209
<i>Écoles non-confessionnelles</i>	10	50
<i>Écoles confessionnelles</i>	8	159
<i>Écoles catholiques</i>	3	74
<i>Écoles chrétiennes non-catholiques</i>	5	66
<i>Écoles israélites</i>	<i>Ces écoles se trouvent en dehors des limites du district scolaire.</i>	5
<i>Écoles musulmanes</i>		9
<i>Écoles Quaker</i>	0	5
<i>Écoles non-confessionnelles</i>	11	50
Total	114	535

NB : La base de données a été construite en 2018.

Nora Nafaa, 2021, sources: Archidiocèse de Philadelphie, Archidiocèse d'Atlanta, Atlanta Independent Schools Association, District scolaire d'Atlanta, District scolaire de Philadelphie, Pennsylvania Department of Education, Private Schools Review, Public Schools Review.

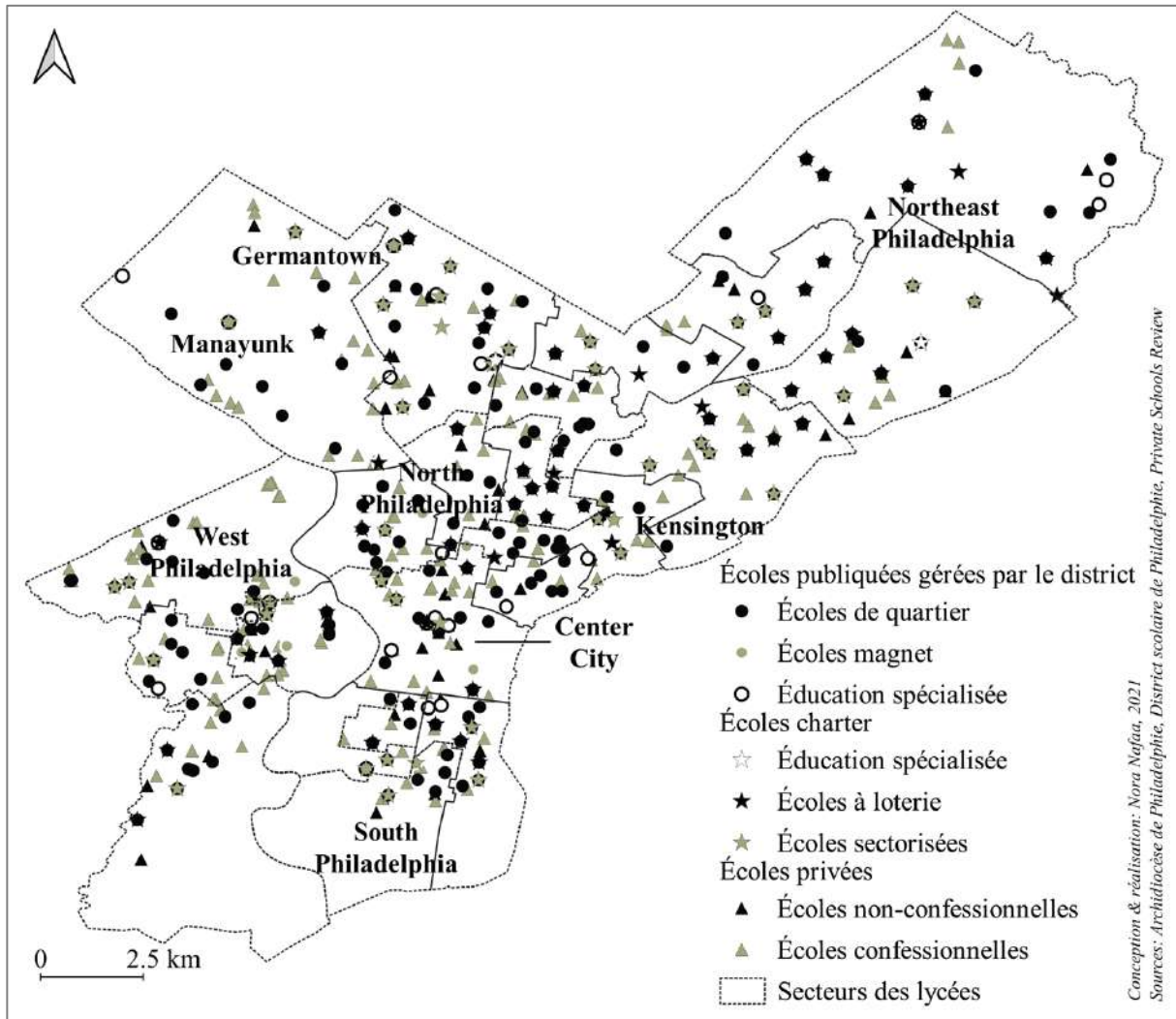
Tableau 8. Marchés scolaires à Atlanta et Philadelphie

À ces premiers éléments d'analyse, il est possible d'ajouter que certaines orientations ont été privilégiées par les districts scolaires. Au sein des écoles publiques, Atlanta n'a que peu recours au système des écoles *magnet*, car il fait partie de la définition des *clusters*, tandis qu'à Philadelphie elles représentent 18% des écoles gérées par le district, et la majeure partie des

¹⁹³ La base de données des écoles, ouvertes et fermées, a été construite en 2018. Il n'existe pas, dans chacune des villes, de base accessible regroupant l'ensemble des écoles. Il existe des bases incomplètes et obsolètes, dans lesquelles il a été nécessaire d'ajouter de nouvelles données, ainsi que de catégoriser l'ensemble des écoles, une par une, en s'appuyant sur des sources variées.

lycées. Au niveau des écoles *charter* également se lisent de nettes différences liées à des chronologies d'avancée des réformes décalées dans les deux districts. Si Philadelphie, dès la mainmise de l'État en 2001, décide de charteriser une grande partie de ses écoles, sous forme d'écoles *charter* sectorisées, à Atlanta elles demeurent faibles et les six écoles sectorisées sont les plus récentes et font partie de la *Turnaround Strategy* mise en place par la dernière superintendante, concentrées dans le Carver Cluster.

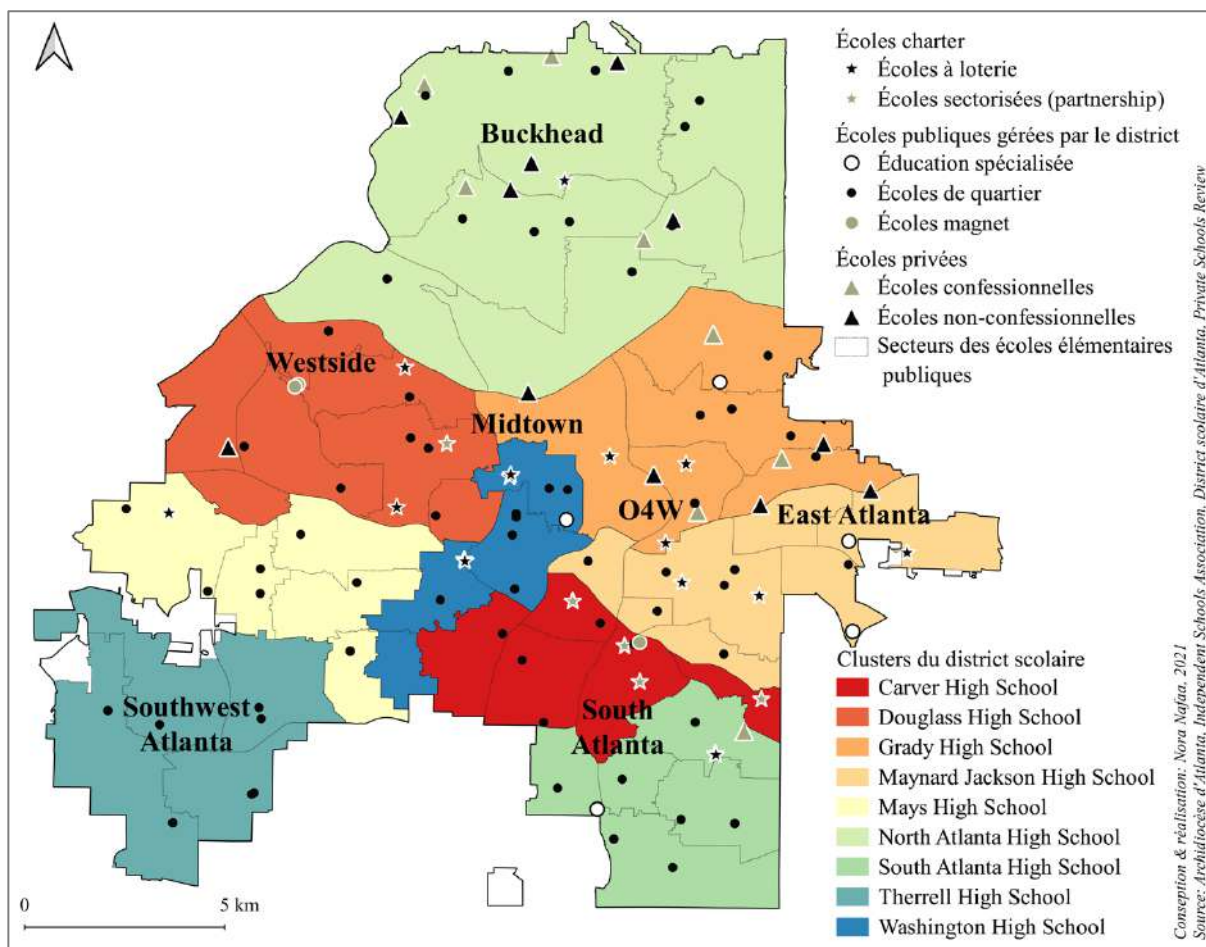
Enfin, la lecture géographique de la distribution spatiale de ces marchés scolaires n'est pas semblable dans les deux districts, d'abord du fait de la densité de l'offre à Philadelphie, mais aussi en l'absence de lignes claires, ce qui n'est pas le cas à Atlanta. D'abord, à Philadelphie, la carte suivante permet de rendre compte du foisonnement de l'offre scolaire, de sa densité mais aussi de sa répartition (Carte 16). Aucun quartier n'est privilégié par aucun type d'offre. Si au début des années 2000 les écoles *charter* se sont concentrées dans les quartiers les plus déshérités, la formule a été adoptée dans de nombreux quartiers et s'adapte chaque fois à la demande. Toutes les écoles n'apparaissent pas sur la carte, ou bien certaines sont superposées, car le district a privilégié l'optimisation des bâtiments scolaires : il peut y avoir trois écoles distinctes dans un même bâtiment (par exemple une école élémentaire publique, et une location à une école *charter* ainsi que la mise en place d'un programme *magnet* dans une partie du bâtiment). Seule une échelle plus fine permet une analyse plus poussée du marché. Cette démarche est proposée au chapitre 4.



Carte 16. Marché scolaire de Philadelphie

Dans le cas d'Atlanta, si l'offre est diversifiée, elle est aussi géographiquement répartie selon des lignes assez nettes (Carte 17). La distribution des écoles publiques suit les logiques de densité dans la ville : les espaces ayant perdu de la population ont vu leurs écoles publiques fermer. Les écoles *charter* ensuite sont concentrées dans deux types d'espaces. D'abord, celles qui longent la diagonale séparant les quartiers aisés au Nord et les plus pauvres au Sud sont les écoles classiques dont le recrutement s'effectue par loterie, représentées par des étoiles noires. Les écoles sectorisées, dite *Partnership schools* à Atlanta, se concentrent, à une exception près, dans le Carver Cluster (en rouge) et relèvent de la stratégie du district de déléguer la gestion de ce *cluster* dont la majeure partie des écoles sont sur la liste du gouverneur pour fermeture mais observant aussi les plus hauts taux de pauvreté dans la ville. Les écoles privées, confessionnelles ou non, se concentrent dans deux *clusters*, le North Atlanta Cluster, et donc le quartier de Buckhead, traditionnellement les quartiers blancs les plus aisés de la ville, et le Grady Cluster, qui a connu ces trente dernières années une très forte gentrification. Les lignes

de partage du marché scolaire à Atlanta sont ainsi beaucoup plus nettes qu'à Philadelphie et recouvrent des logiques classiques de hiérarchie dans l'offre éducative.



Carte 17. Marché scolaire d'Atlanta

À ces éléments de contexte et d'analyse des marchés scolaires à Atlanta et Philadelphie, et de leurs logiques géographiques, pourraient s'ajouter une analyse plus fine des différents opérateurs au sein de ces marchés scolaires, révélateurs de la recomposition des acteurs de l'éducation. Les éléments proposés en annexe¹⁹⁴ permettent de détailler la composition des marchés scolaires privés et des marchés scolaires *charter*, ainsi que la multitude d'acteurs impliqués (EMO, archidiocèses, ...) expliquant leur positionnement au sein des instances de décision des districts scolaires, mais surtout des organes annexes qui gèrent les orientations stratégiques et financières des deux districts scolaires présentés précédemment (Great Schools Compact et Philadelphia School Partnership à Philadelphie, Atlanta Partners for Education à Atlanta).

¹⁹⁴ Voir Annexe 22 et Annexe 23.

Conclusion

Les trajectoires des districts scolaires de Philadelphie et Atlanta témoignent d'une géohistoire de l'éducation aux États-Unis marquée par de grandes tendances nationales et des contextes locaux très importants (Figure 3, Tableau 2). Ségrégation, déségrégation, libéralisation et néolibéralisation sont les quatre grandes périodes dégagées de ces deux chronologies qui observent des variations selon les villes car le rapport à la ségrégation n'est pas le même dans le Nord et le Sud du pays, mais aussi parce que la santé et la croissance des deux villes ne sont pas les mêmes : l'une est l'archétype de la grande métropole post-industrielle de la mégalopole, tandis que l'autre est une capitale régionale en pleine croissance. Les régimes et paysages politiques locaux ont une grande influence également. La comparaison de la construction des deux régimes éducationnels met en avant à la fois des ressemblances et des dissemblances.

La composition du régime a évolué au cours des deux derniers siècles (Figure 5). Dans les deux districts, la construction des systèmes scolaires a répondu à une demande croissante des populations et s'est faite par l'établissement d'une administration scolaire, gouvernée par une autorité municipale, financée par des taxes locales et soutenues par des acteurs philanthropiques. À mesure que les deux villes se sont développées, la question scolaire s'est mêlée aux différentes questions sociales : question raciale, guerre contre la pauvreté, politiques de croissance et d'attractivité. Au fil du temps, la question scolaire a dépassé le seul statut d'institution publique pour devenir une réelle question politique, faisant l'objet de luttes et étant incluse dans la lutte pour les droits civiques pour les deux villes. À Atlanta, cette question politique a été plus forte et fait l'objet de marchandages électoraux dès les années 1970.

La montée en puissance des questions scolaires et leur médiatisation se développent en parallèle de l'intérêt d'acteurs du régime urbain, qui tendent à se diversifier. La figure ci-dessous tend à schématiser les régimes éducationnels urbains (Figure 15). Il aurait été possible de ne proposer qu'un seul schéma, plus générique, permettant de comprendre comment fonctionnent les jeux d'acteurs de l'éducation urbaine dans les villes états-uniennes. Le choix de deux schémas distincts pour les deux villes, au lieu d'un seul, permet de souligner leurs ressemblances mais également leurs particularismes, ce que souligne la littérature scientifique sur les régimes urbains.

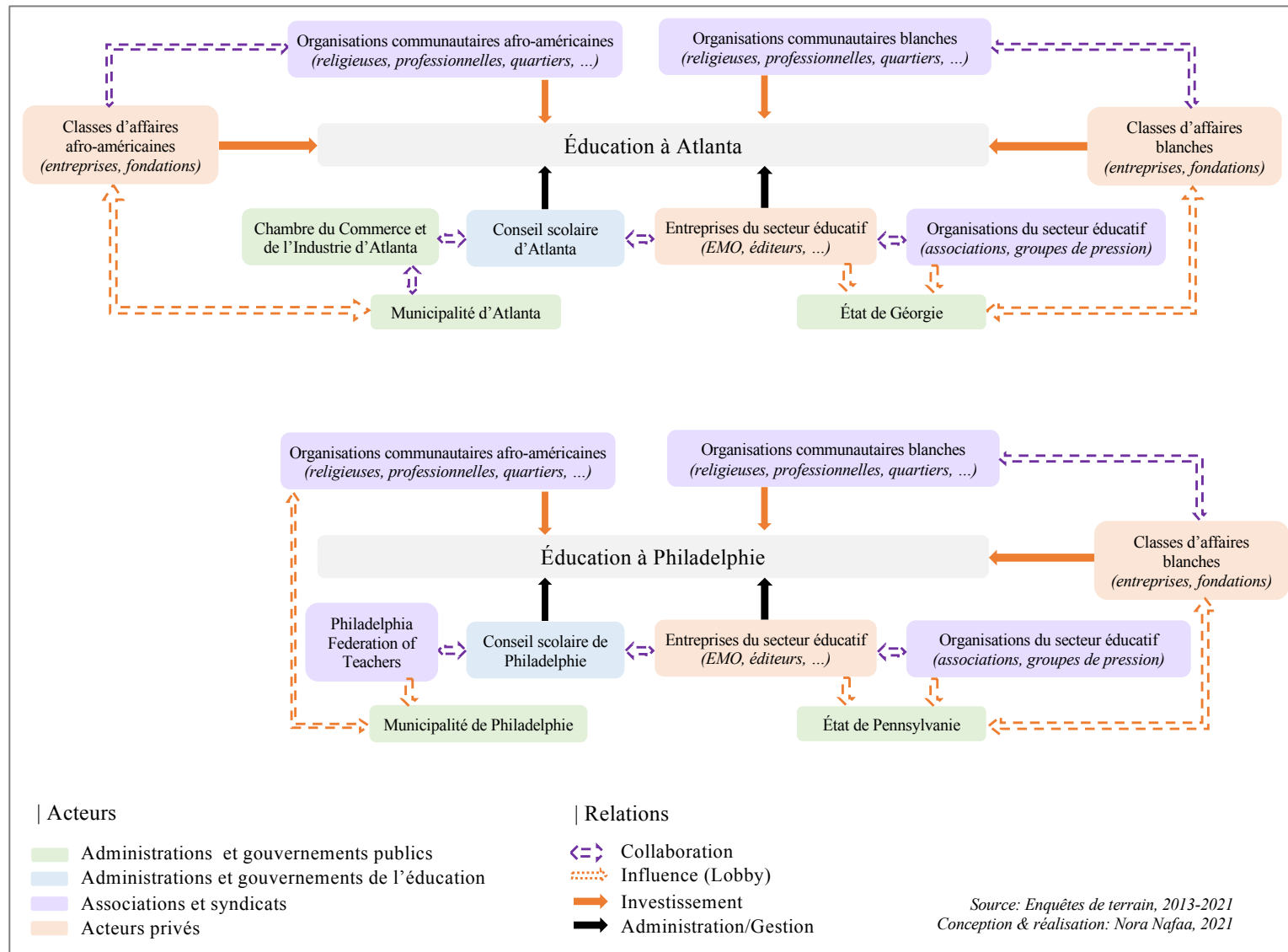


Figure 15. Schémas des régimes éducationnels urbains de Philadelphie et Atlanta

Les différents acteurs qui composent ces régimes urbains éducationnels appartiennent donc à des catégories variées : administrations urbaines, administrations étatiques, administrations de l'éducation, acteurs privés, associations, syndicats. Le tournant néolibéral ne se lit pas dans l'apparition d'une nouvelle catégorie, tant ces liens sont anciens, mais plutôt sur les acteurs précis mobilisés. Il n'est pas surprenant que des syndicats enseignants interviennent (surtout au Nord), mais de nouvelles associations et organisations se forment et prennent part à la gouvernance des écoles, à l'image des associations d'écoles *charter* prenant part à la gouvernance du PSP. Il y a deux différences majeures entre Philadelphie et Atlanta.

La première est la présence des syndicats enseignants, notamment la Philadelphia Federation of Teachers (PFT), à Philadelphie qui est un acteur ancien et qui n'est pas seulement un groupe militant mais fait partie, d'une certaine manière, de l'administration scolaire. Les contrats enseignants sont négociés exclusivement avec ce syndicat, qui exerce un monopole à Philadelphie, et peut donc faire l'objet de marchandages politiques avec le district scolaire.

La seconde différence en termes d'acteurs est la présence à Atlanta de classes d'affaires afro-américaines anciennes ayant participé depuis très longtemps aux affaires politiques urbaines et demeurant très puissante alors que la majeure partie des postes politiques de la ville sont occupés par des membres de cette communauté. Parallèlement, au niveau de l'État de Géorgie, ce sont principalement les classes d'affaires blanches qui occupent les postes les plus décisifs. Cette répartition du pouvoir entre les deux communautés n'existe pas à Philadelphie, ce qui n'empêche pas que des élus appartiennent à la communauté afro-américaine, mais ils ne s'appuient pas sur un corps d'élite structuré ni sur des organisations communautaires aussi fortes, notamment religieuses.

Ensuite, au-delà de l'intégration des nouveaux acteurs, il est essentiel de prêter attention à leurs relations, et notamment à la place de l'État, notamment au sein de la SRC à Philadelphie et du conseil scolaire à Atlanta. Certains éléments de ces schémas ne sont pas nouveaux. Les actions des groupes de pression sont anciennes, tout comme les collaborations entre les classes d'affaires et les organisations communautaires, dans les deux communautés. Les nouveaux éléments qui nous permettent d'affirmer la création de régimes éducationnels urbains, soit la place de nouveaux acteurs dans l'éducation en ville, en vue d'en faire un facteur de croissance et d'attractivité, sont la place donnée à de nouveaux acteurs privés. Ce ne sont plus seulement des financeurs, mais également des décisionnaires (GSC, PSP, APFE), ainsi que des administrateurs. Les entreprises du secteur éducatif, notamment les EMO et d'autres édupreneurs, prennent une part active au régime. Ils collaborent avec d'autres organisations, tels que les associations d'écoles *charter* locales ou régionales, afin d'asseoir leur poids

politique. C'est l'intégration de ces nouveaux acteurs, et de leur nouveau rôle, en collaboration et non plus seulement en opposition, auprès de l'État qui compte. Ce rôle est à la fois institutionnalisé, au travers de dispositifs spécifiques, mais également informel, au travers de réseaux personnels, familiaux, associatifs, religieux.

La notion de régime urbain, si elle ne fait pas l'unanimité dans la littérature scientifique, est cependant opérante dans le cas de l'éducation, et des différents acteurs qui gravitent dans et autour du monde de l'éducation. Elle est justifiée car elle rend compte de la diversité des acteurs et de leur mise en action en vue d'un intérêt commun, ici la production d'un marché éducatif performant, bien que tous n'aient pas le même objectif (réussite des élèves, sélectivité des écoles, promotion des secteurs scolaires, ...). Elle est opérante également car elle rend compte d'un régime déterminé dans un cadre spatio-temporel donné, il est donc plus aisé de l'identifier autour de projets, ou d'actions très précises qui mobilisent les différents membres de ce régime. Elle est enfin valable car elle permet de mettre en avant les différents types de relation existantes entre ces acteurs, relevant parfois de la collaboration ou de l'influence de type *lobbying*.

Les régimes éducationnels urbains permettent d'ancrer davantage la notion d'accumulation par dépossession : en intégrant de nouveaux acteurs, même extérieurs au monde de l'éducation, aux dispositifs d'administration et de gouvernance, l'État perd de son pouvoir sur l'éducation en ville. La place des acteurs privés est renouvelée au sein de ces régimes, consultés à titre d'experts, ils témoignent du tournant néolibéral et entrepreneurial des politiques éducatives : il faut consulter des experts de la finance afin de mieux gérer le district scolaire, envisagé alors comme une entreprise. Bien que Philadelphie et Atlanta diffèrent en plusieurs points (rôle de la philanthropie, des classes d'affaires afro-américaines, histoires de la ségrégation différentes, place des syndicats enseignants, mainmise de l'État...), le tournant néolibéral a dans les deux villes permis la consolidation de ces régimes éducationnels urbains, et plus précisément la place des acteurs privés dans les politiques éducatives.

Le chapitre 1 visait à définir la néolibéralisation de l'éducation, notamment au travers du processus d'accumulation par dépossession, qu'il soit politique, économique ou spatial ; mais aussi à définir le territoire scolaire en ce qu'il est un territoire politique à l'échelle du district scolaire. Il ne s'agit plus de limites administratives et gestionnaires, mais d'un territoire sur lequel et pour lequel se déploient des intérêts forts de la part de ces différents acteurs s'exprimant à travers leur rôle dans les politiques éducatives urbaines. Cette politisation du territoire éducatif, ou cette territorialisation des élus de l'éducation, réinvente la place de l'État, et notamment des conseils scolaires. Le chapitre 3 vise à interroger la construction de ce territoire politique, et sa place dans les jeux d'acteurs à plusieurs échelles.

Chapitre III. La territorialisation des politiques de l'éducation



Fresque 3. Meg Saligan, « Common Threads », 1997

Face au district scolaire, Spring Garden, Philadelphie

Introduction

Ce troisième chapitre ambitionne de mettre en avant les différentes reconfigurations du pouvoir éducatif en ville, au travers du rôle des conseils scolaires. Si l'État ne disparaît pas, il est tout de même transformé par la néolibéralisation des politiques éducatives. Le rôle d'administrateur du district scolaire a dominé jusqu'à la fin du 20^e siècle. Les différents événements et crises ont apporté des mutations significatives au rôle d'élu. À Philadelphie, ce rôle a été confisqué par l'État de Pennsylvanie, contrôlant la majeure partie des sièges de la SRC, le restant étant nommé par le maire en 2001. À Atlanta, la montée en puissance des rôles politiques du conseil scolaire a été accentuée par le scandale de la triche de 2009. Si Philadelphie s'est vue dépossédée de son pouvoir électoral éducatif, Atlanta lui a donné davantage d'importance. Les deux trajectoires indiquent ainsi une place toujours prégnante de ces gouvernements scolaires. La transformation majeure tient à l'arrivée de nouveaux acteurs dans le régime éducationnel, comme indiqué dans la partie précédente, mais aussi à la politisation des territoires politiques éducatifs, soutenue également par des acteurs privés.

Cette territorialisation, définie au chapitre 1, se lit à travers deux échelles des territoires scolaires : celui de l'école, et celui du district qui est traité dans ce chapitre. Il s'agit d'un processus de transformation de l'espace éducatif en un territoire scolaire politique reprenant les trois caractéristiques principales du pouvoir éducatif aux États-Unis : local, démocratique et fiscal¹⁹⁵. Ce sont ces trois dimensions de la territorialisation que le propos invite à explorer.

D'abord, la dimension locale du district scolaire se lit dans la territorialisation politique, au sens où ce ne sont pas les politiques éducatives qui se territorialisent, mais les élections politiques au conseil scolaire. Cette territorialisation passe par une montée en puissance de la place prise par les élections au conseil scolaire dans l'arène politique locale. Il s'agit ici d'expliquer le processus électoral des conseils scolaires, dont la focale sera sur le district d'Atlanta puisque Philadelphie n'a plus de conseil scolaire élu, avec des mises en perspectives nationales. Ces élections locales s'adaptent aux contextes locaux et reposent sur les ressources territoriales des candidats reflétant leur insertion dans le régime éducationnel urbain (mobilisation de soutiens, de financements, de communautés).

Ensuite, la seconde dimension de cette territorialisation prend place dans l'aspect démocratique de ces élections, particulièrement visible dans les représentations des conseils scolaires. Ici, le terme de représentation a un double-sens et renvoie à la fois à la représentation politique de l'électorat, mais aussi aux représentations socio-culturelles de cet électorat

¹⁹⁵ Ces caractéristiques sont complètement étrangères au système éducatif français.

motivant ses choix. Un portrait des élus des conseils scolaires, en particulier à Atlanta, permettra d'affiner cette question des représentations. D'abord issus des élites locales, ces élus ont ensuite été majoritairement issus du corps enseignant, ou de collectifs de parents très investis, et laissent la place aujourd'hui à des profils davantage politisés. Ces derniers jouent sur leurs ancrages territoriaux locaux pour gagner les élections, mais envisagent aussi pour certains l'élection au conseil scolaire comme un tremplin vers le conseil municipal.

Enfin, dans un dernier temps, c'est la dimension fiscale du territoire scolaire qui sera explorée, afin d'exposer les modes de fonctionnements du financement des districts scolaires, sujets à des rivalités territoriales, mais aussi les différentes pistes de financement, plus volatiles, explorées par les conseils scolaires dans un contexte de vulnérabilisation des financements publics.

Il ne s'agit pas d'une analyse de la territorialisation des politiques éducatives classique, soit l'analyse de l'adaptation de politiques publiques aux contextes et ressources locales, mais d'une analyse de la territorialisation de l'éducation par sa politisation au travers des conseils scolaires et d'un rapport politique quasi-individualisé au territoire éducatif. Une perspective depuis la géographie sociale permet de se placer à hauteur d'homme ou de femme afin d'observer le rapport inédit qui lie les acteurs de l'éducation (notamment les élus) au territoire qu'ils labourent, parcourent et représentent.

1. Une territorialisation locale : élections aux conseils scolaires et ressources du district

La nature des conseils scolaires varie au sein du pays, mais on peut observer quelques caractéristiques communes. Une enquête de l'association nationale des conseils scolaires (National School Board Association, NSBA) en 2011 a interrogé 900 conseillers et 120 superintendants appartenant à 418 districts scolaires différents, dont 118 grands districts (Hess et Meeks 2010). Elle permet de dresser un profil des conseillers. 95% sont élus, traditionnellement sans étiquette politique, comme pour la plupart des élections au niveau local. Cette absence d'étiquette se justifie par des enjeux au niveau local qui ne se définissent pas comme politiques. Très tôt, le phénomène est décrit dans la littérature défendant que les affaires traitées au niveau local ne relèvent pas de choix idéologiques ou politiques, mais davantage de réalités pratiques (Adrian 1952)¹⁹⁶. Les étiquettes politiques ne sont toujours pas présentes lors des élections des conseils scolaires, mais ils revêtent des enjeux de plus en plus marqués auprès des électeurs. Howell montre quant à lui que les conseils scolaires sont sur le déclin, notamment dans les grands districts urbains. Les gouverneurs et les maires des grandes villes prennent le contrôle de grands districts (La Nouvelle-Orléans, Chicago, Philadelphie¹⁹⁷), et les résultats des politiques des conseils scolaires sont aujourd'hui mesurables au travers des résultats donnés par les tests standardisés (Howell 2005). La prise en compte du mouvement du libre choix scolaire (*charters, vouchers, écoles privées*) rend plus difficile la tâche des districts publics soumis à diverses pressions. Lorsqu'ils demeurent élus, les conseils scolaires des grands districts urbains n'en sont plus que politiques dans leurs campagnes électorales, reprenant des pratiques courantes dans d'autres processus électoraux à l'échelon local et s'appuyant sur plusieurs types de ressources (humaines, financières, médiatiques ...).

1.1. Varier les règles du jeu

Les conseillers peuvent être élus ou nommés, bien que cette seconde option ne représente qu'une faible part des districts scolaires dans le pays. L'enquête de la NSBA rapporte que 94,5% des interrogés sont élus¹⁹⁸. Dans les petits districts scolaires, les conseillers sont quasi-exclusivement élus, mais ne représentent pas un enjeu politique majeur, tandis que l'on

¹⁹⁶ Dans un article portant sur les élections locales, Adrian explique ainsi: "there is no Republican way to pave a street and no Democratic way to lay a sewer", (Adrian 1952 : 766).

¹⁹⁷ Un temps de l'analyse est réservé à la SRC de Philadelphie, mais l'essentiel de la démonstration porte sur Atlanta, notre cas de conseil scolaire élu.

¹⁹⁸ Les conseils scolaires nommés relèvent presque toujours de décisions des États, et donc du gouverneur, ou des municipalités, donc des maires.

trouve davantage de conseillers nommés dans les grands districts urbains où les enjeux scolaires font partie des agendas politiques. Parmi les districts des villes-centres des dix premières aires métropolitaines du pays, quatre des conseils sont nommés, notamment par le maire (Tableau 9).

District scolaire	Ville	Nb d'élèves	Conseil scolaire	Nb de conseillers	Sièges ayant un zonage	Sièges <i>at-large</i>
Atlanta Public Schools	Atlanta	51 927	Élu	9	6	3
Boston Public Schools	Boston	54 300	Nommé	7	0	7
Chicago Public Schools	Chicago	361 314	Nommé	7	0	7
Dallas Independent SD	Dallas	155 119	Élu	9	9	0
District of Columbia Public Schools	Washington	48 144	Élu	9	8	1
Houston Independent SD	Houston	209 772	Élu	9	9	0
LA Unified SD	Los Angeles	673 849	Élu	7	7	0
Miami-Dade County Public Schools	Miami	350 040	Élu	9	9	0
NYC Department of Education ¹⁹⁹	NYC	1 100 000	Nommé	13	5	8
School District of Philadelphia	Philadelphie	202 538	Nommé ²⁰⁰	5	0	5

Nora Nafaa, 2021, sources : sites internet des districts scolaires, 2018.

Tableau 9. Caractéristiques des conseils scolaires des districts scolaires des villes-centre des 10 plus grandes aires métropolitaines en 2018²⁰¹

La composition du conseil scolaire ensuite varie de par le nombre de sièges. 75% des conseils scolaires ont entre cinq et sept sièges, comprenant un président et un vice-président. Dans les grands districts urbains présentés ci-dessous, les conseils scolaires élus comptent entre sept et neuf membres. Ce nombre plus important se justifie par la taille du district et le territoire couvert. Les mandats des dix districts présentés sont de quatre ans, même lorsqu'ils sont nommés, ce qui représente la norme pour plus de 60% des districts scolaires²⁰². Ce terme correspond à celui d'autres fonctions élues, notamment les maires et les conseillers municipaux. Des élections exceptionnelles peuvent être organisées lorsqu'un membre quitte sa fonction en cours de mandat (maladie, autre élection, procédure juridique...).

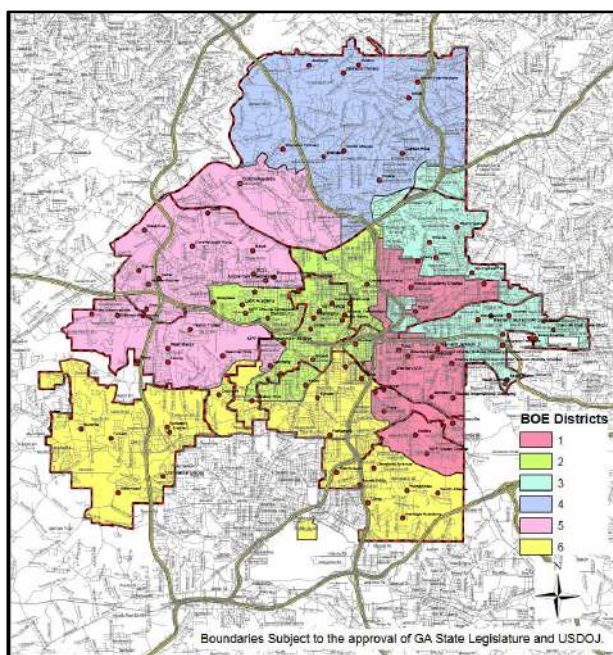
¹⁹⁹ Le district scolaire de New York est géré par le Panel For Educational Policy. Chaque *borough* nomme 1 membre, et le maire nomme les 8 restants.

²⁰⁰ Le district de Philadelphie est le seul en Pennsylvanie, et l'un des rares dans le pays, à ne pas avoir de conseil scolaire élu.

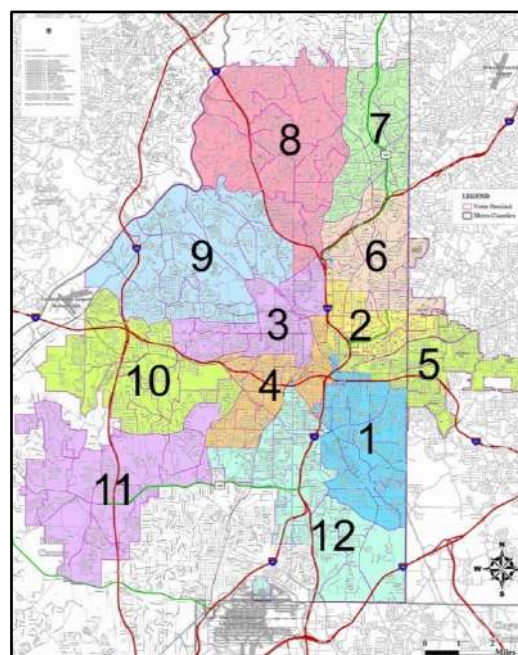
²⁰¹ Le classement est tiré des données du bureau du recensement de 2018 et les informations sur chaque district de leur propre site. Le nombre d'élèves correspond aux données les plus récentes à la date du 11.10.2019.

²⁰² Seuls 3,4% des conseils scolaires aux États-Unis ont des mandats de moins de trois ans.

Les membres des conseils scolaires candidatent sur des sièges de deux types. Ils peuvent être zonés, et représenter un district au sein du territoire du district scolaire, ou être élus *at-large*, ce qui signifie par l'ensemble du district²⁰³. La majeure partie des grands districts urbains ont des élus représentant une partie du district, comme c'est le cas de sept districts sur dix ci-dessus (Tableau 9). Les trois districts n'ayant que des membres *at-large* sont ceux dont le conseil scolaire est nommé par le maire. Il existe également des conseils scolaires mixtes, comme c'est le cas de Washington et d'Atlanta dont trois membres sur neuf sont *at-large*. L'enjeu de la mixité dans les entretiens tient à l'idée que certains membres auront alors à cœur de défendre leur territoire, et donc que les différentes communautés se sentiront écoutées, tandis que les membres *at-large* ont un rôle à une échelle plus petite, celle de la municipalité. Dans le cas d'Atlanta, le découpage en six districts électoraux reprend en partie le découpage des sièges du conseil municipal également zonés (Carte 18 Carte 19).



Carte 18. Limites des districts électoraux des conseillers scolaires à Atlanta en 2019²⁰⁴



Carte 19. Limites des districts électoraux des conseillers municipaux à Atlanta en 2019²⁰⁵

Sur la carte de gauche, on observe le découpage du conseil scolaire, le siège 1 correspond aux zones 1 et 2 du conseil municipal sur la carte de droite, le siège 2 reprend les 3 et 4, le siège 3 les 6 et 5, le siège 4 les 7 et 8, le siège 5 les 9 et 10, et le siège 6 les 11 et 12²⁰⁶.

²⁰³ La littérature a montré que les sièges *at-large* ont été conçus pour « diluer » le pouvoir des Noirs (Cyna 2021).

²⁰⁴ Source: Atlanta Public Schools, 2019.

²⁰⁵ Source: Atlanta City Council, 2019.

²⁰⁶ La règle est que chacun des candidats doit résider à une adresse comprise dans la zone couverte par le siège convoité. Pour les sièges *at-large*, le 7 doit résider dans les zones 1 ou 2, le siège 8 dans les zones 3 ou 4, et le siège 9 dans les zones 5 ou 6.

Les candidats se présentent seuls aux élections, et ne font pas partie d'une liste électorale²⁰⁷. Les campagnes ensuite s'organisent sur plusieurs mois et se composent de plusieurs éléments clefs. D'abord, les candidats réunissent une équipe de campagne, bien que celles-ci soient loin des équipes professionnelles mobilisées lors d'élections municipales ou présidentielles. Elles sont composées la plupart du temps de volontaires, issus du réseau social des candidats (famille, amis, collègues). Les candidats démultiplient alors les occasions de communiquer auprès des médias ou lors de réunions publiques, ainsi que lors de porte à porte. Deux éléments cependant sont décrits comme essentiels à la campagne par les candidats, dont l'importance croissante témoigne de celle des enjeux éducatifs : la recherche de soutiens politiques – dits *endorsement*²⁰⁸, et le financement de la campagne.

1.2. Obtenir des soutiens pour s'assurer un électorat

Les candidats peuvent être soutenus et appuyés par différents groupes ou individus lors de leur campagne. Ces soutiens leur assurent une part d'électorat, selon leur audience. Il s'agit principalement d'associations de quartier, d'associations professionnelles, de syndicats, etc. Des individus influents peuvent également communiquer publiquement leur soutien à un candidat, à l'image d'élus politiques ou de membres du clergé.

1.2.1. Les appuis et soutiens de groupes et d'organisations communautaires

Les candidats au conseil scolaire durant les élections à Atlanta de 2013 et 2017 ont recueillis des soutiens de la part de 14 groupes différents qui appartiennent à ces différentes catégories (Tableau 10).

²⁰⁷ Plusieurs conditions d'éligibilité sont requises, et communes à un grand nombre de districts. En Géorgie, l'État demande à ce que le candidat soit inscrit sur les listes électorales, réside dans le district ou sous-district dans lequel il concourt, et soit libre de toute charge électorale. Les candidats doivent également être : diplômé du lycée - ou détenir une équivalence, ne pas avoir été condamné par la justice et ne pas être employé, ou lié légalement, à un employé du district scolaire. Aucune expérience dans le domaine éducatif n'est requise. Les candidats s'inscrivent ensuite aux élections et s'acquittent des frais d'enregistrement. Ceux-ci peuvent varier du simple au double en fonction du délai restant jusqu'aux élections, en tenant compte que le tarif de départ est de 400 dollars. Parfois, il est des districts dont l'État requiert un certain nombre de signatures (Sources : Atlanta Public Schools, Atlanta City Council, 2019).

²⁰⁸ Le mot anglais est "endorsement" et revêt une dimension officielle.

Appui/ Soutien	Type	Rayonnement	Candidats soutenus en 2013	Candidats soutenus en 2017
American Federation of State, County and Municipal Employees (AFSCME)	Association professionnelle	National	2	-
American Federation of Teachers (AFT)	Association professionnelle	National	4	-
Atlanta Association of Educators	Association professionnelle	Local	-	7
Atlanta Black Slate	Groupe politique	Local	-	1
Atlanta Boards of Realtors	Association professionnelle	Local	1	
Atlanta Federation of Teachers	Association professionnelle	Local	3	6
<i>Atlanta Progressive News</i>	Média	Local	7	-
Atlanta-North Georgia Labor Council	Association professionnelle	Local	1	-
Buckhead Coalition PAC	Groupe politique	Local	2	7
<i>Buckhead View</i>	Média	Local	4	-
Georgia Association of Black Women Attorneys	Association professionnelle	Régional	-	4
Georgia Equality	Groupe politique	Régional	-	4
Governmental Affairs Committee of Georgia	Groupe politique	Régional	1	-
Network for Public Education	Groupe politique	National	2	-

Nora Nafaa, 2021, source : Ballotpedia, 2018.

Tableau 10. Liste des organisations appuyant des candidats au conseil scolaire à Atlanta en 2013 et 2017

Parmi les soutiens traditionnels des élections de conseil scolaire, les associations professionnelles sont les plus nombreuses avec sept organisations à Atlanta (Tableau 10). Parmi celles-ci se trouvent les associations²⁰⁹ d'enseignants au niveau local ou régional (Atlanta Association of Educators, Atlanta Federation of Teachers), ainsi que des réseaux nationaux (American Federation of Teachers). Sont présentes également des associations de travailleurs, dédiées aux employés des services publics (AFSCME) ou plus générales (Atlanta-North Georgia Labor Council). Ces associations professionnelles tiennent compte des propositions en termes de gestion des ressources humaines des candidats, et plus généralement s'orientent vers un maintien des écoles publiques et de professions sécurisées par des contrats. Les organisations

²⁰⁹ En Géorgie, les syndicats ne disposent pas des mêmes droits que dans le Nord du pays. Les associations professionnelles sont préférées. De ce fait, les groupes mentionnés dans le tableau ne sont pas aussi influents que leurs homologues à Philadelphie.

nationales ne se sont mobilisées qu'en 2013 par des appuis officiels après une médiatisation nationale du scandale de triche.

Ensuite, les médias peuvent choisir d'appuyer certains candidats lors des campagnes en procédant différemment. *Atlanta Progressive News*, un journal en ligne dédié aux « classes laborieuses »²¹⁰, publie pour chaque élection, sans que cela soit systématique, un article communiquant ses appuis pour chacun des sièges. L'orientation du journal est dite progressiste, et plusieurs thèmes sont récurrents dans les justifications proposées. À titre d'exemple, le journal ne soutient pas les candidats promouvant les écoles *charter*, ou les candidats qui ne s'y opposent pas directement. De la même manière, le journal émet des doutes sur les candidats ayant des liens avec l'organisation Teach For America²¹¹. Le second média prenant position à Atlanta est *BuckheadView* devenu *Simply Buckhead*, un magazine de société haut de gamme²¹². Le magazine est disponible en ligne et distribué gratuitement sous format papier dans le quartier de Buckhead ainsi que dans les banlieues limitrophes. Le journal est centré sur les événements, commerces et personnalités de Buckhead. Pour chacun des sièges disponibles lors d'une élection, une liste de ses soutiens est publiée s'appuyant sur les liens du candidat avec le quartier ainsi que les différents entretiens réalisés avec ceux-ci. Les arguments du journal tendent à être moins libéraux que ceux du précédent. Les deux journaux ont exprimé leur soutien aux candidats en 2013, sans pour autant se prononcer sur tous les sièges. En 2017, la presse ne s'est pas prononcée officiellement pour soutenir un candidat.

Le troisième type de soutiens que l'on peut distinguer est celui d'associations professionnelles spécifiques, qui ne sont pas liées à l'éducation. Elles sont de rayonnement local et souvent soutiennent des candidats qui en font partie. La première est Atlanta Board of Realtors, l'association des agents immobiliers d'Atlanta. Fondée en 1910, cette association aux 7 000 adhérents est la plus importante du pays. Le comité siège dans de nombreuses organisations et conseils locaux et régionaux (municipalité, comté, autorité du logement, etc.). Il soutient une seule candidate qui en fait partie, Nancy Meister, lors de sa réélection en 2013, représentant le district comprenant Buckhead dont elle est issue. La seconde association est Georgia Association of Black Women Attorneys, l'association des avocates noires de Géorgie. Depuis 1981, cette association donne la priorité aux questions liées aux enfants et aux femmes, ainsi qu'à l'accroissement de la représentation des femmes dans les mondes judiciaires et

²¹⁰ Le terme employé par le journal est “working class”, qui peut se traduire par « classe ouvrière » ou « classe laborieuse ». Source : www.atlantaprogressivenews.com, consulté le 01.09.2021.

²¹¹ L'organisation est décrite par la suite.

²¹² L'expression employée est “upscale lifestyle magazine”.

politiques. Elle a soutenu quatre candidats en 2017, deux hommes et deux femmes, tous afro-américains, mais aucun ne fait partie de la profession enseignante.

La dernière catégorie de soutiens mentionnés dans le tableau ci-dessus comporte des groupes politiques de natures variées. Le premier groupe est Atlanta Black Slate qui se définit comme une agence à but non-lucratif de relations publiques, de levées de fonds et de publicité à Atlanta²¹³. L'agence a soutenu un seul candidat en 2017 qui n'a pas gagné l'élection. Le second groupe est Buckhead Coalition PAC (Political Action Committee), une organisation créée en 1989 regroupant des responsables politiques et personnalités d'affaires dont l'intérêt porte sur Buckhead²¹⁴. Le groupe a soutenu deux candidats en 2013 originaires de Buckhead, et sept candidats en 2017, principalement les candidats qui se représentaient sur le même siège. Georgia Equality²¹⁵ est un groupe de défense des droits LGBTQ en Géorgie dont l'activité se manifeste par des soutiens politiques, boycotts, manifestations, campagnes de sensibilisation et du lobbying depuis 1995, rattaché à la Equality Federation, un réseau d'organisation de défense des droits LGBTQ. Dans le domaine scolaire, de nombreuses thématiques touchent la communauté LGBTQ sur lesquelles l'association Georgia Equality s'est positionnée et a choisi de soutenir les candidats allant dans ce sens²¹⁶. Le Governmental Affairs Committee of Georgia a soutenu un candidat en 2013, représentant Buckhead. Il s'agit d'un comité de la chambre des représentants qui est composé de représentants élus statuant sur des questions liées au gouvernement en Géorgie. Leur soutien est très rare dans les affaires éducatives locales, et n'est pas recensé dans les autres districts de Géorgie. Ici, ils ont soutenu une candidate représentant Buckhead à nouveau. Le Network For Public Education est le dernier groupe politique ayant officiellement apporté son soutien à des candidats lors des élections, notamment en 2013. Depuis 2013, Diane Ravitch, historienne de l'éducation à la New York University, et Anthony Cody, enseignant en sciences dans un collège à Oakland, coordonnent ce réseau. Diane Ravitch est aujourd'hui l'une des voix les plus influentes défendant l'éducation publique aux États-Unis

²¹³ Les seules informations disponibles se trouvent sur la page Facebook de l'agence : https://www.facebook.com/pg/The-Black-Slate-96082826690/about/?ref=page_internal, consultée le 01.09.2021. Il est clair que l'agence s'adresse à la communauté afro-américaine de par son nom. Par ailleurs, l'expression "Black Slate" ne renvoie à aucun autre groupe politique, mais plutôt à un groupe de reggae fondé au Royaume-Uni en 1972.

²¹⁴ Les informations sur l'organisation sont disponibles en ligne : www.buckheadcoalition.org, consulté le 01.09.2021.

²¹⁵ L'organisation met à jour l'ensemble de ses actions et de ses soutiens sur son site internet : www.georgiaequality.org, consulté le 01.09.2021.

²¹⁶ À titre d'exemple, à l'élection de Betsy Devos en tant que secrétaire à l'éducation, la question des toilettes genrées dans les établissements scolaires a été au premier plan des contestations, demandant la prise en compte des élèves transgenres alors que le parti républicain s'y est opposé.

et le réseau soutient toutes les actions allant en ce sens²¹⁷. Les deux candidates soutenues par le réseau en 2013 mettent au cœur de leurs discours les écoles publiques et tendent à s'opposer aux écoles *charter*.

1.2.2. Les soutiens et appuis d'individus

En sus des soutiens collectifs mentionnés ci-dessus, des soutiens individuels sont à signaler et s'ancrent dans une longue tradition politique aux États-Unis. Il s'agit pour les candidats d'appuis essentiels, perçus comme une garantie, auprès des électeurs. On peut différencier plusieurs catégories, en distinguant les élus politiques à rayonnement régional ou national, puis les élus locaux et enfin des individus influents localement et reconnus dans la communauté²¹⁸ (Tableau 11).

Appui / Soutien	Position	Nombre de candidats soutenus en 2013
Amos, Byron	Conseiller scolaire à Atlanta (2011-2019)	1
Arrington, Marvin S. Sr.	Ancien président du conseil municipal (1969-1997) et juge à Atlanta (2002-2006)	1
Bond, Michael Julian	Conseiller municipal à Atlanta (1994-)	1
Bray Bottoms, Celestine	Enseignante retraitée	1
Darnell, Emma	Commissaire du comté de Fulton (1992-2019)	1
Eason, Gregory V. Sr.	Pasteur, Big Bethel A.M.E. Church	1
Fort, Vincent	Sénateur au Congrès de Géorgie (1996-2017)	1
Hall, Carolyn	Provisseur retraitée	1
Jackson, Maynard Hollbrook III	Fils de Maynard H. Jackson, ancien maire d'Atlanta	1
Lewis, John	Député du 5 ^{ème} district de Géorgie au Congrès des États-Unis (1987-)	1
NC	Juge du comté de Fulton	1
Reed, Kasim	Maire d'Atlanta (2010-2018)	2
Young, Ivory Lee Jr.	Conseiller municipal à Atlanta (2001-2018)	1

Nora Nafaa, 2021, source : *Ballotpedia*, 2019.

Tableau 11. Liste des individus appuyant des candidats au conseil scolaire à Atlanta en 2013²¹⁹

Parmi les élus politiques au rayonnement national ou régional, trois hommes se distinguent et ont officiellement soutenus des candidats : Vincent Fort, John Lewis et Kasim Reed. Vincent Fort est élu au 39^e district du Sénat de Géorgie depuis 1996, et fait partie des 37,5% démocrates, jusqu'en 2017. Son district inclut une partie de l'Est et du Sud de la ville,

²¹⁷ Diane Ravitch publie aujourd'hui moins d'ouvrages et articles scientifiques et concentre son effort sur des articles de fond dans la presse (*New York Times*, *Los Angeles Times*, *Washington Post*, *Education Week*, *The Daily Beast*, etc.) ce qui lui vaut un certain nombre de critiques de la communauté universitaire états-unienne.

²¹⁸ Les données mentionnées sont tirées des recensions du site *Ballotpedia*, et sont probablement incomplètes.

²¹⁹ Aucune donnée n'a été communiquée pour 2017.

ainsi que la commune d'East Point limitrophe. Né en avril 1956, il étudie l'histoire afro-américaine à l'université d'Atlanta, notamment le mouvement pour les droits civiques. Il a un rayonnement national du fait de son statut de *whip*²²⁰ au Sénat, mais également pour avoir proposé l'une des lois les plus sévères au Congrès des États-Unis sur les pratiques de prêts prédateurs. En 2017, il se présente aux élections municipales à Atlanta, alors qu'il soutient en parallèle la campagne présidentielle de Bernie Sanders, mais ne termine que cinquième.

John Lewis, député du cinquième district de Géorgie, comprenant Atlanta, à la Chambre des députés des États-Unis est affilié au parti démocrate. Né en 1940 à Troy en Alabama, il fait partie du « Groupe des Six »²²¹ ainsi que des *Freedom Riders*, les militants utilisant des bus inter-États pour tester la mise en place d'un arrêt de la Cour Suprême, *Boyton v. Virginia*, rendant illégale la ségrégation dans les transports (Haskins et Benson 2006). Élu en 1987, il devient *Chief Deputy Whip* en 1991 puis *Senior Deputy Whip* en 2003 pour le parti. Lors des dernières élections présidentielles, Lewis, encore actif politiquement et représentant un symbole de la lutte pour les droits civiques, a soutenu Hillary Clinton et ne s'est pas présenté à l'inauguration présidentielle de Donald Trump.

Député de Géorgie entre 1998 et 2002 et sénateur de Géorgie entre 2003 et 2009, Kasim Reed est également maire d'Atlanta de 2010 à 2019, prenant la suite de Shirley Franklin, maire de 2001 à 2009 dont il a dirigé la campagne. Né en 1969 dans le New Jersey, il grandit en Géorgie dans la banlieue d'Atlanta et ses parents se convertissent à l'islam. Son parcours est souvent présenté comme exemplaire. Diplômé de l'université Howard²²² en sciences politiques, il est également entrepreneur, ouvrant un commerce de bijoux à l'âge de 16 ans. Lors de ses mandats, Kasim Reed, pour le parti démocrate, a pris position à plusieurs reprises. Son mandat à la mairie d'Atlanta est marqué par de nombreuses accusations de fraude et de corruption.

Ces trois élus soutiennent Steven Lee en 2013 qui se présente pour la seconde fois au conseil scolaire. Il se définit comme entrepreneur, ayant monté à plusieurs reprises des entreprises de conseil, une école pour enfants à besoins spécifiques ainsi que des organisations à but non lucratif. Bien qu'aucun entretien n'ait pu être réalisé directement avec Steven Lee, au cours d'une conversation lors d'un événement festif il explique qu'il a multiplié les soutiens

²²⁰ Le *whip* est le député chargé de s'assurer que les députés de son parti soient présents lors des votes et suivent les consignes du parti.

²²¹ L'expression en anglais "Big Six" renvoie à un groupe de six individus ayant coordonné la marche sur Washington pour l'emploi et la liberté en 1963, à la tête de plusieurs grandes organisations et comptant parmi eux Martin Luther King Jr. (Bass 2002).

²²² L'université Howard à Washington D.C. est considérée comme le Harvard des universités afro-américaines (Graham 2000).

officiels car déjà élu lors du scandale de la triche, ces soutiens permettent de renforcer la confiance que peut avoir l'électorat en lui.

D'autres individus se positionnent lors des élections du conseil scolaire soutenant des candidats, et notamment des élus au conseil municipal. En 2013, deux élus en poste soutiennent un candidat, Michael Julian Bond²²³ – élu au district 3 puis *at-large* au conseil municipal et qui gagne face à Courtney D. English en 2017, et Ivory Lee Young Jr – élu pour le troisième district de la ville. Il décède en 2018. Ces deux conseillers municipaux sont originaires d'Atlanta et afro-américains. Le troisième représentant du conseil municipal est Marvin S. Arrington Sr. Né en 1940 dans les logements sociaux d'Atlanta, et faisant partie des deux seuls étudiants noirs à entrer à l'université privée Emory en 1965, il est élu en 1969 au conseil municipal jusqu'en 1997, en étant président de celui-ci dès 1990. Après s'être présenté à l'élection de maire, il est élu juge du comté de Fulton en 2002. Il est désigné comme l'un des plus grands avocats de la ville. Si les deux premiers soutiennent Steven Lee, comme précédemment, Arrington Sr. soutient Byrd Dell, une enseignante afro-américaine à la retraite dont le mari était l'un de ses associés.

D'autres élus peuvent être mobilisés lors de campagnes du fait de leur popularité dans la communauté visée. Emma Darnell, commissaire du comté de Fulton, auquel appartient en partie Atlanta, ainsi que le juge du comté de Fulton, fonction élue, dont le nom n'est pas communiqué, font partie de cette logique. Des membres du conseil scolaire peuvent également soutenir les candidats à d'autres sièges. Dans le cas de Steven Lee, Byron Amos (un autre élu du conseil scolaire) le soutient officiellement. Ne sont pas mentionnées sur internet les contributions financières également de chacun des candidats aux campagnes des autres candidats, mais les cinq interrogés mentionnent avoir soutenu un ou plusieurs candidats dans le district.

Enfin, des acteurs de l'éducation peuvent être sollicités par les candidats, notamment ceux élus dans un poste qui correspond à un lycée. Mobiliser un ancien proviseur de lycée ou un enseignant connu de la communauté permet de renforcer le lien, notamment lorsque le candidat n'est pas issu du monde éducatif. C'est le cas de Steven Lee qui mobilise en 2013 Carolyn Hall, proviseure, et Celestine Bray Bottoms, enseignante, toutes deux retraitées dans son district.

D'autres soutiens, plus ponctuels peuvent apparaître. Pour cette élection en particulier, deux individus ont soutenu un candidat sans appartenir ni au monde politique, ni au monde

²²³ Michael Bond a été à la tête de la branche locale du NAACP et président du conseil municipal.

éducatif. Le premier, Maynard Hollbrook Jackson III est le fils de Maynard Hollbrook Jackson Jr., premier maire afro-américain d'une ville du sud. Il est musicien mais depuis 2015 a repris une organisation créée par son père, l'American Voters League, en 2002. Il s'exprime en public régulièrement et milite pour encourager les citoyens à voter. La seconde personnalité mentionnée est le pasteur Grégory V. Eason Sr., exerçant à l'église Big Bethel A.M.E., et appartenant au clergé méthodiste. Il s'agit d'une église située au cœur des quartiers afro-américains de la ville et fréquenté par la classe moyenne afro-américaine. Le soutien de candidats aux élections, à tous les échelons, par des membres du clergé, de quelque confession, est une pratique courante aux États-Unis révélatrice des relations entre l'État et l'Église (Segers 2007, Encadré 4).

Encadré 4. Messe de la Pentecôte, Ebenezer Baptist Church, Atlanta, 15.05.2016

Créée en 1913, l'église accueille jusqu'à 750 fidèles lorsque Martin Luther King Jr. y devient pasteur et 1 700 personnes depuis 1999, alors qu'un nouvel édifice est construit sur le site du parc historique national de Martin Luther King Jr., de l'autre côté de la rue. Durant la messe, les rangs sont pleins. Plus de 1 000 personnes sont présentes. La messe est divisée en plusieurs séquences et la première permet d'identifier les présents. Le pasteur demande à tour de rôle aux fidèles de sa paroisse de se lever, aux habitants d'Atlanta de se lever, et enfin aux nouveaux-venus qui ne sont pas d'Atlanta. La majeure partie des présents sont afro-américains, et quelques familles blanches se lèvent lorsqu'il s'agit des nouveaux. Il est évident que l'église accueille également un certain nombre de touristes, d'autant plus nombreux lors d'une fête religieuse.

La seconde séquence de la messe porte sur la communauté de l'église, ses paroissiens et son territoire. Le pasteur donne un certain nombre d'informations sur le quartier, et ses habitants. Ensuite, il demande aux différents élus locaux et candidats présents de se lever, tour à tour, avec leur famille, pour se présenter, et éventuellement dire quelques mots. À chaque fois, le pasteur ajoute quelques commentaires mélioratifs. Parmi les présents à cette messe, il y a des conseillers municipaux, des juges, des procureurs ainsi que des membres du conseil scolaire. La dernière partie de la matinée est la messe en soi, diffusée également en direct en vidéo sur le site de l'église. Ces soutiens issus du clergé permettent aux candidats de s'appuyer sur des personnalités reconnues, et respectées de la communauté, dont l'audience est large et permet de diffuser leur message.

Source : Carnets de terrain, Atlanta, 2016.

Ces différents soutiens et appuis aux candidats aux élections des conseils scolaires, qu'ils soient issus de groupes ou d'individus, permettent de mettre en exergue la montée de l'enjeu politique de ces élections, dans les grands districts urbains. Les petits districts scolaires ne font pas l'objet de tant d'attention lors de leurs élections, tandis que les grands districts ont montré au fil du temps que les enjeux qu'ils portent sont de plus en plus politiques (Howell 2005). Les données traitées ci-dessus ne sont qu'une étude de cas, et reposent sur ce qui est communiqué au site *Ballotpedia* qui sert de base de données ouverte en ligne, notamment

par les candidats²²⁴. Il est fortement probable que d'autres soutiens politiques et sociaux aient été accordés lors de la campagne mais ne soient pas signalés. Cependant, la diversité des soutiens, des organisations et des types d'individus, est représentative d'une montée en puissance des enjeux liés aux élections des conseils scolaires dans leurs territoires et communautés.

1.3. Lever des fonds et financer sa campagne

Le financement des élections se fait au travers des taxes locales. Les campagnes des candidats quant à elles relèvent de levées de fonds classiques. Au fil du temps, les campagnes pour les élections ont pris de l'importance, tant politique que financière. Si elles ne sont pas toutes égales parmi les districts, au sein même des districts scolaires de fortes disparités peuvent se lire. Par ailleurs, les élections locales ont aujourd'hui une audience de plus en plus large, et les financements des campagnes vont en ce sens. Les donations peuvent provenir d'acteurs nationaux, révélant une montée des enjeux éducatifs, même au plan local (Reckhow *et al.* 2017)²²⁵. Par exemple, Michael Bloomberg, ancien maire de New York City (2002-2013), et homme d'affaires dont la fortune est estimée à 50 milliards de dollars, a fait don d'un million de dollars lors des élections du conseil scolaire de Los Angeles en 2016 pour influencer l'élection²²⁶. Ce type de donation révèle un intérêt particulier lors d'une élection décisive et tactique, mais aussi des enjeux nationaux qui se jouent sur les scènes locales.

La littérature scientifique portant sur les financements des campagnes électorales est très restreinte, d'autant plus sur les élections locales (conseil scolaire, conseil municipal, comté, etc.). Lorsque des travaux apparaissent, ils traitent exclusivement des élections municipales (Adams 2011). L'enquête de Reckhow *et al.* est en ce sens novatrice car ils proposent une analyse qui n'est ni exhaustive, ni représentative, mais permet de mettre en perspective des phénomènes observés dans de nombreux grands districts (Reckhow *et al.* 2017). La caractéristique principale des élections locales est qu'elles drainent peu de budget, et peu d'électorat. Cependant, l'intérêt croissant pour celles-ci se retrouve dans les contributions financières aux candidats afin de financer leurs campagnes provenant d'acteurs extra-locaux. Il

²²⁴ Cela expliquerait notamment pourquoi Steven Lee, candidat en 2013, a attiré tant de soutiens par rapport aux autres candidats.

²²⁵ Peu de travaux ont été réalisés sur ce sujet, l'enquête mobilisée ici s'appuie sur des données compilées de trois cycles électoraux dans les districts de Los Angeles en Californie, Denver dans le Colorado, Bridgeport dans le Connecticut, et des deux derniers de La Nouvelle-Orléans en Louisiane, avant la mainmise de l'État.

²²⁶ Adolfo Guzman-Lopez, "LA Unified School Board Race Could Break Fundraising Records This Election.", *Southern California Public Radio*, 14.02.2013, <http://www.scpr.org/blogs/education/2013/02/14/12550/launified-school-board-race-could-break-fundraisi/>, consulté le 02.10.2019.

semblerait qu'il s'agisse d'un paradoxe, étant donné que depuis une vingtaine d'années les réformes se font davantage à un niveau national (*No Child Left Behind, Race to the Top, etc.*). Les auteurs soutiennent que les scènes locales ne sont pas devenues obsolètes car elles permettent d'implémenter les politiques étatiques et fédérales, à l'exemple des autorisations d'écoles *charter* ou de la diversification des sources de financement (Bulkley *et al.* 2010 ; Henig 2009).

Parmi les contributions, la littérature distingue les contributions primaires, soit les dons directs aux candidats, des contributions secondaires, qui transitent par des organisations de natures différentes et choisissant de soutenir des candidats. Les organisations les plus classiques sont les associations et syndicats enseignants qui permettent à la fois de lever des fonds, mais également de contacter des listes de votants, notamment les enseignants (Moe 2011). Les enquêtes ont montré que les candidats soutenus par celles-ci sont favorisés. De nouveaux dispositifs législatifs permettent également l'existence de nouveaux groupes, dits d'intérêts, partisans ou non, destinés à lever des fonds pour une cause et ensuite les réorienter vers les candidats au niveau national comme local. Ces nouveaux groupes tendent à prôner une position en faveur du choix scolaire et de l'*accountability* (Manna 2006). Ces soutiens financiers sont décisifs dans les grands districts scolaires davantage compétitifs. Les grands donateurs passent par ce type d'organisation, à l'exemple de Michael Bloomberg. Les contributions primaires mobilisent quant à elles des acteurs locaux, raisonnant par proximité sociale, le candidat fait partie de leur cercle social (ami, famille, collègue), ou géographique. Le candidat représente le quartier (comme c'est le cas des nombreux soutiens à Buckhead, quartier le plus aisé d'Atlanta). La proximité géographique est la raison la plus forte, associée à la fonction sociale du don pour le donateur, qui est mise en exergue lors d'événements de levées de fonds, encore plus présent dans les quartiers aisés (Sinclair 2012). Les grandes organisations n'appartenant pas à la catégorie des syndicats et associations professionnelles enseignantes ainsi que les riches donateurs ont tendance à soutenir les candidats en faveur de réformes et du choix scolaire, soit les réformes néolibérales (Reckhow *et al.* 2017).

L'enquête de la NSBA permet d'interroger la part de chaque type de contribution. En moyenne, 58,9% provient de fonds personnels des candidats²²⁷, 37,9% des familles et amis, 19,4% du monde des affaires, 12,3% des syndicats enseignants et 7,6% des groupes de parents. Cette diversité des financements est davantage présente dans les grands districts que les petits où 34,8% des conseillers déclarent avoir été soutenus financièrement par des syndicats

²²⁷ Certains États interdisent de s'autofinancer, à l'exemple de la Géorgie.

enseignants tandis que seuls 1,2% des conseillers de petits districts le rapportent. Par ailleurs, le profil socio-économique des candidats joue dans leur capacité à lever des fonds (Bartanen *et al.* 2018). Les votants aisés et âgés participent davantage dans les élections locales, dites élections à faible participation (McDermott 1999). Un candidat provenant d'un quartier aisé aura davantage de chances d'être soutenu par ses voisins, et donc de gagner (Barrete *et al.* 2009). Dans le cas d'Atlanta, il n'est pas possible de connaître la provenance des fonds de chaque campagne, seulement le montant déclaré. Les cinq conseillers rencontrés ont mentionné au cours de l'entretien que leurs fonds de campagne provenaient essentiellement de leurs familles et amis, en mobilisant aussi des amis de la famille. Ils ont le droit également de soutenir d'autres candidats, ce que les cinq ont mentionné. Cela leur permet de soutenir les candidats avec lesquels ils souhaitent être élus.

L'enquête de la NSBA publiée en 2011 donne également un ordre de grandeur des budgets des campagnes (Hess et Meeks 2010). En moyenne, moins de 1 000 \$ par candidat sont dépensés. Dans les grands districts, les sommes sont plus élevées. Seuls 10% des candidats dépassent les 25 000 \$. Plus récemment, certaines élections ont mobilisé davantage d'attention dans les grands districts urbains. Le district de Los Angeles, deuxième plus grand district du pays, scolarisant 673 849 élèves²²⁸, a atteint un record historique lors des élections de 2017²²⁹. Les contributions ont atteint 15 millions de dollars au travers de grandes organisations, divisées entre les organisations syndicales enseignantes et homologues (United Teachers Los Angeles, Valley Voters United, Labor Federation, etc.), pour 5,2 millions de dollars, et les autres organisations, plutôt défendant la charterisation (Parent Teacher Alliance, California Charter Schools Association Advocates, LA Students 4 Change, etc.) pour 9,7 millions de dollars. Si Los Angeles dénote, ce district permet cependant de mettre en exergue une tendance à l'augmentation des budgets de campagnes.

Dans le cas d'Atlanta, les sommes n'ont pas atteint celles du grand district californien. Cependant, selon les sièges convoités, les sommes varient. Les données disponibles permettent de distinguer la somme levée par le candidat, ce qu'il déclare dépenser, et ce qu'il reste (Tableau 12).

²²⁸ Données issues du site du district scolaire de Los Angeles, www.achieve.lausd.net, consulté le 24.09.2019.

²²⁹ Howard Blume, Ben Poston, "How L.A.'s school board election became the most expensive in U.S. history", *Los Angeles Times*, 21.05.2017, [en ligne](#), consulté le 24.09.2019.

Sièges	Nombre de candidats	Revenus en \$	Dépenses en \$	Reste en \$
2013				
District 1	2	148 887	111 139	37 718
District 2	1	6 379	2 348	4 030
District 3	1	37 048	1 127	35 921
District 4	2	37 508	36 390	1 168
District 5	4	37 114	16 961	20 152
District 6	4	58 877	35 968	22 910
<i>At-large 7</i>	2	146 038	87 175	58 863
<i>At-large 8</i>	5	333 151	254 210	78 941
<i>At-large 9</i>	5	106 550	75 585	30 963
Total	26	911 552	620 903	290 666
2017				
District 1	2	36 598	29 635	69 630
District 2	3	40 864	37 578	3 286
District 3	5	129 462	92 190	39 620
District 4	1	1 694	0	1 694
District 5	6	69 660	52 590	17 070
District 6	4	12 455	12 155	300
<i>At-large 7</i>	5	116 851	89 617	26 110
<i>At-large 8</i>	3	129 293	96 424	32 869
<i>At-large 9</i>	1	167 813	152 760	15 054
Total	30	704 690	562 949	205 633

Nora Nafaa, 2021, source : Ballotpedia, 2019.

Tableau 12. Budget des campagnes et nombre de candidats aux élections du conseil scolaire du district scolaire d'Atlanta en 2013 et 2017 par siège

Les candidats lors de leur inscription à l'élection peuvent également déclarer un *affidavit*, s'engageant à ne pas dépenser plus de 1 000 dollars, ce qui les exempte de déclarer leurs frais de campagne. On observe que l'élection de 2013, intervenant dans un contexte de crise, a levé davantage que celle de 2017, 911 552 \$ contre 704 690 \$. Les sièges étant les plus contestés sont ceux où davantage de fonds ont été levés. Le district 1, remporté par Leslie Grant, est le siège zoné attirant le plus de fonds en 2013, tandis qu'en 2017 c'est celui du district 3, laissé vacant par Matt Westmoreland. Il s'agit de deux sièges dont les circonscriptions sont des territoires en transition et dont la représentation est essentielle aux différentes populations qui y scolarisent leurs enfants, au cœur des fronts de gentrification de la ville²³⁰. Les sièges *at-large*

²³⁰ L'étude de cas sur l'école élémentaire Mary E. Lin au chapitre IV permet de mettre en avant les tensions au sein de ce *cluster* et l'importance de la représentation politique à une échelle plus fine.

ensuite, de par leur rayonnement à l'échelle du district scolaire entier, atteignent des sommes très importantes. En 2013, le siège 8 atteint une somme record, 333 151 \$, et est remporté par Cynthia B. Brown, de même qu'en 2017. Elle explique que lors de sa première élection, le maire a appuyé d'autres candidats face à elle, renforçant leurs campagnes et qu'elle s'est principalement appuyée sur son réseau social. Par ailleurs, ces données permettent de souligner que le nombre de candidats par siège est variable, entre 1 et 6, et que les deuxièmes tours sont quasi-systématiques lorsqu'il y a plus de 2 candidats. De même, si certains candidats sont seuls sur leur siège, à l'exemple des districts 2 et 3 en 2013, et 4 et 9 en 2017, cela ne les empêche pas de dépenser les sommes levées pour une campagne invitant les électeurs à se déplacer pour voter. Les sommes ainsi levées pour les élections du conseil scolaire à Atlanta n'atteignent pas les sommes records de Los Angeles, mais sont tout de même élevées et dépassent les 25 000 \$ par candidat mentionnés dans l'enquête de la NBSA. En 2013, les 10 000 \$ sont dépassés par 15 candidats, et 17 en 2017. En 2013, 6 candidats lèvent plus que 25 000 \$ et 11 en 2017.

La campagne pour les élections au conseil scolaire du district scolaire d'Atlanta n'échappe donc pas aux tendances observées par la littérature des districts urbains dont les campagnes suscitent des enjeux électoraux qui se manifestent dans la croissance des fonds mobilisés pour financer les campagnes des candidats.

Les fonds levés permettent aux candidats plusieurs dépenses. Des données exactes n'ont pas pu être collectées mais lors des entretiens, les candidats expliquent qu'une majeure partie des fonds est dépensée en matériel de campagnes : pancartes, brochures, t-shirts, sites internet, etc. Ensuite, ils participent à des événements auxquels ils contribuent, notamment des événements ouverts au public, et participent au financement de la location du lieu, du buffet, du transport éventuellement entre autres dépenses. Les fonds peuvent également servir à employer du personnel de campagne, bien que ce ne soit pas une norme. Enfin, ces fonds peuvent être l'objet de donations, de cadeaux lors d'événements scolaires. Les candidats peuvent choisir de sponsoriser des événements, des écoles ou des élèves sous forme de bourses. L'essor du financement des campagnes et la diversification de leurs sources, révèlent l'enjeu politique de ces élections locales, attirant des groupes d'intérêts variés soutenant certaines politiques éducatives plus que d'autres.

1.4. Parcourir son territoire et sa communauté

Les conseillers se réunissent mensuellement pour une réunion d'audience publique²³¹. Elle est l'occasion pour le conseil scolaire de présenter des éléments au public, ainsi que pour

²³¹ L'expression en anglais est "public hearing".

le superintendant de soumettre ses propositions. À ces réunions peuvent s'adjoindre d'autres temps de réunion, liés aux différents comités (finance, politique, etc.), ainsi qu'à des formations. Le rôle du conseil scolaire est d'engager le superintendant, mais également de s'assurer qu'il mette en place ses choix politiques ainsi que de voter sur des décisions clefs : priorités et approbation du budget, recrutement du personnel, gestion du parc scolaire, calendriers, contrats externalisés etc. Dans les petits districts, 75% des conseillers ne perçoivent pas de salaire ou moins de 5 000 dollars par an. Dans les grands districts, seuls 22% gagnent plus de 10 000 dollars par an et 8% 15 000 dollars, ce qui est le cas du district scolaire d'Atlanta²³².

Ces salaires sont présentés dans les entretiens par les élus comme mineurs, et ne leur permettent pas de vivre²³³. Un quart des districts allouent une allocation par réunion²³⁴. Plus de 90% déclarent avoir droit à de l'aide administrative et à des conseils juridiques, auxquels s'adjoignent dans les grands districts du personnel de communication et d'analyse de données. La charge de travail est inégale entre les grands et petits districts²³⁵.

En sus des audiences publiques mensuelles tenues dans les locaux du district scolaire, les conseillers peuvent faire le choix d'organiser régulièrement des réunions publiques et événements réunissant des membres de la communauté (enseignants, parents, résidents de leur district, entrepreneurs) afin que ceux-ci s'expriment. Cette pratique n'existe que dans les districts dont le conseil scolaire est élu et non nommé, et demeure occasionnelle. Elle révèle un profil d'élue souhaitant être au plus proche des électeurs, ce qui peut révéler à la fois la volonté de connaître leurs attentes, mais aussi de s'assurer un électorat. Au cours du terrain à Atlanta, j'ai suivi Leslie Grant²³⁶, élue du district 1, qui a fait le choix dès le début de son premier mandat en 2013 d'instaurer des *community meetings*, ou réunions publiques, une fois par mois en divisant son district en deux espaces, et en réalisant donc deux réunions différentes. Elle informe ses constituants au travers de sa page *Facebook* et sur son site personnel en ligne, et publie l'agenda (Figure 16).

²³² Un tableau récapitulatif des salaires des conseillers scolaires des 10 plus grands districts scolaires est présenté en Annexe 24 à titre de mise en perspective.

²³³ Leurs activités professionnelles majeures seront décrites par la suite.

²³⁴ L'expression en anglais est "per-meeting stipend".

²³⁵ Dans les grands districts, 40% déclarent dédier plus de 40 heures par mois, tandis que seulement 10% disent n'y consacrer que 15 heures ou moins. Pour les petits districts, seuls 8,3% y affectent plus de 40 heures par mois, et plus de 50% disent travailler moins de 15 heures.

²³⁶ Son profil sera détaillé par la suite.

Join **LESLIE GRANT**
 District One Representative on the Atlanta Board of Education for

COMMUNITY COFFEES

FIRST FRIDAY/SATURDAY
 of the MONTH (see dates below!)
 8:30am -10:00am




2019 SCHEDULE

FRIDAYS		SATURDAYS	
BLUEPRINT CHURCH 475 Boulevard NE 30308 Rankin St Community Room <small>enter from parking lot NORTH of building</small>		COMMUNITY GROUNDS COFFEESHOP 1297 McDonough Blvd SE 30315 Inside Carver Market	
Feb 1	Aug 2	Feb 2	Aug 3
Mar 1	Sep 6	Mar 2	Sep 7
Apr 5	Oct 4	Apr 6	Oct 5
May 3	Nov 1	May 4	Nov 2
Jun 7*	Dec 6	Jun 8	Dec 7

Special Guests • Relevant Discussions • Civic Discourse
 What's on Your Mind? What's on Our Agenda?

FREE COFFEE & TREATS courtesy of MailChimp!
(Friday brewed & brewed by Grant Park Coffee Shop / Saturday brewed & served by Community Grounds)

Sign up for reminders @ www.lesliegrantaboe1.com



Figure 16. Agenda des Community Coffees de Leslie Grant en 2019

Lors de ces réunions, des invités sont conviés pour évoquer leurs projets dans le quartier ou témoigner de leur expérience. Leslie offre le petit-déjeuner lors de ces événements. Le vendredi, elle s'approvisionne au Grant Park Coffee Shop, symbole de la gentrification achevée du quartier dans lequel elle réside et la réunion a lieu dans une petite église bleue. Le samedi, pour le secteur sud, la réunion a lieu au *Community Grounds*, un café-épicerie de quartier installé à proximité du lycée Carver dans l'un des quartiers les plus déshérités de la ville qui constitue le seul lieu de rencontre de cette partie du quartier (Photo 2, Encadré 5).



Photo 2. Fin d'un Community Coffee de Leslie Grant au Community Grounds Coffee Shop

Encadré 5. Community Coffee, Community Grounds Coffee Shop, Atlanta, 4.02.2016

Quatorze personnes sont présentes dans l'audience, dont cinq parents d'enfants scolarisés dans le district. Leslie a invité sept personnes : une représentante d'un programme pédagogique implanté dans plusieurs écoles du district (*Create Program*), le président de l'organisation Purpose Built Schools (PBS - une EMO reprenant plusieurs écoles du quartier), la présidente du PTA du lycée Carver, la future proviseure du collège Slater repris par Purpose Built Schools, un parent membre de Wesley Academy (prochainement en partenariat pour reprendre une école élémentaire), Pierre Gathier (en charge des relations publiques au sein du district) et John Noblitt (candidat au Sénat de Géorgie dans le secteur). S'ajoutent Cita Cook, militante de longue date et enseignante retraitée, et Hanifah Rios, parent d'élève travaillant au sein de l'organisation Project South.

Leslie démarre la réunion en expliquant que le district va mettre en place un comité d'audit, qu'elle préside, mais qu'elle n'a aucune expérience. L'objectif du comité est de participer à la relation de confiance entre le district et la communauté. Elle laisse ensuite la parole au président de Purpose Built Schools récapitulant les avancées de l'organisation et distribuant un mémo présentant des chiffres clefs sur l'organisation. Il présente la prochaine principale de Slater et relate son parcours au sein du district, tout en élevant huit enfants. La parole est ensuite laissée à la présidente du PTA de Carver dont une partie a été reprise par l'organisation PBS. Elle témoigne des accomplissements et de l'augmentation des résultats. Les autres intervenants prennent ensuite la parole à leur tour et une discussion sur le programme CREATE, fournissant un enseignement socio-émotionnel, est entamée.

La description de ces éléments permet de montrer les moments saillants d'une réunion de ce type. L'élue, ici Leslie, utilise la périodicité de ces réunions afin de tenir informée la communauté de son district. Ensuite, elle laisse la parole à des invités dont l'objectif est de présenter leurs projets devant des parents d'élèves mais aussi des représentants de ceux-ci. Dans le cas de ce secteur, l'arrivée du groupe Purpose Built Schools, décrite plus loin dans ce manuscrit, a fait l'objet de contestations et il s'agit pour Leslie d'assurer un relais auprès de la communauté concernée au travers de ces réunions. La place laissée à la discussion en fin de séance permet de

laisser s'exprimer d'autres membres de la communauté, au-delà des seules questions sur les présentations. La consultation des notes prises par Cita Cook depuis 2013 montre un schéma récurrent et une constante dans le nombre de personnes dans l'assemblée. Sur la photographie (Photo 2), la réunion s'achève. On y voit Leslie, ainsi que la présidente du PTA de Carver à gauche, et deux parents d'élèves à droite, dans la pièce privatisée pour l'occasion qui accueille une bibliothèque ouverte derrière laquelle se situe le supermarché.

Source : Carnets de terrain, Atlanta, 2016.

Les élus choisissent également de tenir des réunions avec la communauté ponctuellement, sur un sujet ou un autre. Ces réunions, dites de consultation, permettent aux élus, alors qu'ils sont dans une phase de décision, de recueillir les opinions issues du district. La tenue de ces réunions se fait à l'initiative des élus, individuellement. Elles peuvent concerner des sujets très variés, allant de la réfection d'une école, au changement d'un chef d'établissement, à l'organisation d'événements culturels. À titre d'exemple, le 5 janvier 2017, Byron Amos, élu du district 2 – soit le centre-ouest de la ville, organise une réunion publique au sein du collège Brown (Figure 17). Il indique explicitement le caractère démocratique de la réunion, "Requesting Community Input"²³⁷.

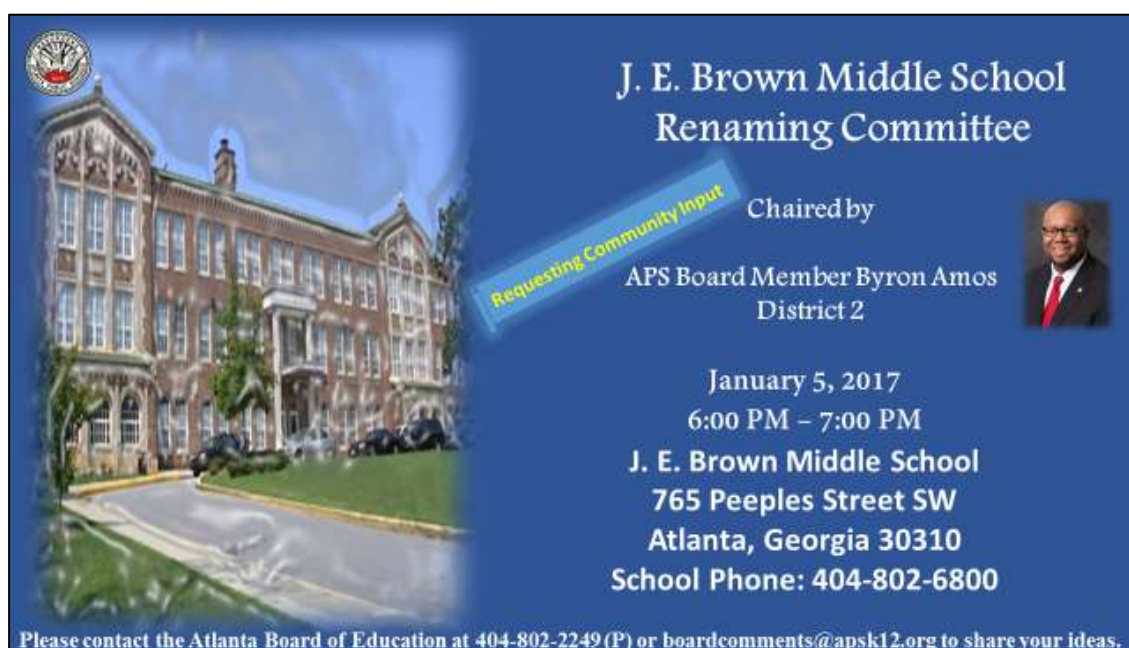


Figure 17. Annonce de la réunion à Brown Middle School le 5.01.2017²³⁸

²³⁷ Elle porte sur la possibilité de changer le nom de l'école, en référence à Joseph E. Brown, ancien gouverneur de la Géorgie l'ayant engagée dans la Confédération. Il est également l'un des seuls millionnaires de l'État à la fin du 19^e siècle, notamment grâce aux profits réalisés de prisonniers noirs loués aux gouvernements locaux et régionaux pour l'exploitation de mines de charbon (Blackmon 2008). Depuis cette réunion en 2017, la question du nom de l'école n'a plus été posée, mais renvoie à de nombreux débats sur l'identité et ses représentations. Le débat a notamment été soulevé durant cette période car le maire de La Nouvelle-Orléans a décidé au même moment de retirer toutes les statues de confédérés de sa ville (Levinson 1998).

²³⁸ Source : <https://nextdoor.com/events/ga/atlanta/brown-middle-school-renaming-committee-972561>, consulté le 3.01.2017. Nextdoor est un site social de voisinage créé en 2011 aux États-Unis.

Encadré 6. J. E. Brown Middle School Renaming Committee, Brown MS, Atlanta, 5.01.2017

L'école se situe à nouveau dans l'un des quartiers déshérités de la ville. Byron Amos, élu au conseil scolaire, explique qu'un comité a été créé afin de décider s'il est nécessaire de renommer l'école. Au sein de ce comité se trouvent des membres de la communauté, du PTA, des *alumni*, des membres du conseil d'aménagement du quartier ainsi que des membres de l'équipe de gouvernance de l'école. Lors de la réunion, aucun membre du PTA ou de l'équipe de gouvernance n'est présent, ce qui provoque une gêne dans l'assemblée. Aucun parent d'élève n'est présent non plus. La discussion démarre alors, Byron expliquant que le débat existe depuis plusieurs années. Plusieurs *alumni* prennent la parole pour expliquer que le nom de l'école ne leur a jamais porté préjudice. D'autres s'inquiètent de la création d'une « nouvelle » école, perdant ses référencements et ses financements appuyés sur les conditions actuelles de l'école. Enfin, la discussion porte sur la stratégie cachée derrière ce débat : le nom de l'école est-il seulement un prétexte ? Cache-t-il d'autres enjeux ? Plusieurs prennent la parole :

“This makes me question the intent and who brought it on the table”, une jeune femme se définissant comme militante.

“To me, the first thought I had when I read the email, is that it is a distraction”, un homme âgé et *alumni*.

“Most Black people carry a slave name”, un *alumni*.

“You're gonna find more coming on. I don't care about Mister Brown, we need to give them the best education. (...) We have to make the school board provide what they ought to these kids. I would like you to lead this effort Byron. (...) Stop coming to this neighborhood for changing the names. This is what Georgia is, it has not changed”, Joan, une retraitée militante, régulièrement présente lors des réunions publiques.

Byron ne répond pas tellement à ces commentaires. La discussion porte ensuite sur les conditions d'enseignement au sein de l'école, le manque de matériel, ainsi que les conditions de vie des élèves.

Source : Carnets de terrain, Atlanta, 2017.

Ce type de réunion ponctuelle au sein des écoles permet aux élus du conseil scolaire d'inclure les membres de la communauté dans le débat mais sont souvent également le lieu de discussions plus libres que lors des audiences publiques du conseil scolaire. Le temps de parole n'est pas chronométré et le nombre d'interventions n'est pas limité. Par ailleurs, ces occasions ont lieu au sein des quartiers et des écoles, et non au centre-ville face à l'ensemble du conseil scolaire et de la superintendante. Elles sont un temps d'échanges, et parfois de reproches, pour les élus.

D'autres occasions sont également propices aux échanges pour les élus. Des conférences et débats sont organisés régulièrement par des acteurs n'appartenant pas nécessairement au monde de l'éducation mais se saisissant des enjeux scolaires. Ces débats peuvent être qualifiés de politiques, de citoyens ou de communautaires. Certains sont largement ouverts au public tandis que d'autres ne sont accessibles que sur invitation ou présentation d'un billet d'entrée. Lors du terrain de 2017, un débat a été organisé par Greg Clay, un entrepreneur ayant créé la

société Lieneur, Inc., qu'il décrit comme « une entreprise qui traite des problèmes éducatifs »²³⁹, soit un cabinet de conseil en charge d'organiser des événements et de produire des rapports pour diverses entreprises sur l'éducation à Atlanta et en Géorgie. La soirée du 13 janvier 2017 s'intitule “ *Is school choice a black choice ?* ”. Comme le montre l'affiche de présentation de la soirée, plusieurs panelistes sont invités (Figure 18).



Figure 18. Affiche promotionnelle pour un débat à Ebenezer Baptist Church²⁴⁰

Les trois plus importants panelistes figurent sur l'affiche. Le premier est Roland Martin, journaliste polémique et militant, présenté comme un *entertainer*, et partisan du choix scolaire. Le second est Kevin Chavous, avocat militant, ancien superintendant du District of Columbia, et en faveur des réformes scolaires. Le troisième est Courtney B. English, présenté plus en détails par la suite, ici présenté comme le « représentant d'Atlanta », et *chair* du conseil scolaire

²³⁹ “A business that deals with education issues”, Greg Clay, rencontré le 2.06.2016 à son bureau.

²⁴⁰ L'invitation m'a été envoyée par email.

d'Atlanta. N'apparaissent pas sur l'affiche mais sont présents le président du NAACP de Géorgie, ainsi qu'une enseignante de KIPP. Le débat part d'une citation d'Obama et porte sur plusieurs thèmes : la déségrégation, les écoles *charter*, les écoles publiques, le choix, l'inclusion, les résultats aux tests etc. Après une heure de débat, la parole est laissée à une quinzaine de membres du public. Les différentes personnes prenant la parole sont les mêmes que celles retrouvées régulièrement aux audiences publiques du district scolaire. Ce type d'événement, qui se dit communautaire, est présenté comme une opportunité de présenter les enjeux éducatifs au grand public sans s'astreindre aux contraintes des débats politiques classiques. Ils permettent d'inviter d'autres intervenants et présentent un positionnement politique clair. Ici, l'objectif est de lier la question du choix scolaire, qui s'incarne dans les écoles *charter*, à la question urbaine, et notamment raciale, en invitant des personnalités représentant ces thèmes, qu'il s'agisse du président du NAACP ou de l'enseignante de KIPP. Le choix du lieu renvoie à toute une symbolique, tout comme celle de Roland Martin, habitué à fréquenter les plateaux de télévision. Il s'agit bien ici d'un débat sur les questions éducatives, les replaçant dans un contexte racial et urbain, dans le territoire de la paroisse de Martin L. King.

Enfin, les élus participent également à des événements privés, organisés par des acteurs de l'éducation qui n'appartiennent pas nécessairement au système public d'enseignement. À titre d'exemple, la société Lieneur Inc. mentionnée plus haut propose ses services à des organisations ou associations. Le 5 mai 2016, la société a organisé une projection débat pour l'association des écoles *charter* de Géorgie (Georgia Charter School Association, GCSA) intitulée « Innovations in Public Education Today »²⁴¹ emblématique de ce type d'événement (Figure 19, Encadré 7). Ce type d'événement, qui se veut plus privé que les précédents, s'adresse à un public pro-*charter*. Inviter des élus, mais également des représentants d'organisations caritatives et politiques, tous en faveur de ces écoles, permet de construire un réseau, avec les membres de l'assemblée mais permet également de soutenir l'idée d'un régime d'acteurs organisés en vue de l'expansion d'un type de réformes scolaires. Participer à ce type d'événements pour les conseillers permet de marquer leur positionnement politique.

²⁴¹ « Innovations dans l'école publique aujourd'hui », traduction personnelle.

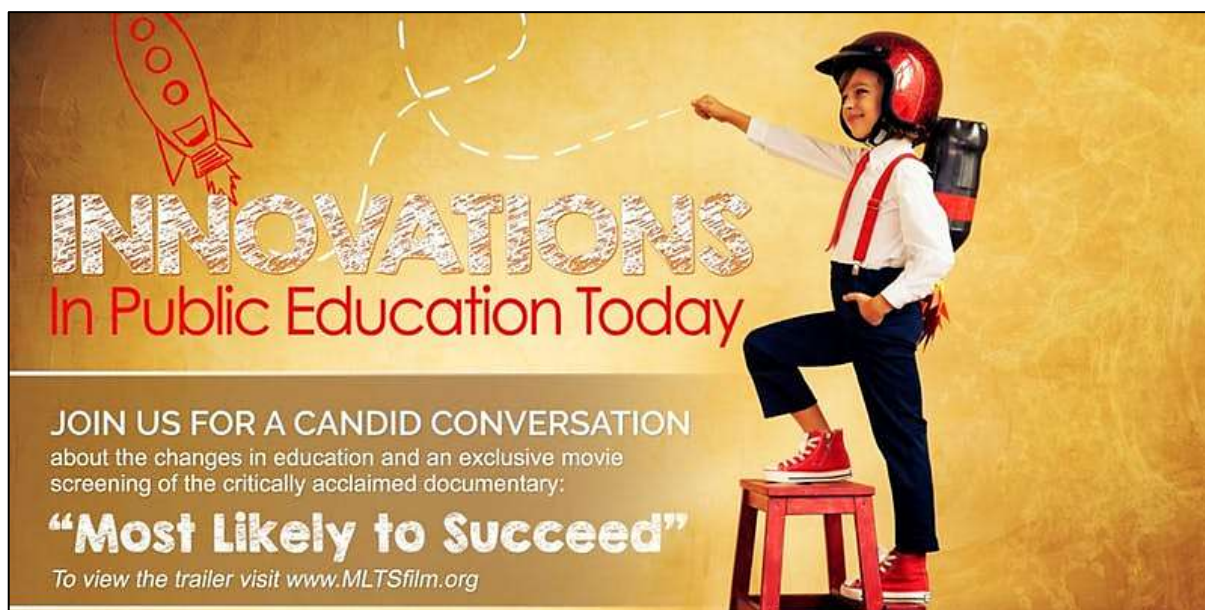


Figure 19. Affiche promotionnelle pour une projection-débat à Impact Church²⁴²

Encadré 7. Projection-débat, Impact Church, Atlanta, 5.05.2016

La projection-débat vise à diffuser un film portant sur la réussite de lycée *charter* focalisés sur les hautes technologies en Californie. Le débat ensuite autour du film, mais surtout de la question de l'innovations, invite 5 panelistes : Courtney B. English, Margart Kaiser (députée démocrate à la Chambre de Géorgie), Tim Davis (représentant de l'organisation Students First²⁴³), Jondre' Pryor (principal d'une école KIPP), Tina Fernandez²⁴⁴ (directrice de l'organisation Achieve Atlanta²⁴⁵) et RaShaun Holliman (représentant de GCSA). Les intervenants sont ensuite invités à tour de rôle à répondre à plusieurs questions portant sur l'innovation, le lien entre les communautés et les écoles *charter*, les réformes scolaires de l'État de Géorgie, les stratégies du district d'Atlanta, etc. La parole est ensuite laissée au public pour poser des questions, et chaque personne se présente. Il y a des élus des comtés attenants, des représentants d'écoles *charter* (KIPP, Purpose Built, Kindezi, etc.). Lors du cocktail qui suit la réunion, plusieurs représentants d'organisations éducatives ou d'entreprises délivrant des services éducatifs sont présents.

Source : Carnets de terrain, Atlanta, 2016.

Les campagnes électorales des conseillers, bien qu'étant les moins partisanses *a priori*, répondent cependant à de nombreux codes propres aux élections aux États-Unis. L'importance de la campagne, de la recherche de soutiens et appuis politiques d'organisations et d'individus influents, de la levée de fonds, mais aussi de la communication au sein de différentes

²⁴² Source : https://www.eventbrite.com/e/education-reform-in-georgia-innovations-in-public-education-atlantafulton-tickets-24758378978?fbclid=IwAR1XSl3C_drZ-M7TniLn_YConseil_scolaireH4SztvtRd7aj90klRiV0Mpy24is5y6mShA, consulté le 02.05.2016.

²⁴³ Students First est une organisation de *lobbying* fondée en 2010 soutenant les réformistes étendant les écoles *charter* et la contractualisation des enseignants.

²⁴⁴ Rencontre le 17.05.2017 dans les locaux de l'organisation.

²⁴⁵ Achieve Atlanta est une organisation à but non lucratif fondée en 2016 dont l'objectif est d'accompagner les élèves du district d'Atlanta à candidater à des bourses pour l'enseignement supérieur.

configurations montrent que les enjeux éducatifs sont de plus en plus mis en lumière. Si la question des partis politiques n'est pas au cœur des campagnes, le positionnement des candidats sur certaines réformes est essentiel. Une fois élus, les conseillers continuent de parcourir leur territoire afin de garder leur lien avec les électeurs, comme ils en témoignent, mais également pour préparer leur prochaine élection. Il est maintenant essentiel de s'atteler à une mise en perspective de différents parcours d'élus, tenant compte de leurs environnements socio-économiques et trajectoires individuelles, afin de dresser un portrait incarné des conseillers scolaires révélant la place des représentations dans les trajectoires électorales.

2. Une territorialisation politique : jeux de représentations et trajectoires électorales

Si de grandes caractéristiques peuvent être dégagées, souvent communes aux élections locales, il est intéressant de s'attacher à des portraits d'élus. Le nombre de candidats ne cesse d'augmenter, et parfois suscite un second tour aux élections des conseils scolaires. En interrogeant le parcours des élus, il est possible d'en distinguer de grands types de profils mais aussi de saisir les enjeux de représentations associées aux fonctions qu'ils exercent et les éléments de distinction qui leur permettent d'accéder à leur siège. Ces représentations portent à la fois sur des éléments d'appartenance en termes de classe, de couleur, de genre, mais aussi de territoires, et tiennent même plus particulièrement à des signes de distinction éminemment politiques (parcours universitaires, engagements associatifs) qui lient les candidats à leur communauté ou témoignent de leur exemplarité.

2.1. Des corps élus localement, enjeux de représentations

Le portrait-type des conseillers est difficile à établir tant il est varié, notamment entre les petits et grands districts. L'enquête de la NSBA a montré que les conseillers sont en majorité masculins, 56% d'hommes face à 44% de femmes, ce qui est plus équilibré qu'en 2010 avec respectivement 61,1% et 38,9%. Cependant, les femmes sont davantage représentées que dans d'autres institutions²⁴⁶. En termes de représentation des minorités, 80,7% sont blanches non-hispaniques, 12,3% sont afro-américaines, et seuls 3,1% sont hispaniques, ce qui diffère dans les grands districts. Au fil du temps, les conseillers sont de plus en plus diversifiés, et surtout davantage que les autres assemblées élues : 9,4% d'Afro-américains à la Chambre des députés, 1% au Sénat, et 9% dans les législatures des États en 2010²⁴⁷.

Le portrait peut être complété en précisant qu'en moyenne, les élus sont plus jeunes dans les petits districts, et seuls 4,6% des conseillers ont moins de 40 ans. Par ailleurs, ils sont plus diplômés que la moyenne de la population. 75% ont un *bachelor* – 85% dans les grands districts, contre seulement 29,5% des adultes de plus de 25 ans aux États-Unis. 27,1% travaillent dans le secteur éducatif, 18,1% dans les affaires et le commerce, 14,4% dans une

²⁴⁶ Pour la Chambre des députés, il n'y a que 17,5% de femmes, 17% au Sénat, et 24,2% dans les institutions législatives des États. Plus l'échelon est local, plus les femmes sont représentées.

²⁴⁷ Les 10 plus grands districts en nombre d'élèves ont des conseils scolaires parfois plus variés, et la place des femmes y est plus importante (Annexe 25). Le caractère élu ou nommé semble ne pas être un critère, étant donné que la distribution homme/femme est identique pour Los Angeles et Chicago, respectivement élu et nommé par exemple. Certaines communautés sont quasi-absentes, bien que présentes dans les districts, à l'exemple de la communauté afro-américaine à Los Angeles. On observe cependant que certains districts urbains donnent une plus grande place aux minorités, comme à Houston où 5 conseillers sont hispaniques, 3 afro-américains, 1 asiatique et 1 blanc non-hispaniques (Annexe 25).

ONG et 14% appartiennent au monde juridique. Dans les grands districts, la proportion d'employés du secteur éducatif est encore plus forte. Ces caractéristiques se retrouvent à Atlanta, Philadelphie ne disposant pas de conseil élu.

Ces considérations sur le profil ethno-racial, sexué et professionnel des conseillers sont essentielles afin de comprendre les orientations politiques portées par ceux-ci. Si les conseillers ne s'associent que très rarement à un parti politique, ils se définissent pour 47,3% d'entre eux comme modérés, 32,3% conservateurs et 20,4% libéraux. Dans les grands districts urbains, l'orientation est plutôt dite libérale, ce sont davantage des stratégies qui les opposent, notamment les écoles *charter*. Les auteurs ont montré également que si les femmes et les minorités sont généralement moins représentées, sauf dans les grands districts, leurs politiques tendent à incliner davantage dans un sens plutôt libéral lorsqu'elles sont élues. Les femmes en particulier donnent une place de choix aux politiques sociales et à l'emploi des femmes au sein des districts scolaires (Holman 2014 ; Warshaw 2019). Pendant très longtemps, les élections n'ont pas été partisans. Aujourd'hui, la standardisation des politiques éducatives et notamment l'obsession de la performance, mesurée par les chiffres, joue sur les réélections, comme dans le cas d'autres élections locales où les données concernant les résultats aux tests scolaires, le crime ou l'emploi sont un signe de réussite (Kogan *et al.* 2016).

Dans le cas d'Atlanta, et dans une moindre mesure de Philadelphie dont la SRC est nommée, cette question de la représentativité est au cœur des débats. À Atlanta, les élections de 2013 sont déterminantes car elles interviennent après la crise du scandale de la triche (Tableau 13).

Caractéristiques	2013	2017
Profil socio-démographique		
Nombre de femmes	4	7
Membres blancs non-hispaniques	4	4
Membres afro-américains	4	4
Membres hispaniques	1	1
Secteur d'emploi		
Éducation	3	1
Affaires et commerce	2	3
Monde juridique	2	3
ONG	2	2

Nora Nafaa, 2021, source : district scolaire d'Atlanta, Ballotpedia, 2019.

Tableau 13. Caractéristiques des neuf élus du conseil scolaire du district d'Atlanta en 2013 et 2017

On observe avant tout que la part des femmes est conséquente. Elles occupent la majorité des sièges en 2017. En 2019, la démission d'un élu du siège 2 laisse la place à une

femme ancienne enseignante et afro-américaine, lors d'une élection exceptionnelle. Un tiers des membres du conseil scolaire a été enseignant en 2013, proportion qui décroît en 2017.

Les candidatures quant à elles montrent que le nombre de candidats a augmenté entre les deux élections, tout comme la part des candidats afro-américains et asiatiques (Tableau 14). Les représentants des différents secteurs d'emploi demeurent les mêmes. La disproportion entre le nombre de candidats issus des minorités et le nombre de sièges obtenus s'expliquent par le fait que certains sièges peuvent être convoités par plusieurs candidats tandis que d'autres n'ont même pas d'opposant.

Caractéristiques	2013	2017
Profil socio-démographique		
Nombre de femmes	12/26	16/30
Candidats blancs non-hispaniques	7	6
Candidats afro-américains	15	21
Candidats hispaniques	1	1
Candidats asiatiques	0	1
Non renseigné	3	1
Secteur d'emploi		
Éducation	7	5
Affaires et commerce	11	10
Monde juridique	3	4
ONG	3	2
Autres	1	5
Sans emploi	1	4

Nafaa, 2021, sources : district scolaire d'Atlanta, Ballotpedia, 2019.

Tableau 14. Caractéristiques des candidats au conseil scolaire du district d'Atlanta en 2013 et 2017

Dans le cas de la SRC, traditionnellement, les deux membres nommés par le gouverneur sont blancs non-hispaniques, tandis que ceux choisis par le maire sont issus des minorités (afro-américaine, hispanique, asiatique). Depuis 2018, le contrôle devient local et la SRC laisse place à un conseil scolaire nommé par le maire et composé de 9 membres. Parmi ceux-ci, on retrouve les deux membres nommés dans la précédente SRC. 6 membres sur 9 sont des femmes. Il y a 4 afro-américains, 2 blancs non-hispaniques, 2 hispaniques et 1 asiatique. Tous ont au moins un *bachelor*, 8 un master et 2 un doctorat (*PhD*). 8 ont fait leurs études supérieures à Philadelphie²⁴⁸. Dans le cas de Philadelphie, on constate que le maire a à la fois choisi des membres éduqués, notamment dans des secteurs correspondant au district scolaire, mais aussi représentant les différentes minorités de la ville.

²⁴⁸ Source : <https://www.phila.gov/departments/philadelphia-board-of-education/members/>, consulté le 26.10.2019. La page correspondante sur le site du district scolaire n'est plus accessible.

2.2. Incarner les portraits à Atlanta

L'enquête de terrain a permis la rencontre de différents membres du conseil scolaire à Atlanta²⁴⁹. 4 des 9 membres du conseil scolaire n'ont pas souhaité être rencontrés et les 5 présentés ci-dessous sont bien évidemment les plus enclins à être médiatisés. Seul un élu a souhaité être anonyme, Gus Fring²⁵⁰. L'enjeu est ici de dresser le portrait de cinq élus en poste au moment de l'enquête sur des sièges différents, zonés et *at-large*. Si des éléments de profil ont pu être présentés auparavant, il s'agit ici d'entrer dans les détails de contexte à Atlanta, et de révéler les éléments saillants dans le parcours de chacun d'entre eux mobilisant des codes ainsi que des représentations, au cœur de leurs choix politiques et de leurs discours. Ils sont présentés dans l'ordre de leurs sièges au conseil scolaire. Un premier tableau synthétique est proposé en amont du détail des portraits ci-dessous (Tableau 15).

²⁴⁹ À Philadelphie, la SRC encore en place avant 2018 a décliné tout rendez-vous sous quelque forme que ce soit.

²⁵⁰ Son nom a été modifié.

Conseiller	Territoire	Clusters	Mandats	Profession	Expérience dans l'éducation	Parent
Leslie Grant	District 1	Carver, Grady & Jackson	2013-(2)	Entrepreneure	Participation à la création d'une école <i>charter</i>	Oui
Byron Amos	District 2	Douglass, North Atlanta & Washington	2011-2019 (3)	Entrepreneur	-	Oui
Matt Westmoreland	District 3	Grady	2013-2017 (1)	Consultant	Enseignant en histoire avec TFA	Non
Nancy M. Meister	District 4	North Atlanta	2009-(3)	Agent immobilier	-	Oui
Steven Lee	District 5	Mays	2013-2017 (1)	Entrepreneur	-	Oui
Eshe' P. Collins	District 6	South Atlanta, Therrell	2013-(2)	Directrice de project	Enseignante en sciences sociales avec TFA	Non
Courtney D. English	At-large 7	-	2009-2017 (2)	Directeur de projets éducatifs	Enseignante en sciences sociales avec TFA	Non
Cynthia Briscoe Brown	At-large 8	-	2013-(2)	Avocate	Soutien scolaire	Oui
Gus Fring	At-large 9	-	2013-(2)	Avocat	Enseignant avec TFA	Oui

NB : Les données concernent le conseil scolaire en place au moment de l'enquête entre 2015 et 2017. En gras sont indiqués les conseillers ayant accepté un entretien.

Nora Nafaa, 2021.

Tableau 15. Caractéristiques des conseillers scolaires à Atlanta en 2013

a. Leslie Grant, district 1

Leslie Grant²⁵¹, conseillère depuis 2013, a été une personne ressource dans cette enquête. Au-delà d'un premier entretien retraçant son parcours, les rencontres avec Leslie se sont multipliées à différentes occasions, se proposant d'être mon guide à plusieurs reprises et de m'inviter dans de nombreuses réunions et de me présenter à des personnes très différentes.

Leslie a grandi à proximité d'Atlanta, dans la ville de Tucker en Géorgie, dans une famille républicaine et conservatrice²⁵². Elle a suivi plusieurs cours dans différentes universités (Géorgie et Québec) et a travaillé pour différentes entreprises, notamment à New York en suivant son mari, Don. À leur retour à Atlanta en 1993, ils s'installent dans le quartier de Grant Park. Don est avocat et Leslie travaille dans l'industrie cinématographique locale. À la naissance de leurs enfants, Leslie s'investit dans la création de deux écoles. La première est une élémentaire *charter* à Grant Park, Atlanta Neighborhood Charter School (ANCS), la seconde

²⁵¹ Rencontre pour la première fois le 22.04.2016 dans un café de Grant Park.

²⁵² À plusieurs reprises au cours de nos rencontres, Leslie donne des détails sur sa famille, notamment au moment de l'élection de Donald Trump, qui témoignent des positions politiques d'un milieu auquel elle s'oppose.

une crèche et maternelle privée et coopérative, Grant Park Cooperative Preschool²⁵³. En parallèle, elle crée une organisation à but non lucratif nommée Chickin Feed, visant à promouvoir une alimentation saine auprès des enfants, alors qu'elle est également bénévole dans différentes organisations en lien avec cette thématique (Georgia Organics, Atlanta Farm to School, Grant Park Farmers Market).

En 2010, Leslie rejoint le groupe Southeast Atlanta Communities for Schools (SEACS), dont plusieurs membres ont été rencontrés. L'objectif est de renforcer les liens entre les habitants et leurs écoles dans la partie Sud-Est de la ville, notamment dans les espaces en cours de gentrification (Grant Park, Edgewood, Kirkwood). Ce groupe s'attache à défendre les écoles publiques traditionnelles du quartier et se compose essentiellement de femmes blanches, ne reflétant pas forcément l'ensemble des parents de ces écoles. En 2014, Leslie candidate au conseil scolaire pour représenter le district 1 dont le territoire couvre partiellement trois clusters, principalement localisés à l'Est et au Sud-Est de la ville.

Leslie explique que son parcours suit une trajectoire à son sens logique, voulant être de plus en plus impliquée dans le monde éducatif, et dans sa communauté. Devenir membre du conseil scolaire est pour elle l'étape suivante après son investissement dans la création de l'école *charter* de son quartier²⁵⁴. Elle explique qu'ANCS est née de la volonté de plusieurs parents, « une masse critique »²⁵⁵, selon elle, de créer une école qui permettrait d'avoir un secteur scolaire qui recouperait leur quartier. Un collectif de 10 ou 12 parents a déposé une demande auprès du district en 2000 pour que les écoles publiques du quartier soient sectorisées en tenant compte du quartier, autour du parc, qui jusque-là était davantage une limite. Au refus du district, ils créent ANCS alors que sa fille entre à l'école en 2004²⁵⁶. Leslie devient volontaire et participe également au programme de la crèche, fondée sur le principe des écoles Reggio²⁵⁷ avec un programme d'agriculture urbaine (Dubois 2015). Lisa Howard²⁵⁸, une autre fondatrice

²⁵³ Le modèle des crèches coopératives est de plus en plus prisé. Privées, ces crèches permettent une plus grande liberté aux parents dans le choix des activités dans la mesure où ils gèrent la crèche et peuvent y passer du temps. Les tarifs sont en moyenne plus élevés que dans les crèches privées standard. Ces éléments ont été donnés par Julie Noble, parent et présidente du PTA de Mary Lin ES, rencontrée le 9 mai 2016 à son domicile.

²⁵⁴ Fondée sur un modèle coopératif, et soutenue par des parents, ANCS est une école dont le programme se veut orienté vers la nature, à partir d'une philosophie constructiviste, avec de nombreux partenariats, notamment avec le zoo d'Atlanta situé au cœur de Grant Park, de l'autre côté de la rue. Cette expression a été mobilisée par de nombreux parents rencontrés lors des terrains.

²⁵⁵ "A critical mass", traduction personnelle.

²⁵⁶ Le recrutement est fondé à la fois sur des zones sectorisées concentriques, ainsi que sur une loterie. Les premières années, quasiment tous les enfants avaient accès à l'école. Aujourd'hui, la liste d'attente compte plusieurs centaines de dossiers.

²⁵⁷ Cette pédagogie se veut radicale proposant l'espace scolaire comme un espace d'exploration en commun pour les enfants, empruntant quelques pratiques à Montessori, et développée dès les années 1960.

²⁵⁸ Rencontrée le 02.06.2016, dans un café de Grant Park.

de l'école, partage cette même histoire, tout comme les différents membres fondateurs rencontrés lors d'une remise de prix honorifiques en mai 2016.

À mesure que les enfants grandissent, Leslie comme Lisa expliquent que le souci du circuit de scolarisation s'accroît. Un collège *charter* est ouvert, en lien avec l'école élémentaire, de l'autre côté du parc. Cependant, les lycées *charter* non-gérés par une EMO sont très rares et peu viables. Un sondage a été envoyé par l'école aux parents pour connaître leur souhait. Une partie a demandé une dérogation auprès du lycée Grady. Les places étant limitées, une partie des parents choisit de transférer leurs enfants dans le lycée du district attenant, Decatur, et de payer 8 000\$ par an de frais. Toutes deux, avec d'autres parents dont les enfants arrivent à l'âge du lycée, décident alors de s'investir dans le lycée public de secteur, Maynard Jackson High School, notamment au travers du groupe SEACS. Nommé en hommage au premier maire noir de la ville, ce lycée refait à neuf accueille une majorité d'élèves afro-américains à l'image de son secteur. La génération des enfants de Leslie ou Lisa est l'une des premières d'élèves blancs à opter pour le lycée public, préférant jusqu'à présent une dérogation, un déménagement ou une école privée. Ce choix est lié en partie à la communauté de parents créée, mais également à l'arrivée d'une nouvelle proviseure dans le lycée ainsi qu'à la réfection complète des locaux. Par ailleurs, le lycée propose un programme de baccalauréat international, ce qui permet aux élèves de se démarquer auprès des universités²⁵⁹. Dans le même temps, la crise au sein du district permet à ce groupe de proposer à ce dernier un nouveau mode de fonctionnement, celui des *clusters*, pour s'assurer que les enfants désormais soient sectorisés selon leurs écoles élémentaires dans les collèges et lycées, et non selon leurs adresses.

“What we wanted to guarantee was that all these elementary schools will all feed into the same middle school, that is King, and then all the kids from King would feed into Jackson. And so we would know that all the kids that are in the elementary schools, and play together, and saw each other, in the same communities, it would be guaranteed by the system that they would end in the same place together. So, if we take care of the school here, that is something we can see, and we can take care of.”²⁶⁰.

Lisa raconte que ces événements sont concomitants du scandale de la triche ainsi que de l'arrivée du superintendant par intérim et de l'élection d'un nouveau conseil scolaire. Sans entrer dans le détail de la campagne électorale, un groupe de parents s'est mobilisé pour soutenir la candidature de Leslie. Elle explique que seuls des changements radicaux au sein du lycée permettront d'attirer les parents du quartier qui jusque-là délaissaient le lycée public :

“So we knew that was the only way we could have things change, otherwise it would always be the same people running, and we would not get any attention here in Southeast Atlanta, and by doing the board, we

²⁵⁹ Un entretien réalisé le 01.06.2016 avec Cathey Goodgame, proviseure du collège *charter*, confirme qu'une partie des parents choisit toujours de déménager ou d'aller dans le privé, mais la majorité désormais opte pour le baccalauréat international du lycée Maynard Jackson, reconnu par les universités comme un label d'excellence.

²⁶⁰ Entretien avec Lisa Roberson réalisé le 02.06.2016 dans un café.

ended up getting... Leslie got a voice, you know. APS came to listen to people, and hear what people think about a new principal for Maynard Jackson High School. (...) But she also, you know, got in the place and said we're gonna have local governance. You know, at the same time we had our big renovation and we were happy. There is light in that school now. (...) At the same time the parents that were in the building worked really hard for it. ”²⁶¹

L'élection de Leslie en 2013 s'inscrit donc dans un investissement local, ce qui justifie le choix d'un siège portant sur une partie du district scolaire, plutôt qu'un siège *at-large*. Elle est soutenue par sa communauté, et s'appuie sur une expérience de bénévolat sur un territoire dont elle ne représente, socio-économiquement, qu'une part timide de la population. Leslie ne travaille pas et dédie quasiment tout son temps à ses activités d'élue. Sa réélection en 2017 s'accompagne de prises de responsabilité au sein du district, mais aussi d'autres organisations (Audit Committee, Council of Great City Schools, Beltline Affordable Housing Advisory Board, Student Attendance Protocol Committee).

b. Matt Westmoreland, district 3

Matt Westmoreland²⁶² est élu en 2013 sur le siège du district 3 qui correspond à la partie Est de la ville, un ensemble de quartiers aisés dont les marges sont en cours de gentrification. Matt, élu à 25 ans, est originaire d'Atlanta, et du district qu'il représente. Né dans une famille démocrate et méthodiste, dont le père est juge, il effectue toute sa scolarité dans les écoles publiques auxquelles il est sectorisé, soit Morningside ES, Inman MS et Grady HS²⁶³. Ces trois écoles publiques comptent parmi les meilleures du district aujourd'hui en sureffectifs. Matt intègre ensuite la prestigieuse université de Princeton²⁶⁴ (Axtell 2006). Il y devient le rédacteur en chef du *Daily Princetonian*, quotidien publié par l'université.

Après obtention de son *bachelor* en histoire, il s'engage dans le programme Teach For America (TFA), une ONG formant lors d'une école d'été de jeunes diplômés au métier d'enseignant avant de les affecter dans des établissements défavorisés pour deux ans. Né en 1989, TFA connaît une très forte croissance et de vives critiques à partir des années 2010²⁶⁵

²⁶¹ Entretien avec Lisa Roberson réalisé le 02.06.2016 dans un café.

²⁶² Entretien réalisé le 05.05.2016 à APS.

²⁶³ Une anecdote sur Matt Westmoreland a été rapportée à plusieurs reprises lors des entretiens, à la fois par l'une de ses camarades de classe, mais également par des amis de ses parents. Au collège, Matt se présentait déjà comme un futur homme politique, et avait comme adresse email "potus@...", POTUS étant l'acronyme de President of the United States.

²⁶⁴ Princeton est une université privée fondée en 1746 et membre de l'Ivy League, un groupe des huit universités privées prestigieuses et les plus anciennes du Nord-Est du pays, dont 7 ont été fondées par les Britanniques avant l'indépendance : Brown, Columbia, Cornell, Dartmouth, Harvard, Pennsylvania, Princeton, Yale. Ce sont des universités reconnues pour leur excellence universitaire mais aussi pour leur grande sélectivité des admissions ainsi qu'un élitisme social très marqué.

²⁶⁵ L'une des plus vives critiques est la compétition entre les programmes de formation des enseignants classiques, demandant des postes à durée indéterminée, face à ceux accordés aux TFA qui sont à durée déterminée. Aussi, l'attitude consumériste du programme est critiquée, promettant à ses membres que cette expérience sera valorisée

(Labaree 2010 ; Sondel 2015). Matt enseigne alors l'histoire, la géographie et les sciences sociales avec TFA. Il est affecté au lycée Carver Early College localisé dans la partie sud de la ville. Il abrite dans son secteur les quartiers les plus pauvres de la ville²⁶⁶. À son entrée dans le programme TFA, Matt enseigne au sein de l'Early College durant presque deux années, soit les élèves aux meilleurs résultats du lycée, avant de laisser son poste pour siéger au sein du conseil scolaire.

En parallèle, il exerce plusieurs postes, dont celui de directeur des programmes au sein de l'ONG éducative Horizons Atlanta, mais également au sein de la commission régionale d'aménagement d'Atlanta, du district scolaire de Washington D.C., et du bureau du député John Lewis. Il est également coach sportif de l'équipe de Maynard Jackson High School. En 2017, Matt décide de ne pas se présenter à nouveau au conseil scolaire pour candidater au conseil municipal au sein du district 2, qui correspond à une partie de celui qu'il représentait en tant que conseiller. Il est élu au premier tour à la majorité face à deux autres candidats. Le parcours de Matt, souvent comparé à un jeune Kennedy par ses collègues mais également ses électeurs, le présente comme un homme politique ambitieux au parcours scolaire et universitaire exemplaire. Par ailleurs, il choisit de représenter des territoires auxquels il appartient en tant que résident, mais aussi dont la communauté le perçoit comme un candidat idéal, jeune homme blanc diplômé et démocrate.

c. Courtney D. English, *chair, at-large* 7

Courtney D. English²⁶⁷ est élu en 2009 à seulement 24 ans au moment du scandale de la triche sur le siège 7, qui est *at-large*. Il est réélu en 2013 sur le même siège et devient *chair* du conseil. Il a grandi dans le quartier Oakland City, près de West End, à proximité du *downtown*, l'un des quartiers dont le marché immobilier est le plus bas dans la ville. Scolarisé dans les écoles publiques de la ville, notamment le lycée Frederick Douglass, une *legacy school*,

sur leur *Curriculum Vitae* et admettant qu'enseigner dans une école défavorisée n'est qu'un tremplin, et non une carrière en soi.

²⁶⁶ Plusieurs transformations ont été opérées dans le lycée. En 2003-2005, alors que le lycée est classé parmi les moins performants de l'État, et menacé de fermeture, la superintendante Beverly Hall choisit de rénover le lycée et de le diviser en 4 écoles qui partageront un seul et même campus, appelé « les nouvelles écoles à Carver »²⁶⁶ (The New Schools at Carver) répartissant plusieurs champs : une école de préparation à l'université (Early College), une école technologique (Technology), une école sur les arts (Performing Arts) et une école sur la recherche et les sciences sanitaires (Health Science and Research). Chaque école est très marquée socialement, et les cohortes d'élèves se distinguent. Les différents entretiens réalisés dans le secteur avec des enseignants, des militants, des parents, notent cette différenciation sans forcément en expliquer tous les facteurs. Lors de la prise de fonction d'Eroll Davis, en tant que superintendant par intérim, il décide de réorganiser l'établissement, désormais divisé en seulement deux écoles, en joignant à chaque fois l'équivalent d'une filière générale et une autre davantage professionnalisante.

²⁶⁷ Entretien réalisé le 07.06.2016 à APS.

il intègre Morehouse College qui fait partie du centre universitaire d'Atlanta (Atlanta University Center) et obtient un *bachelor* en sciences politiques. Morehouse College est une université chrétienne privée et fait partie des universités traditionnellement noires (HBCU, *Historically Black Colleges and Universities*). Les HBCU²⁶⁸ sont reconnues à travers tout le pays et demeurent quasi-exclusivement afro-américaines (Wooten 2015). Fondé en 1867, Morehouse a accueilli de nombreux leaders de la communauté afro-américaine et du mouvement pour les droits civiques, dont Martin Luther King Jr., diplômé en 1948 (Rogers 2012)²⁶⁹. Une grande partie des élus afro-américains à Atlanta sont issus de cette université (municipalité, assemblée générale, conseil scolaire, etc.).

Courtney obtient par la suite un master en psychologie de Teachers College à l'Université de Columbia, également l'une des universités les plus réputées du pays, notamment dans le domaine de l'éducation. À sa diplomation il intègre TFA et obtient un poste via le programme au sein de BEST Academy (Business, Engineering, Science and Technology), une école *magnet* publique réservée aux garçons située dans la partie ouest de la ville, ouverte en 2007 et consacrée aux sciences technologiques. Il enseigne les sciences sociales et quitte son poste au moment de la prise de fonction en tant que conseiller avant la fin de l'année scolaire 2008-2009. Courtney fait également partie du conseil d'administration de nombreuses organisations locales et nationales (National Center for Global Engagement, Child First USA, Morehouse College for Teacher Preparation Advisory Board). Discret sur sa vie privée, tant dans la presse que lors de l'entretien, il confie seulement travailler pour une entreprise dans le secteur des technologies, dans le développement commercial.

En 2017, Courtney ne se représente pas au conseil scolaire pour candidater au conseil municipal sur l'un des trois sièges *at-large*. Il perd face à Michael Julian Bond, tenant du siège depuis 2009, qui gagne au premier tour avec 50,2% des voix²⁷⁰.

Les deux mandats de Courtney ont été ponctués par la transformation du district, après la crise du scandale de la triche, mais également la mise en place de nombreuses réformes (diversification des types d'écoles, multiplication des partenariats public-privé), ainsi que la captation de nouveaux capitaux. La trajectoire de Courtney en fait un personnage largement

²⁶⁸ Elles ont été créées avant 1964 alors que les Noirs n'avaient pas toujours accès aux universités classiques et sont en 2019 au nombre de 105. Elles se situent principalement dans les anciens territoires esclavagistes. Chaque année, un classement est publié. En 2019, Morehouse est classé 6^{ème} alors que Spellman College, qui fait également partie du centre universitaire d'Atlanta, réservé aux femmes est premier. On compte dans le haut du classement également Howard University, souvent considérée comme l'équivalent de Harvard au sein des HBCU. Le classement est publié chaque année par le *Times Higher Education*. Pour le classement 2019 "Best historically black colleges and universities in the United States", 21.01.2019, *Times Higher Education*, consulté le 05.08.2019.

²⁶⁹ L'auteur Ibram H. Rogers est aujourd'hui connu sous le nom de Ibram X. Kendi.

²⁷⁰ Source : www.ballotpedia.org, consulté le 01.09.2021.

apprécié, comme en témoigne l'ensemble des entretiens menés. Il coche toutes les cases : issu d'un quartier défavorisé, il est diplômé d'universités très prestigieuses, en restant fidèle à sa communauté et est le *président* le plus jeune que le conseil scolaire n'ait jamais connu. Son arrivée au moment du scandale incarne un renouveau pour le district. Il est systématiquement présent dans les réunions publiques du district mais aussi dans les écoles des quartiers ouest, sud et sud-est de la ville, soient celles de la communauté afro-américaine.

d. Cynthia Briscoe Brown, *at-large* 8

Cynthia²⁷¹ est membre du conseil depuis 2013 sur le siège 8 *at-large* et a été réélue en 2017. Née à Atlanta, sa famille est installée à Buckhead depuis plusieurs générations. Quartier aisé du nord de la ville, Cynthia explique qu'à l'arrivée de sa famille, le quartier abrite encore des classes moyennes auxquelles appartiennent ses parents²⁷². Sa mère est femme-au-foyer et son père possède un commerce automobile. Elle est scolarisée à Westminster, une école privée pour filles fondée en 1951 et affiliée à l'église presbytérienne²⁷³. Westminster accueille aujourd'hui également des garçons et demeure l'une des meilleures écoles privées de la ville. Cynthia raconte qu'elle a conscience lors de sa scolarité que Westminster ne correspond pas aux réalités de la ville, mais est persuadée, du fait de ses cercles d'amis, qu'elle est pauvre.

Cynthia obtient une bourse d'études et part pour trois ans en Floride avant de rejoindre le Davidson College, un établissement privé également presbytérien dont elle est diplômée. Elle intègre ensuite l'école de droit de l'université Vanderbilt à Nashville dans le Tennessee. Vanderbilt est classée 14^e aux États-Unis. Cette université privée a été fondée à la suite de la guerre de sécession dans l'idée de réconcilier le Nord et le Sud en étant dans un État à la frontière. Elle est aujourd'hui présentée comme l'une des universités les plus prestigieuses du Sud, au niveau des universités de l'Ivy League.

Cynthia devient avocate et se marie en 1991. Ils s'installent à Buckhead et en parallèle elle devient bénévole à APS au travers de l'organisation Young Audiences of Atlanta²⁷⁴. Elle relie son bénévolat à la naissance de sa fille, en 1992, et même plus précisément lorsqu'elle est entrée en maternelle. Dans le même temps, son mari et elle sont en désaccord sur la stratégie

²⁷¹ Entretien réalisé le 11.05.2016 dans un café de Midtown.

²⁷² Cynthia ne donne pas d'indication sur son âge. Cependant, on peut estimer qu'elle a une cinquantaine d'années.

²⁷³ L'école actuelle date de 1951, mais elle regroupe en réalité plusieurs écoles confessionnelles remontant à 1878.

²⁷⁴ Il s'agit de programmes d'arts et d'expression pour les enfants dans les écoles privilégiant des activités théâtrales et musicales. Le programme se déroule chaque fois sur trois semaines durant lesquelles les volontaires choisissent un livre, le lisent aux enfants, réalisent des collages, danses, et des petites scènes. Chaque élève reçoit un livre. Cynthia explique qu'elle a utilisé le livre *Rainbow Fish* pendant plus de 25 ans. 85% des enfants rencontrés n'ont jamais possédé de livre.

scolaire à effectuer. Il a été scolarisé dans les meilleures écoles privées du comté de Dekalb, la banlieue résidentielle d'Atlanta.

Ils déménagent dans le secteur de la meilleure école élémentaire publique de Buckhead, Morras Brandon ES, toujours classée Title I à ce moment-ci alors que c'est l'un des quartiers les plus aisés de la ville. Cynthia explique qu'elle est alors déçue que l'école ne soit pas aussi diverse qu'elle le souhaite, bien que l'équipe enseignante le soit. L'entrée au collège les a amenés à visiter plusieurs écoles privées, notamment Westminster. Sutton MS, le collège public du quartier, commence alors à attirer des familles aisées faisant le choix du public. Cynthia raconte en détails ses rencontres avec les chefs d'établissement qui pour elle ont été déterminantes. Il en a été de même pour le lycée, North Atlanta HS. Elle raconte que lorsque sa fille a été scolarisée, l'école élémentaire accueillait 64% de Blancs, le collège 16% et le lycée 7%, seulement 5% en terminale. Aujourd'hui, ces mêmes écoles accueillent respectivement 88%, 60% et 40% d'enfants blancs. Elle explique que l'engagement des parents et leur choix a permis à une seconde génération d'être plus nombreuse et de changer l'image de ces écoles. Cynthia, lors de l'entretien, donne un grand nombre de détails sur les différents programmes disponibles dans ces écoles, et sur les atouts de la diversité. Ces données minutieusement collectées permettent à la fois de montrer que son choix des écoles publiques est renseigné, mais aussi qu'elle les mobilise afin de soutenir son discours.

En 2013, Cynthia se présente aux élections, soutenue par sa communauté dont le lycée a été l'un des plus touchés par le scandale de la triche et participe du renouvellement du conseil scolaire. Elle soutient la *turnaround strategy* du district mais se dit inquiète concernant le développement des écoles *charter* dans le district. Elle est en désaccord avec les orientations politiques de l'État de Géorgie, et donne une réelle valeur politique à l'école :

“Our State political establishment is very right-wing republican right now and they believe that everything is better if it is run like a business. (...) To me, education is a public good. It is like firefighters, and police officers and roads. It is something we should do because it makes our community better. I know how idealistic it sounds but to me it is the last really good example of true democracy because public education gives everybody a chance to be successful. You don't have to be able to pay tuition, you don't have to wear a special kind of clothes or speak in a particular way, you don't have to live in a certain kind of house or have a certain a family type. Public education gives everybody a chance to be a successful adult.”²⁷⁵

Cynthia se représente en 2017 au conseil scolaire et est réélue sur le même siège, alors qu'une majorité de l'équipe est renouvelée. Son parcours est classique en termes d'engagement et révèle davantage une volonté d'intervenir dans le monde éducatif que sur la scène politique. Avocate, scolarisée dans des écoles d'élites, c'est un réel choix qu'elle met en avant en

²⁷⁵ Entretien réalisé le 11.05.2016 dans un café de Midtown.

scolarisant ses enfants dans des écoles publiques, relevant du militantisme à son sens. Elle perçoit son engagement au sein du district telle une continuation de longues années de bénévolat dans des écoles de la ville.

e. Gus Fring, at-large 9

Gus Fring²⁷⁶ est membre du conseil scolaire depuis 2013 sur le siège 9 *at-large*. Réélu en 2017, il devient président du conseil scolaire. Issu d'une famille hispanique²⁷⁷ de Porto-Rico où il est né, Gus a grandi dans une ville moyenne de Géorgie, Columbus, à la frontière de l'État d'Alabama, et la décrit comme la raison de sa présence dans le conseil scolaire :

“I am from Columbus Georgia, so an hour and a half south of here and where I'm from is also part of the reason why I'm on the school board. Raised in a town in Georgia that is very much like Atlanta. A tale of two cities²⁷⁸, the North side and the South side, and I came from the South side of Columbus and was fortunate enough to go to a magnet school for high school that took me out of my neighborhood and send me to a better school. And that changed my trajectory.”²⁷⁹

Selon lui, cette bifurcation dans sa trajectoire lui a permis d'intégrer l'université de Miami. Il a alors participé à un programme de tutorat avec un collégien, Josué, qu'il décrit comme très semblable à lui-même, hispanique et issu d'une famille monoparentale, n'ayant cependant pas les mêmes opportunités éducatives. Gus s'engage alors ensuite auprès de TFA dans un collège à Houston au Texas, ce qu'il dit avoir changé sa vie, lui indiquant ce qui était sa passion et sa cause. Enseignant à plus de 150 enfants sur deux ans, il décrit cette expérience comme un réel engagement. Il est ensuite attiré par les sciences politiques, et notamment le Droit, intégrant l'université Emory, université privée à Atlanta. Faisant partie des 50 plus anciennes universités privées du pays, Emory est considérée comme une université prestigieuse dans le paysage universitaire de la ville et de l'État.

Il explique être resté impliqué dans l'éducation, et lorsque les élections pour le conseil scolaire sont arrivées, plusieurs membres de la communauté lui ont demandé de se présenter : parents, militants, etc. Il les a rencontrés au travers de plusieurs organisations éducatives et de son métier d'avocat, principalement dans le Nord-Ouest et l'Ouest de la ville, telles que

²⁷⁶ Entretien réalisé le 06.06.2016 à APS.

²⁷⁷ Gus Fring n'a jamais donné d'information sur le ou les pays d'origine de sa famille dans la presse, cependant, plusieurs éléments confirment cette information et il est cité à plusieurs reprises par des journaux hispanophones comme le plus jeune élu latino en Géorgie. Il est référencé parmi les 50 élus latinos les plus influents par la Chambre de Commerce Hispanique de Géorgie (Georgia Hispanic Chamber of Commerce), <https://ghcc.org/es/50-latinos-mas-influentes/>, consulté le 01.09.2021.

²⁷⁸ “A tale of two cities” est devenue une expression commune en anglais pour décrire des villes ségréguées, et prend sa source dans le titre d'un roman de Charles Dickens publié en 1859 prenant place à Londres et Paris avant et pendant la révolution française. L'expression est constamment utilisée pour décrire Atlanta tant le Nord et le Sud s'opposent selon une fracture socio-économique, et raciale.

²⁷⁹ Entretien réalisé le 06.06.2016 à APS.

Knowledge is Power Program (KIPP)²⁸⁰, Junior Achievement et Young Professional for Education Equity (YPEE). Il explique que les membres de sa communauté, principalement dans les affaires, s'intéressent à l'éducation car c'est un facteur d'attractivité pour les entreprises :

“Because it attracts talent. So, if I'm recruiting you as a business woman to work for AT&T²⁸¹ or let's say, Suntrust²⁸², if I'm trying to get you to move and you have a family and you have kids who are school-aged, well your number 1 concern is gonna be the education system in Atlanta. And if the education system is not where it needs to be, then you are more likely to say no. Then, that talent that Suntrust would have had ... you would be more comfortable moving to Atlanta. And a lot of times people and companies make decisions based on the atmosphere on the city, so if they feel safe, if they feel transportation is good, if they feel education is good, people wanna feel like the city they wanna live in is good, and the education system is part of that. (...) For higher education (Atlanta is good), for K-12 education we are not there yet.”²⁸³

L'attractivité de la ville fait entièrement partie du discours de Gus, et reflète son intégration dans le monde des affaires. L'éducation est ici considérée comme un facteur d'attraction et il explique la participation des milieux d'affaires dans les questions éducatives comme un intérêt pour le développement de la ville. Choisisant de citer deux grandes entreprises d'Atlanta, il met ainsi en valeur le dynamisme économique de la ville géorgienne.

Il raconte que ce premier mandat est marqué par la reconstruction de la confiance entre les habitants de la ville et le district scolaire, brisée par le scandale de la triche. En maintenant une activité professionnelle en tant qu'avocat en parallèle, Gus se représente en 2018 et est réélu, ainsi qu'élu au sein du conseil scolaire en tant que président à la place de Courtney English. Il reste évasif sur d'autres mandats pour lesquels il candidaterait. Il se focalise aujourd'hui sur quelques organisations avec lesquelles il travaille, notamment sur les questions hispaniques : Latin America Association, Georgia Association of Latino Elected Officials et Audacie, un programme de soutien scolaire estival pour les élèves du district.

²⁸⁰ KIPP est un EMO disposant d'un réseau national d'écoles *charter*, au départ focalisé sur des lycées accentuant la préparation à l'université, dans des quartiers défavorisés. Fondé en 1994 par deux anciens membres de TFA, ils démarrent au Texas à Houston et s'étendent à New York City, dans le Bronx. Plus de 95% des élèves de KIPP sont afro-américains ou hispaniques, et plus de 88% éligibles au programme de repas gratuits. Aujourd'hui, KIPP scolarise 88 000 élèves dans 224 écoles. Plusieurs critiques sont émises contre KIPP d'une manière générale, notamment la faible part d'enfants à besoins spéciaux, ou encore non-anglophones. Par ailleurs, les taux de réussite des élèves de KIPP à l'université sont bien plus faibles que ceux attendus (33% contre 75%). Ils sont présents à Atlanta (Annexe 22.c) et Philadelphie (Annexe 23.i/Annexe 23.j).

²⁸¹ AT&T est le premier fournisseur de services téléphoniques aux États-Unis, second pour la téléphonie mobile, dont le siège social est au Texas depuis 1983. AT&T a notamment acquis en 2006 l'entreprise de télécommunication BellSouth localisée à Atlanta. L'entreprise emploie plusieurs dizaines de milliers de personnes, en partie au sein d'un gratte-ciel de Midtown de 47 étages.

²⁸² Suntrust Banks est une banque dont le siège social est situé à Atlanta en Géorgie, employant près de 30 000 personnes dans les États du sud-ouest du pays. Fondée en 1891, Suntrust est en réalité le résultat de la fusion de deux organisations financières en 1985, la Trust Company of Georgia et SunBanks. L'ancrage local de la banque en fait l'une des compagnies les plus anciennes d'Atlanta ayant noué des relations étroites avec d'autres grandes entreprises locales, telles que Coca-Cola.

²⁸³ Entretien réalisé le 06.06.2016 à APS.

Le parcours de Gus permet de mettre en lumière la trajectoire d'un élu hispanique dans une ville dont la communauté latine demeure relativement discrète. Son passage par TFA mais aussi ses études de droit lui permettent d'accéder au poste de conseiller scolaire en liant à la fois une expérience dans le monde éducatif mais aussi dans celui des affaires.

En somme, ces différents portraits d'élus du conseil scolaire permettent de dégager quelques grandes caractéristiques. Dans le cas du district d'Atlanta, les élus sont relativement jeunes, issus des minorités et les femmes sont très présentes. Plusieurs profils néanmoins se dégagent, et deux en particulier. D'une part, il s'agit de parents engagés, dont l'ambition est de participer aux politiques éducatives afin d'apporter une meilleure offre aux enfants des écoles publiques de la ville. Il s'agit pour ces parents d'une continuation d'un engagement préexistant à cette fonction, au travers d'organisations scolaires de natures variées, comme c'est le cas de Leslie Grant et Cynthia Briscoe-Brown. Ce profil n'est pas nouveau dans la composition des conseils scolaires. D'autre part, le second profil qui se dégage est celui de jeunes élus se positionnant comme acteur du changement dans le district scolaire, aux diplômes d'universités prestigieuses, apportant leur contribution à la communauté. Si lors des entretiens ils ne mentionnent pas leurs ambitions futures, Courtney D. English et Matt Westmoreland ont tous les deux laissés leur siège pour candidater au conseil municipal. Dans le cas de Gus Fring, devenir *chair* du conseil scolaire est un tremplin vers d'autres fonctions. Les membres du conseil scolaire qui n'ont pas fait l'objet d'un portrait entrent également dans ces deux profils, à des gradients variés. Certains se positionnent comme *leader* d'une communauté, notamment ceux représentant les quartiers afro-américains de la ville, et ont également candidaté au conseil municipal. Une dimension genrée ne peut pas être oubliée, au niveau même de l'enquête : les élues ont davantage répondu à mes requêtes et m'ont prises sous leur aile assez facilement.

Ces ambitions montrent bien que le conseil scolaire est devenu une fonction importante sur la scène politique locale, mais est également perçu comme un tremplin vers d'autres fonctions politiques. Les élus mobilisent ainsi l'ensemble de leurs capitaux économiques, sociaux et culturels, se matérialisant sous la forme de réseaux, dans les jeux d'acteurs locaux. Ils ne correspondent pas au portrait que peuvent en dresser certains auteurs radicaux, à l'image de Keith Sturges, et mettent en avant des parcours plus mixtes, mêlant chaque fois engagement communautaire, conscience éducative et morale néolibérale pour la plupart (Sturges 2015).

3. Une territorialisation fiscale : jeux d'échelles et inégalités

Les districts scolaires, gouvernés par les conseils scolaires, sont dans les grandes métropoles au cœur de jeux d'acteurs urbains, qu'il s'agisse d'enjeux locaux (sectorisation scolaire, fermeture d'écoles, gestion du parc immobilier), d'injonctions étatiques ou de politiques nationales (NCLB, RTTT, ESSA). La montée des questions éducatives dans les agendas des conseils scolaires dans les arènes locales est certaine, mais également la place des conseils scolaires dans les négociations avec les municipalités ou les États fédérés. En effet, les districts scolaires interagissent principalement avec ces deux gouvernements et sur deux questions majeures concernant leurs ressources et leur viabilité. La première est celle de la taxation, notamment dans les municipalités, mais aussi dans les assemblées législatives. Les taxes déterminent le budget alloué aux districts scolaires et leur viabilité financière. La seconde question est celle de l'immobilier et de la possession de terrains et bâtiments, et donc des ressources foncières et immobilières des districts au sein de territoires urbains en recomposition²⁸⁴. Dans ce dernier temps du chapitre, il s'agit d'explorer davantage la dimension fiscale du territoire scolaire politique du district. Ces systèmes scolaires locaux, régulés par les États, dépendent de leurs ressources territoriales et le calcul des financements fait l'objet de vives tensions, opposant les territoires urbains aux territoires ruraux des États, opposition qui se double d'une dimension raciale affichée.

3.1. Taxation et éducation : dépendance au territoire fiscal et négociations politiques

L'une des dépendances des districts scolaires est leur mode de financement, sur lequel ils n'ont pas directement le contrôle. Les législations étatiques définissent ce qui est nommé la « formule de financement »²⁸⁵. Calculée selon les besoins et les revenus des districts scolaires, elle se fonde sur les revenus des municipalités et des États fédérés, auxquels s'ajoutent des financements fédéraux spécifiques. Son calcul, s'il semble évident (dotations en fonction des besoins, soit le coût de scolarisation des élèves), repose sur des équilibres politiques et économiques, et sur l'attractivité de certains territoires générant des revenus. Afin de saisir les jeux d'acteurs à l'œuvre, il faut d'abord développer les modes de financement des districts scolaires.

²⁸⁴ Cette question sera abordée sous l'angle des résistances au chapitre V. À titre d'exemple, en 2017, c'est à l'initiative du district scolaire que se forme l'Affordable Housing Task Force à Atlanta, un groupe de travail sur le logement abordable, alors que ce n'est pas dans son champ de compétences. Les conseillers mobilisent leurs réseaux pour réunir une équipe d'une quinzaine de représentants d'organisations majeures autour de la question du logement (source : carnets de terrain, Atlanta, 2016-2017).

²⁸⁵ "Funding formula", traduction personnelle.

3.1.1. Le financement des districts, une affaire de taxes

Le financement de l'éducation primaire et secondaire aux États-Unis est avant tout une responsabilité des États (Baker *et al.* 2014). Chacun d'entre eux a son système de financement des écoles. Au total, la distribution moyenne des revenus est à 8,3% fédérale, 47% fédérée et 44,8% locale (Figure 20).

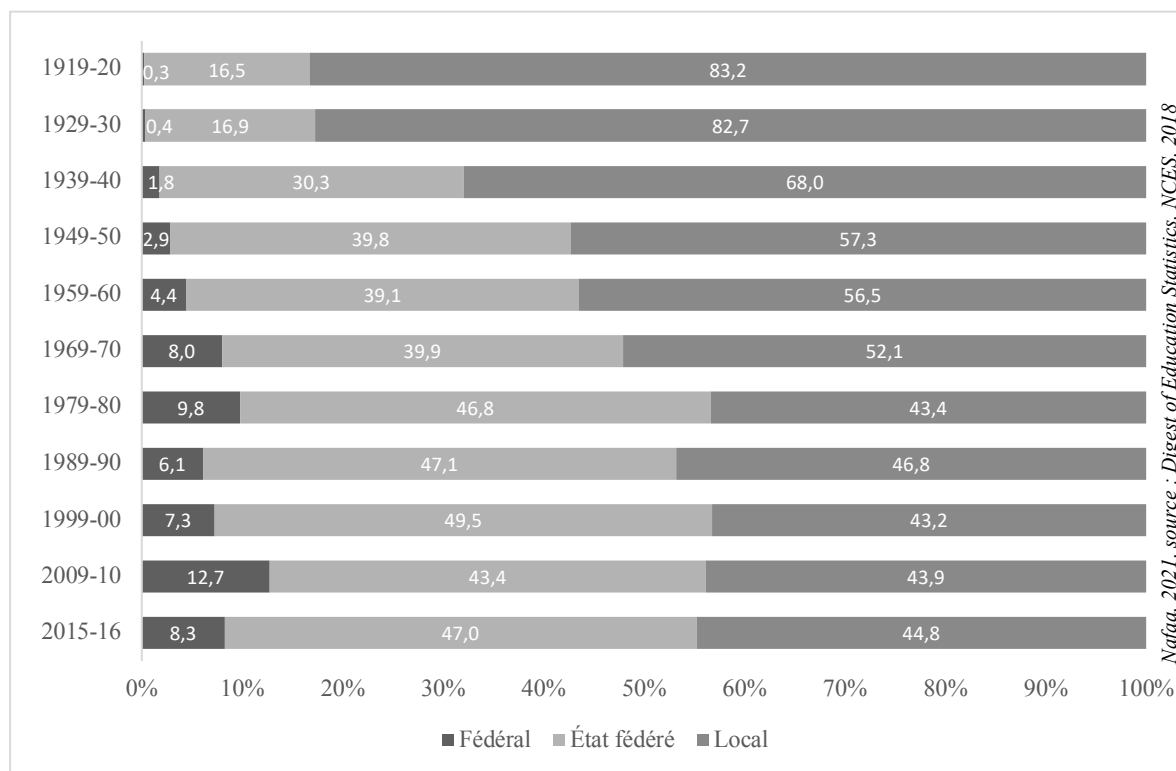
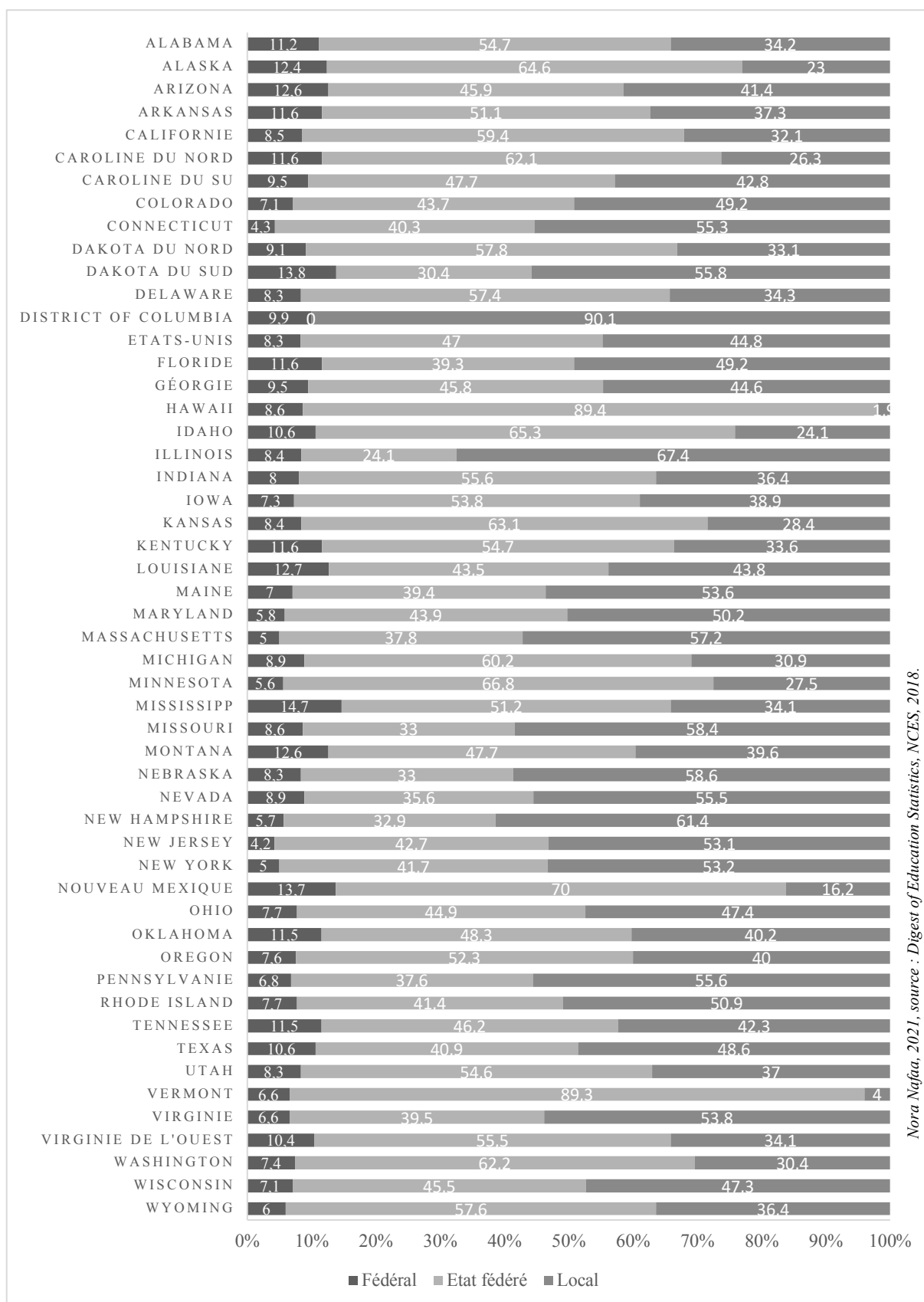


Figure 20. Évolution de la distribution des revenus moyens des districts scolaires aux États-Unis entre 1919-20 et 2015-16 (%)

Si en moyenne on observe des parts équivalentes entre les États et les revenus locaux, la distribution est choisie par les États fédérés (Figure 21). Certains États privilégient un financement à partir de revenus locaux tels que l'Illinois (67,4%), le New Hampshire (61,4%) ou le Nebraska (58,6%), tandis que d'autres s'appuient principalement sur les revenus fédérés comme le Vermont (89,3%), le Nouveau Mexique (70%) et le Minnesota (66,8%). L'enjeu premier d'un système de financement scolaire juste est sa capacité à évaluer la possibilité de générer des revenus des districts locaux. S'appuyer essentiellement sur des revenus fédérés n'assure pas forcément un système plus juste. La question centrale devient alors : les revenus des États doivent-ils cibler les districts ayant une faible capacité fiscale, ou doivent-ils être aveugles à leur capacité à lever des fonds, exacerbant alors les inégalités ? Il est essentiel pour les États de définir l'équilibre entre les revenus locaux et fédérés pour assurer une distribution plus juste (Griffith et Millard 2015).



Nora Najfaa, 2021, source : Digest of Education Statistics, NCEES, 2018.

Figure 21. Distribution des revenus émanant des trois échelons par État fédéré en 2015-16 (%)

La formule géorgienne

Le financement des écoles géorgiennes s'appuie sur le *Quality Basic Education Act* (QBE), une réforme du système éducatif du gouverneur démocrate Joe Frank Harris de 1985, retenue pour avoir refondé le système de financement des écoles mais également d'autres aspects de l'éducation²⁸⁶ (Georgia State University Law Review 2012). Traditionnellement, bien que le contrôle des écoles soit local, les États ont la charge de leur financement. Ainsi, l'État de Géorgie en finance une partie, complétée par les taxes locales. En moyenne, cette participation est à hauteur de 45,8% (Figure 21). Pour le district scolaire d'Atlanta, elle atteint près de 21% et est donc très faible par rapport aux districts ruraux du reste de la Géorgie (Figure 22). Le budget du district scolaire a sans cesse augmenté depuis les années 1990, non pas en raison de l'augmentation des effectifs, mais plutôt de l'augmentation des salaires et surtout du paiement des pensions de retraite des personnels. Les revenus de l'État et les revenus fédéraux n'ont pas augmenté, la tendance est plutôt stable, tandis que la part du budget assurée par les revenus locaux (différentes taxes) est prédominante (66%).

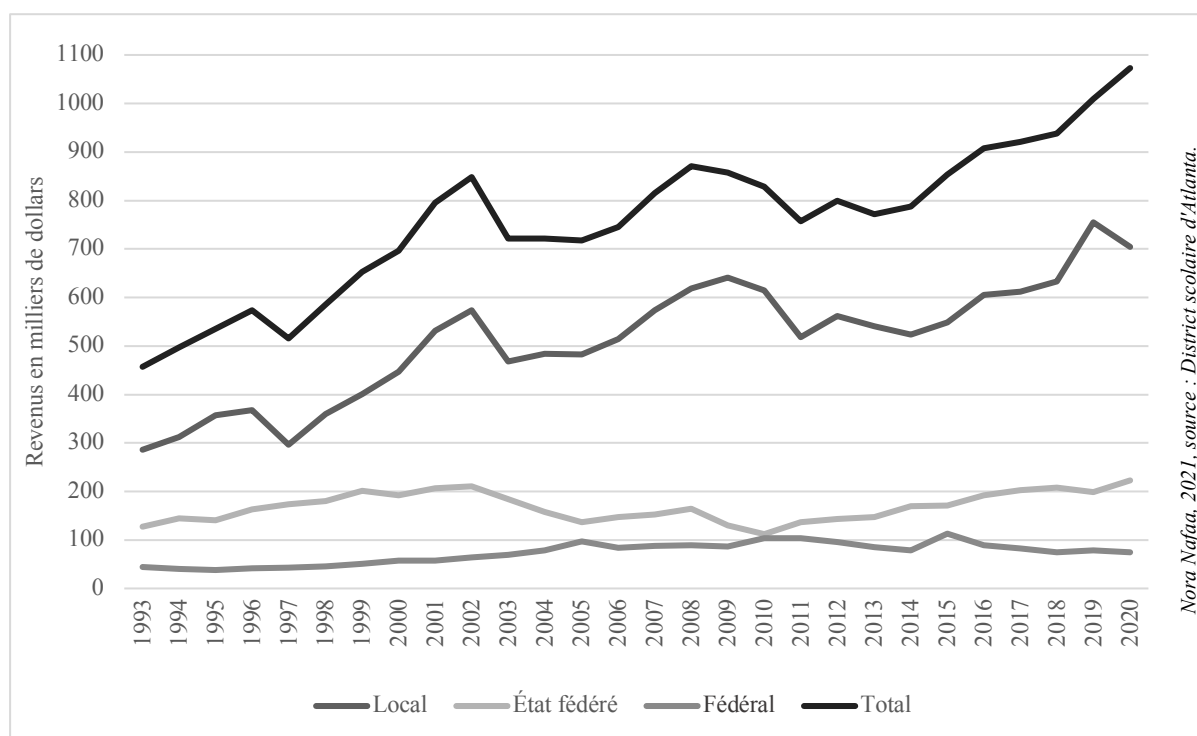


Figure 22. Évolution de la composition des revenus gouvernementaux du budget du district scolaire d'Atlanta entre 1993 et 2020

²⁸⁶ Quatre points sont traités dans cette loi : le renouvellement des contrats enseignants sur la base de leur performance professionnelle et des résultats des élèves, l'admission des élèves en primaire (*1st grade*) sur la base d'un test d'aptitude, la prise en compte des besoins spécifiques des élèves dans la formule de financement – et notamment des élèves handicapés, et la délivrance d'une éducation de qualité aux élèves peu importe leur lieu de résidence.

Avant le QBE, les districts scolaires reçoivent une allocation correspondant au nombre d'élèves scolarisés, sans aucun ajustement par rapport aux capacités de lever des taxes des districts scolaires²⁸⁷. Les années 1980 sont aussi celles des difficultés pour les districts urbains dont la base fiscale s'effondre (paupérisation, désindustrialisation, *white flight*). Les législateurs des districts urbains et ruraux souhaitent alors une méthode de financement prenant en compte les inégalités et les suburbains souhaitent quant à eux plus de contrôle de l'enseignement et s'opposent à davantage de financement étatique.

Le QBE accroît le montant total alloué à l'éducation en Géorgie associant des fonds additionnels aux districts scolaires augmentant leurs financements locaux. Est également introduit le *Full-Time-Equivalent* (FTE) dans la formule qui introduit un calcul des dotations non plus en fonction du nombre d'élèves, mais du temps passé en classe par l'élève et de ses besoins (un collégien coûte plus cher qu'un lycéen, les élèves aux besoins spécifiques nécessitent plus de personnel...). Cette réforme établit également un salaire minimum pour les enseignants et un système de paye au mérite pour les meilleurs indexé sur les résultats des élèves. À ces fonds sont associées des bourses spécifiques pour encourager la mise en place de crèches mais également des bourses pour l'enseignement supérieur²⁸⁸. Le QBE est aujourd'hui la base du calcul de la formule de financement des districts.

Le coût de l'éducation publique est donc calculé à partir de cette formule et se divise en plusieurs catégories (Figure 23).

	Coûts directs d'instruction	(Salaires des enseignants)
+	Coûts indirects	(Autres personnels, maintenance, bibliothèques...)
+	Bourses catégorisées	(Services parascolaires, péréquation)
-	Quote-part locale	(Taxes de propriété, taxes de vente)
=	Financement étatique total	

Conception & réalisation: Nora Nafaa, 2021, source : Georgia Department of Education, 2019.

Figure 23. Équation de la QBE en Géorgie

Deux fois par an, chaque école compte le nombre d'élèves présents et les classes dans lesquelles ils se répartissent (niveau, type d'éducation). Chaque programme est financé différemment car le ratio-enseignant est différent, notamment pour les élèves d'âges différents,

²⁸⁷ Les districts ruraux par exemple lèvent moins de taxes que les districts suburbains.

²⁸⁸ Nommées HOPE Scholarships, pour les élèves maintenant une moyenne équivalente à un B au lycée

ou nécessitant un enseignement spécifique. Certains comptent davantage que d'autres. Par exemple, en 2019, un lycéen de filière générale, profil le moins cher, coûte 1 113\$. Un collégien pèse un peu plus, 2 620\$. L'État compte alors le nombre de journées nécessaires pour chaque élève, ce qui donne le nombre de FTE, et donc le nombre d'enseignants nécessaires à partir des ratio-enseignants. Leur salaire correspond à la première catégorie de dépenses, le coût direct d'instruction. La seconde catégorie est celle du coût indirect. Il comprend les éléments nécessaires au fonctionnement de l'école en dehors des salaires enseignants, soit le salaire des autres personnels (administration, entretien, transport, bibliothécaires, ...), les installations hors de la classe (bibliothèque, cour de récréation, cantine) et leur maintenance. Le montant des coûts indirects est aussi indexé au nombre de FTE dans chaque école. Les bourses catégorisées²⁸⁹ constituent la troisième catégorie de financements et regroupent des fonds attribués par l'État pour certains services comme le transport, les infirmières scolaires ou encore la péréquation²⁹⁰ permettant de compenser pour les districts levant très peu de taxes en fonction des revenus de leur millime²⁹¹.

La formule de financement prend en compte la quote-part locale²⁹² fondée sur le millime. En Géorgie, la loi oblige à un engagement local d'au moins 5 millimes sur les taxes de propriété. Cette obligation est née de la peur que certains districts décident de ne plus compter que sur les revenus de l'État. En fonction du montant levé, l'État opère une péréquation. La Constitution de Géorgie limite également à 20 millimes les taxes. Pour lever cette limite, il faut convoquer des élections et fixer un nouveau taux. La quote-part peut également comprendre des taxes de vente portant sur certains produits²⁹³. Les revenus des districts sont donc essentiels dans le calcul de la formule de financement, et les moins attractifs nécessitent davantage de fonds de l'État. Cette inégalité attise parfois les jalousies entre les districts scolaires, et en stigmatisent certains. Par exemple, dans le cas d'Atlanta, le district a une quote-part de 43% du budget, tandis que pour certains elle est très réduite (plusieurs comtés ruraux ne contribuent qu'à hauteur de 2%, 4% ou 7%). Pour les comtés suburbains les plus aisés, la quote-part occupe un tiers du budget. Dans le cas de la Géorgie, les dépenses liées à l'éducation représentent 52,4% du budget en 2017, et l'éducation primaire et secondaire (donc

²⁸⁹ "Categorical grants", traduction personnelle.

²⁹⁰ "Equalization", traduction personnelle.

²⁹¹ "Mill", traduction personnelle. Ce terme désigne la millième fraction de certaines monnaies. Utilisé en comptabilité, et notamment pour les taxes de propriété fondée sur la valeur de la propriété, le taux de millime définit le montant des taxes à payer. Par exemple, avec un taux à 2,8 pour une maison estimée à 100 000\$, les taxes seront de 280\$.

²⁹² "Local fair share", traduction personnelle.

²⁹³ Par la suite seront décrits les cas des taxes sur le soda et les cigarettes à Philadelphie.

obligatoire) 37,1% et s'appuient sur différents types de revenus comme l'indique le tableau suivant (Tableau 16).

Revenus		Dépenses	
Sources	Part (%)	Programmes ²⁹⁴	Part (%)
Taxes sur les revenus - Particuliers	44,8	Healthy Georgia	21,5
Taxes sur les revenus - Entreprises	4,2	Safe Georgia	8,3
Taxes sur les ventes	29,9	Responsible & Efficient Gouvernement	3,5
Taxes sur les carburants	7,1	Growing Georgia	1,8
Taxes sur la loterie	4,4	Mobile Georgia	7,5
Autre	15,4	Debt Management	5
		Educated Georgia	52,4
		<i>dont éducation primaire et secondaire</i>	<i>37,1</i>
		<i>dont système universitaire public</i>	<i>8,9</i>
		<i>dont éducation technique</i>	<i>1,4</i>
		<i>dont éducation maternelle</i>	<i>1,7</i>
		<i>dont commission des finances</i>	<i>3,4</i>
		<i>dont système des retraites des enseignants</i>	<i>0</i>
Total	100	Total	100

Nora Nafaa, 2021, source : Département de l'éducation de Géorgie, 2019.

Tableau 16. Budget de l'État de Géorgie pour l'année fiscale 2017²⁹⁵

Cette formule de financement, ajustée depuis 1985, demeure aujourd'hui très critiquée en Géorgie, notamment par les élus des districts scolaires les plus pauvres. Bien qu'elle prévoie un système de péréquation pour participer au coût d'instruction, la formule ne prend pas en compte le niveau socio-économique des élèves et notamment les districts concentrant des élèves issus de familles pauvres, qu'ils soient urbains ou ruraux. Les situations de pauvreté génèrent des coûts additionnels qui ne sont pas couverts par la formule. Par ailleurs, si la formule en théorie couvre les coûts de l'éducation en Géorgie, le montant des dépenses nécessaires n'est jamais couvert par celui des revenus. Il demeure néanmoins difficile pour les gouverneurs de réformer la formule car il s'agit du budget le plus important de l'État mais aussi parce que le gouvernement républicain s'appuie en partie sur des districts ruraux et suburbains blancs tandis que les districts les plus pauvres sont urbains ou ruraux, mais plutôt afro-américains, et démocrates. Dans cette configuration, le conseil scolaire d'Atlanta, mais surtout le

²⁹⁴ Les noms des programmes ont été conservés en anglais, car ils sont éloquentes et leurs noms en disent long sur les stratégies de communication de l'État, mais on y retrouve les départements classiques : santé, sécurité, administration, agriculture, transport, dette et éducation.

²⁹⁵ Les calculs sont ceux produits par le département de l'éducation de Géorgie.

superintendant, rencontrent régulièrement les élus et le superintendant de Géorgie pour les convaincre d'influer en leur sens dans la formule de financement. Le conseil scolaire a, depuis 2015, engagé une consultante en charge du *lobbying* auprès de l'État militant pour une formule plus juste, et davantage tournée vers les districts urbains.

La formule pennsylvanienne

Le district scolaire de Philadelphie détermine son budget en fonction des régulations de l'État de Pennsylvanie. En moyenne, il finance 37,6% des budgets des districts scolaires, ce qui est un taux plutôt bas par rapport à la moyenne nationale de 47% allant à la hausse (Figure 20 et Figure 21). À Philadelphie, le budget a augmenté, tout comme à Atlanta, malgré la perte d'effectifs scolaires (coût des salaires et des pensions de retraite à la hausse). La part des revenus fédéraux a décliné, depuis la suppression de nombreux programmes fédéraux, et celle des revenus étatiques et locaux est restée plutôt stable, respectivement 48% et 53% (Figure 24).

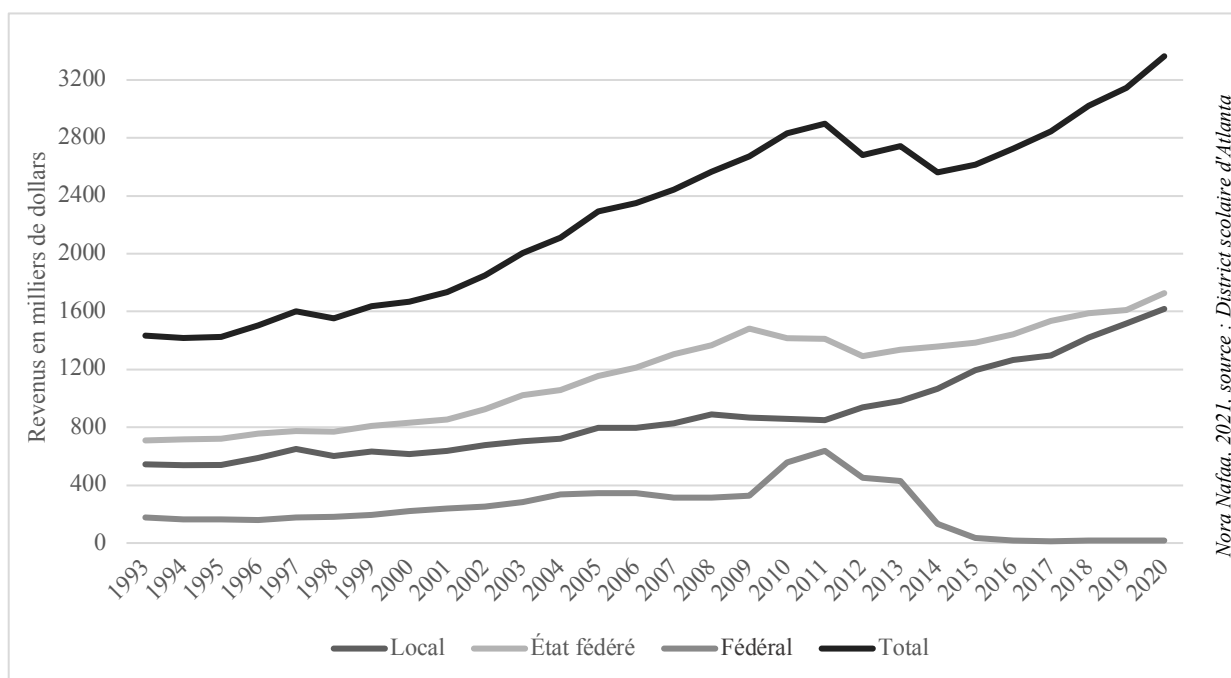


Figure 24. Évolution de la composition des revenus gouvernementaux du budget du district scolaire d'Atlanta entre 1993 et 2020

La Pennsylvanie compte parmi les quatre États qui n'utilisent pas de formule de financement total pour ses écoles²⁹⁶. Ces formules permettent aux districts d'assurer une stabilité dans leur financement, ainsi qu'un peu de prévisibilité, notamment pour ceux accueillant des élèves en plus grande difficulté. Alors que la plupart des États mettent en place

²⁹⁶ Le Delaware et le Rhode Island utilisent le même système que la Pennsylvanie et Hawaï ne dispose que d'un seul district scolaire et donc n'a pas à proprement parler de formule de financement.

des formules dans les années 1990, la Pennsylvanie opte en 1991 pour un système dit “hold-harmless”²⁹⁷. Ce système assure que les districts ne voient pas baisser leur financement d'une année sur l'autre et que chaque nouvelle dotation soit fondée sur un pourcentage de la précédente. Il ne prend pas en compte les changements d'effectifs, les capacités à lever des taxes des districts ou encore les caractéristiques sociodémographiques des élèves. En 2008, l'État, et plus particulièrement le gouverneur démocrate Ed Rendell, choisit un nouveau mode de financement ajusté au nombre d'élèves en fonction de leurs besoins et des ressources des districts. Aucun district n'a vu ses fonds réduire. En 2011, lors de l'élection du gouverneur républicain Tom Corbett, le nouveau système est abandonné pour revenir à l'ancien.

En 2014, le nouveau gouverneur démocrate, Tom Wolf, demande la mise en place d'une nouvelle formule de financement, mise en place en 2015, alors que l'Assemblée est à majorité républicaine. Nommée *Basic Education Formula* (BEF), elle s'applique à l'éducation primaire et secondaire (donc obligatoire) et permet d'allouer de nouveaux fonds prenant en compte les caractéristiques sociodémographiques des élèves et des districts. Aucun montant n'est annoncé. Elle ne s'applique cependant qu'aux nouveaux fonds alloués par l'État à l'éducation. Il ne s'agit donc pas d'une formule pour l'ensemble du financement de l'éducation, mais seulement pour de nouveaux fonds éventuels qui viseraient alors à réduire les inégalités entre les districts. La formule est plus complexe que celle de Géorgie et prend en compte des facteurs liés aux caractéristiques des élèves et d'autres aux districts.

Le calcul du montant alloué à chaque district se fait en trois temps. Le premier est celui du calcul du nombre d'élèves pondéré en fonction de différents facteurs. Sur le même principe que les FTE en Géorgie, la Pennsylvanie prend en compte le coût d'un élève (Figure 25).

²⁹⁷ Ce terme juridique peut se traduire par indemne ou dégagé de toute responsabilité.

	Un élève (1,0)	<i>Moyenne sur 3 ans du nombre d'élèves</i>
+	Extrême pauvreté ²⁹⁸ (0,6)	<i>Nombre d'élèves extrêmement pauvres</i>
+	Pauvreté (0,3)	<i>Nombre d'élèves pauvres</i>
+	Concentration de l'extrême pauvreté (0,3)	<i>Nombre d'élèves en situation de concentration d'extrême pauvreté</i>
+	Allophonie ²⁹⁹ (0,6)	<i>Nombre d'élèves dont les résultats sont limités en anglais</i>
+	Écoles <i>charter</i> (0,2)	<i>Nombre d'élèves moyen scolarisés dans une école charter</i>
=	Décompte pondéré du nombre d'élèves	

Conception & réalisation: Nora Nafaa 2021, source: Pennsylvania Department of Education, 2019.

Figure 25. Équation du nombre pondéré d'élèves pour le BEF en Pennsylvanie

Pour cette formule, le niveau de scolarisation (primaire, secondaire) et les besoins spécifiques (handicaps par exemple) ne sont pas pris en compte. Il s'agit avant tout de prendre en compte les caractéristiques sociodémographiques. Un élève compte comme une unité dans le calcul. La pauvreté est un second facteur pris en compte, à trois niveaux. Sont distingués les situations de pauvreté et d'extrême pauvreté, en fonction de seuils fixés par l'État. Les situations de concentration d'extrême pauvreté, soit des écoles dont le nombre d'élèves scolarisés extrêmement pauvre dépasse un certain seuil, sont également pris en compte. Les élèves allophones comptent également davantage, car ils nécessitent des ressources supplémentaires lors de leur scolarisation. Sont enfin pris en compte les élèves scolarisés dans une école *charter*. La présence de cet indicateur souligne les négociations à l'œuvre en Pennsylvanie. Traditionnellement, les écoles *charter* reçoivent une dotation moins importante que les écoles publiques traditionnelles de la part des districts car elles n'ont pas les mêmes coûts. Cependant, les Républicains défendent l'expansion de ces écoles. Lors des négociations de la BEF, le gouverneur Tom Wolf a pris en compte ces élèves dans le calcul de la formule, sous la pression des Républicains, sans lesquels elle n'aurait pas été adoptée³⁰⁰. Avec cette

²⁹⁸ "Acute poverty", traduction personnelle.

²⁹⁹ "English Language Learners", traduction personnelle.

³⁰⁰ La question des écoles *charter* est récurrente dans les négociations, et sera traitée par la suite.

formule, par exemple, un élève (1) pauvre (0,3), allophone (0,6) et scolarisé dans une école *charter* (0,2) compte pour 2,1 unités dans le calcul de la formule après pondération.

Le second calcul porte sur les caractéristiques des districts scolaires (Figure 26).

$\left(\begin{array}{c} \text{Nombre} \\ \text{d'élèves} \\ \text{pondéré} \end{array} + \begin{array}{c} \text{Ajustement} \\ \text{à la densité} \end{array} \right)$	\times	$\begin{array}{c} \text{Indice du revenu} \\ \text{médian par} \\ \text{ménage} \end{array}$	\times	$\begin{array}{c} \text{Indice de} \\ \text{capacité} \\ \text{d'effort local} \end{array}$	$=$	$\begin{array}{c} \text{Nombre} \\ \text{d'élèves} \\ \text{pondéré ajusté} \\ \text{au district} \end{array}$
--	----------	--	----------	---	-----	--

Conception & réalisation: Nora Nafaa 2021, source: Pennsylvania Department of Education, 2015.

Figure 26. Équation du nombre de la distribution du financement pour le BEF en Pennsylvanie

Il prend en compte le nombre pondéré d'élèves. Ensuite, il intègre la densité³⁰¹ ou plutôt la dispersion de la population dans certains districts à l'exemple des districts ruraux comptant peu d'effectifs et dont la population est dispersée, engageant des coûts supplémentaires (petites écoles, transports). Le troisième élément est un indice du revenu médian par ménage dans le district, par rapport au revenu médian dans l'État de Pennsylvanie, pour déterminer les districts nécessitant plus de fonds. Le dernier élément est l'indice de capacité d'effort local, à l'image de la quote-part locale en Géorgie. Il est calculé en fonction de la base fiscale locale du district comparé à celle de l'État. La Pennsylvanie n'impose pas de seuil minimum en termes de taxation mais prend en compte pour cet indice une estimation des revenus possibles d'une taxation sur les propriétés, et les districts avec un taux plus élevé mais des propriétés avec une valeur moindre reçoivent davantage³⁰². Cette seconde équation permet d'obtenir le nombre d'élèves pondéré ajusté en fonction du district scolaire et de ses caractéristiques.

Enfin, la part des fonds du BEF attribuée à chaque district dépend du nombre total d'élèves dans l'État mais aussi du montant des fonds (Figure 27). Cette nouvelle formule ne s'appliquant qu'aux nouvelles ressources attribuées par l'État, et non au budget du département de l'éducation actuel, n'applique les critères d'ajustement sociodémographiques qu'à une part réduite du budget. La somme reçue par chaque district dépend alors de son nombre d'élèves par rapport au nombre total d'élèves dans l'État, pondérés par ces critères.

³⁰¹ Le terme utilisé en anglais est "sparsity" n'ayant pas de traduction en français, antonyme de densité.

³⁰² Un développement sur l'évaluation des propriétés, réel indicateur de taxation, pourrait être mené tant elle fait l'objet de débats politiques locaux.

$\frac{\text{Nombre d'élèves pondéré ajusté au district} \times \text{Fonds disponibles pour le BEF}}{\text{Nombre total d'élèves pondéré dans l'État}} = \text{Part des fonds du BEF disponibles pour le district}$
--

Conception & réalisation: Nora Nafaa 2021, source : Pennsylvania Department of Education, 2015.

Figure 27. Équation de la distribution des fonds du BEF pour un district scolaire en Pennsylvanie

Lors de sa mise en place, les critiques de la formule portent sur différents registres. D'abord, la loi n'induit pas un montant minimum des fonds alloués par l'État, ce qui le préserve de conserver cette formule. Cependant, la somme de 400 millions de dollars est dépassée depuis 2017. Pour l'année scolaire 2018-2019, le BEF associé aux fonds spécifiques compte 704 millions de dollars. La seconde critique est que l'investissement n'est pas assez important et ne couvre pas le déficit de certains districts scolaires. La part des fonds de l'État fédéré dans le budget moyen des districts scolaires en Pennsylvanie demeure très faible comparé à d'autres États, seulement 37,6% (Figure 28).

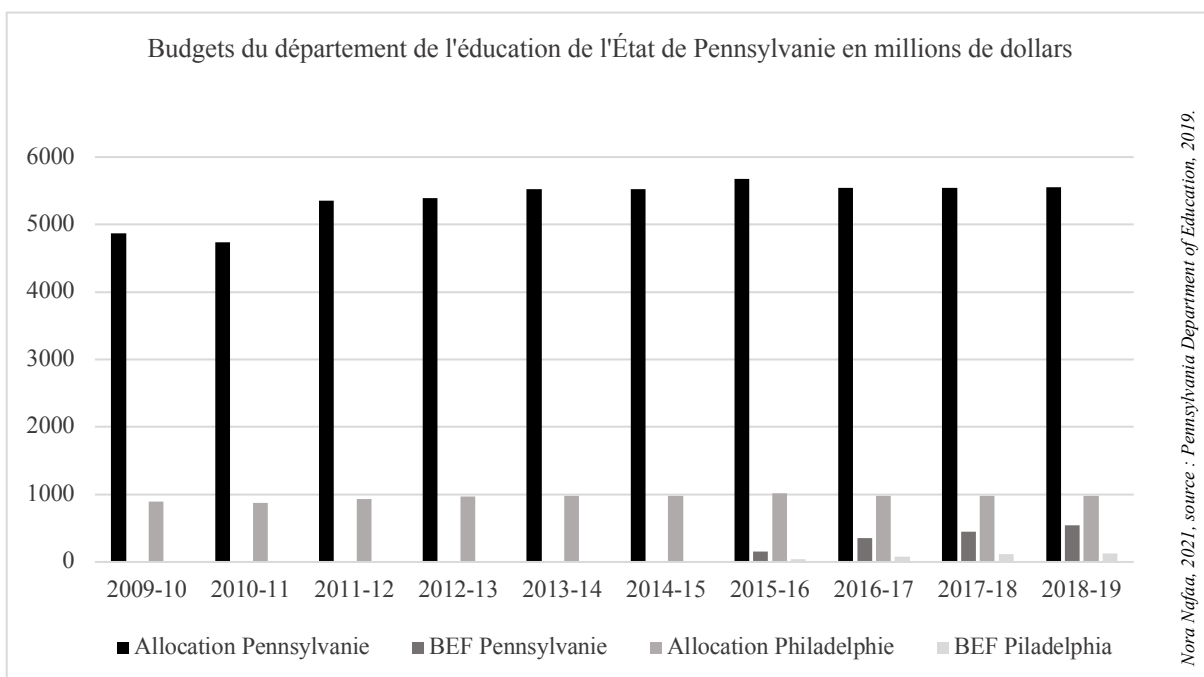


Figure 28. Budgets du département de l'éducation pour l'État de Pennsylvanie et le district scolaire de Pennsylvanie (dollars)³⁰³

Enfin, la formule ne porte que sur une partie des fonds alloués par l'État, et non sur l'entièreté du budget du district, ce qui changerait la donne pour les districts urbains notamment (scolarisant davantage d'enfants pauvres et allophones). Dans le tableau réalisé à partir des

³⁰³ Le détail des données est proposé à l'Annexe 26.

données du département de l'éducation de Pennsylvanie, et non de la presse proposant d'autres montants, on observe une tendance générale à la hausse des fonds attribués à l'éducation en Pennsylvanie. Cependant, certaines incohérences révèlent la difficulté de mise en place des réformes. Par exemple, les fonds des allocations traditionnelles ont été gelés entre 2013-2014 et 2014-15. De même, dans son décompte, jusqu'en 2010-11 la Pennsylvanie sépare les fonds attribués par l'État fédéral, mais ils sont ensuite comptés dans l'allocation du département de l'éducation, ce qui explique une hausse aussi importante des allocations entre 2010-11 et 2011-2012. Par ailleurs la mise en place du BEF a revu à la baisse en partie le calcul de l'allocation de l'État qui avait quelques suppléments liés au nombre d'élèves allophones, d'élèves pauvres ou aux besoins spécifiques. C'est ce qui explique une baisse de l'allocation entre 2015-16 et 2016-17, au moment où a été recalculé le BEF.

À ces fonds étatiques s'ajoutent les fonds locaux, comme dans tous les autres États. Ils représentent en moyenne 55,6% en Pennsylvanie et varient en fonction des districts scolaires et de leurs ressources. Ces ressources reposent principalement sur les taxes de propriété et quelques taxes commerciales tandis que les autres taxes sont levées par l'État (transactions immobilières, carburants, revenus...). Les conseils scolaires ont l'autorité en Pennsylvanie de collecter les taxes de propriété dont le taux varie d'un comté à l'autre. La Pennsylvanie a l'un des taux les plus élevés en moyenne à 1,58% mais il varie entre 0,9% et 2,47% selon les comtés. Philadelphie a un taux de 1,39%³⁰⁴. La répartition de la collecte des taxes et leur montant dépend à la fois de l'État de Pennsylvanie, mais également de la municipalité. Aussi, les relations entre le conseil scolaire et le conseil municipal jouent un rôle important dans les négociations, mais aussi entre Philadelphie et Harrisburg. Le statut exceptionnel de Philadelphie en Pennsylvanie, plus grande ville, Pittsburgh n'atteignant pas le million d'habitants, importe dans les équations de répartition des fonds. Les villes concentrent davantage d'enfants pauvres, mais également d'enfants allophones. La mise en place du QBE, même si l'indice de densité a permis

³⁰⁴ Chaque comté a son propre système d'évaluation des propriétés immobilières, et prend en compte une partie ou tout de la valeur choisie pour la taxe. À Philadelphie, les taxes de propriété sont levées par la municipalité et le district scolaire et portent sur 100% de la valeur sur le marché à partir de plusieurs facteurs (taille, condition, localisation, biens comparables). Les taxes sont imposées par la municipalité à hauteur de 0,63% et le district scolaire à 0,79%. Le système de millimes existe pour certaines taxes (notamment commerciales) mais n'est plus en vigueur pour les taxes de propriétés, sources : *School Income Tax Regulations, Article I, General Provision*, City of Philadelphia, 13.01.2017, <https://www.phila.gov/media/20180201082933/School-Income-Tax-SIT-regulations.pdf>, consulté le 01.09.2021; *The Tax Compendium*, Pennsylvania Department of Revenue, Février 2019, *Summary Schedule of Tax Rates Since 1952, City and School District of Philadelphia*, 24.06.2019, <https://www.phila.gov/media/20190626122510/Philadelphia-tax-rate-schedule-historic-2019-June.pdf>, consulté le 01.09.2021, https://www.revenue.pa.gov/GeneralTaxInformation/News%20and%20Statistics/ReportsStats/TaxCompendium/Documents/2018_tax_compendium.pdf, consulté le 01.09.2021.

d'avantager certains districts ruraux, a surtout drainé les fonds vers les grandes villes, habitées par les minorités et les pauvres, se met souvent en opposition avec un reste de l'État plus aisé et blanc.

Les deux systèmes de financement, géorgien et pennsylvanien, des districts scolaires permettent de mettre en lumière des mécanismes qui se retrouvent dans chacun des États du pays mais aussi des particularités propres aux choix politiques locaux ainsi qu'aux couleurs politiques. La composition sociodémographique ainsi que les différences entre les comtés urbains, suburbains et ruraux jouent dans la définition des modes de financement. Si les deux États ont adopté des formules de financement visant à rééquilibrer les fonds en fonction des inégalités (pauvreté, allophonie, distance), ces formules ne s'étendent pas de la même manière dans les deux États. Par ailleurs, si des formules existent et des fonds sont alloués aux districts, ils ne permettent pas de couvrir les besoins financiers qui parfois sont palliés par les ressources locales. Les districts urbains, concentrant plus d'élèves mais aussi de difficultés, peinent à équilibrer les budgets et présentent régulièrement des projections déficitaires. Les jeux d'acteurs sont alors au cœur des négociations entre les districts scolaires qui reçoivent des taxes locales, mais ne sont pas autorisés à les lever, contrairement aux municipalités, qui ont ce pouvoir, auxquelles s'ajoutent l'État, soit le gouverneur, le département d'éducation mais aussi les députés et sénateurs qui chacun représentent des juridictions dont les districts scolaires n'ont pas les mêmes priorités. Le pouvoir des districts scolaires, et notamment des conseils scolaires, est d'interagir avec les autres acteurs politiques afin d'augmenter les fonds, et donc les taxes, alloués à l'éducation.

3.1.2. Les taxes, un levier politique ?

Les districts peuvent néanmoins agir sur certaines taxes qui leur sont réservées au niveau local. Les districts nécessitent l'autorisation des législatures, au niveau étatique comme local, afin de diriger certaines taxes vers l'école. C'est le cas d'une partie des taxes de propriété comme énoncé précédemment, mais également d'autres taxes commerciales. L'attribution de ces revenus supplémentaires, durables ou exceptionnels, peut faire l'objet de négociations politiques entre les différents acteurs. Les districts, afin d'obtenir ces fonds, sont contraints d'accepter les conditions de ceux qui les autorisent.

Le cas des « taxes du péché »³⁰⁵, un outil moralisateur de financement

Les taxes du péché relèvent du droit d'accise et sont un impôt indirect à la consommation prélevé sur certains biens considérés comme dangereux pour la société tels que l'alcool, le tabac, les sucreries, les drogues, les boissons sucrées, le café, le jeu ou encore la pornographie. Ces taxes sont utilisées pour élever le prix de ces biens et prévenir leur usage. Elles sont souvent plus populaires que les autres taxes mais sont régulièrement critiquées car elles cibleraient les plus vulnérables, physiquement et mentalement, et témoigneraient d'un État paternaliste (Carruthers 2015 ; Haavio et Kotakorpi 2011). L'usage des revenus des taxes du péché pour financer l'éducation n'est pas une idée neuve. Cependant, la part qu'elles représentent dans le budget croît considérablement selon les États qui y voient une source de revenus nouvelle³⁰⁶. Si les États républicains dominant, c'est parce que le système de taxes sur les propriétés est rejeté, surnommé « Robin des Bois », car il permet par la péréquation de redistribuer aux districts les moins aisés. Un système fondé sur des taxes à la consommation, et notamment de biens jugés immoraux, permet d'entrer davantage dans une logique individualiste.

Dans un district scolaire en faillite tel que Philadelphie, le recours à ce type de taxe est perçu comme une solution pour accroître ses revenus. Cependant, ce n'est ni le district, ni la municipalité, mais bien l'État de Pennsylvanie qui légifère sur la taxation des produits. En 2014, alors que le district est encore géré par la SRC, la municipalité et le district scolaire demandent l'augmentation des taxes sur les cigarettes avec un dollar supplémentaire dédié au district scolaire. Dans un État dont le gouverneur est républicain, et l'Assemblée également en 2014, négocier l'augmentation des taxes, même d'une taxe du péché, demeure un enjeu politique fort. Le district scolaire défend que les projections permettraient de couvrir son déficit sur cinq années après lesquelles la taxe serait abolie. Les négociations portent alors sur plusieurs clauses de la loi, et notamment sur le financement et l'ouverture des écoles *charter*. Alors que le district scolaire, depuis cinq années, a choisi de ne pas ouvrir de nouvelles écoles *charter*, le gouverneur souhaite que les candidatures soient à nouveau entendues par le district scolaire³⁰⁷. Afin

³⁰⁵ "Sin taxes", traduction personnelle.

³⁰⁶ Le cas du Texas, médiatisé en 2004 nationalement, en est un exemple. Le gouverneur Rick Perry, républicain, demande au Congrès du Texas de réduire considérablement les taxes de propriété pour les plus aisés en échange de l'expansion des établissements de jeux (loteries mais aussi casinos), de l'augmentation du prix des cigarettes de 1\$, celui de l'alcool aussi, ainsi que l'imposition d'un droit d'entrée de 5\$ pour chaque client entrant dans un bar à danseuses ("topless bar"). Le Texas n'est pas en reste puisque d'autres États ont remplacé une part du budget de l'éducation par les revenus de ces taxes tels que le Kentucky, le Maryland, le Missouri, le Tennessee, l'Utah et la Virginie Occidentale, notamment par la taxation des jeux et des bars à danseuses.

³⁰⁷ Alors qu'au moment de la mainmise de l'État sur le district en 2001 et la mise en place de la SRC les écoles *charter* sont ouvertes par dizaine en favorisant des opérateurs privés de type EMO, le district choisit en 2009 de fermer les appels à candidature. Les deux arguments principaux portent sur le coût des écoles *charter*, plus élevés

d'obtenir la taxe sur les cigarettes, le district scolaire accepte d'entendre les candidatures des écoles *charter*. Il n'est pas obligé de les accepter, mais les candidats peuvent ensuite faire appel auprès du département de l'éducation de l'État de Pennsylvanie qui peut autoriser l'ouverture de leurs écoles. Ici, la négociation du financement supplémentaire des écoles publiques se fait en contrepartie de l'ouverture de nouvelles écoles semi-privées que sont les *charter*. Martha Woodall, journaliste à *L'Inquirer* depuis 1984, le journal local de Philadelphie, rappelle que l'enjeu de cette taxe dépasse cette seule négociation et se rapporte plus largement au processus de privatisation de l'école publique, éminemment politique, et jouant sur des territoires aux couleurs politiques différentes, Philadelphie dépendant de Harrisburg :

“Martha: After the state takeover, the Governor at that point was in favor of privatizing all the schools. The plan initially was to turn the entire school district to a company. (...) It's hard... Since they have no taxing power, they have to... The money for the school district's schools... They have to request the money from the state and the city council.

Nora: These do not want to give money for the school?

Martha: The city has done a lot. The state has done less. And in fact, under the previous governor, Tom Corbett, he cut billions out of the state budget for all public schools and... He was a republican. Now, although we have a democrat governor, the legislature is completely governed by the republicans. And some of the powerful republicans in the legislature some years ago agreed to... One of the ways the City Council of Philadelphia decided to provide more money for the school district, and they had to get permission from the legislature for this, they wanted to put a one-dollar tax per pack on cigarettes. So for every pack of cigarettes sold in Philadelphia, there would be a special one dollar tax going for the schools. So, that happened. But in order for the legislature, the powerful republicans in the legislature, put an amendment to that law, that then required the school district to accept applications for charter schools every year. They had to open up and at least have applications. Because prior to that, the school district for five years had stopped. They said we cannot afford anymore charter schools and we are a financially distressed district so therefore we don't have to accept applications for charter schools. So, in order to get the money for the cigarette tax, this is what the legislature requires and that has been in place now because that is the third year the tax exists. Which led to more charter schools...³⁰⁸

L'amendement de la loi ne s'applique qu'à Philadelphie, en tant que ville de première classe³⁰⁹, bien que dans le texte il ne s'agisse pas d'une loi spécifique à Philadelphie. La taxe ne s'appliquera donc que dans les limites municipales de Philadelphie. Si au moment de l'amendement des prévisions en termes de revenus sont données, plusieurs objections sont faites sur l'adoption d'un tel type de financement. Sous couvert de politique de santé publique, il s'agit de produire un budget prévisionnel dont le revenu n'est pas sûr. La mise en place de

en Pennsylvanie que dans d'autres États, ainsi que sur les faibles résultats des élèves, parfois plus médiocres que dans les écoles publiques traditionnelles (Gallo 2014).

³⁰⁸ Entretien réalisé le 14.05.2017 dans un café.

³⁰⁹ L'État de Pennsylvanie catégorise les villes en plusieurs classes, selon le nombre d'habitants, ce qui leur permet des statuts juridiques spéciaux et des exceptions ou exemptions. Philadelphie est la seule ville de première classe, Pittsburgh est la seule ville de catégorie seconde classe A, Allentown de seconde classe B, puis ensuite une quarantaine de municipalités entrent dans la catégorie troisième classe. Passer donc une loi qui ne concerne que les villes de première classe, ou de seconde classe A, vise donc Philadelphie et Pittsburgh respectivement.

telles taxes ailleurs dans le pays a conduit les fumeurs à acheter leurs cigarettes hors des limites municipales, soit dans les comtés adjacents, ici en Pennsylvanie, soit dans les États limitrophes, en rappelant que Philadelphie partage une frontière directe avec le Maryland et le Delaware au Sud et le New Jersey à l'Est (Lovenheim 2008). Après cinq années en place, les projections annoncées n'ont pas été atteintes en termes de revenus et la promesse de mettre fin au déficit grâce à cette taxe n'a pas été tenue.

Les politiques de santé publique comme ressource fiscale

Le cas de la taxe sur les sodas, soit l'ensemble des boissons sucrées, amène à penser ces jeux politiques à d'autres échelles et mêlant davantage d'acteurs. Si le cas des cigarettes inclue principalement la municipalité, le district scolaire et l'État de Pennsylvanie, opposant d'une part les républicains défendant les *charter* aux démocrates d'un district en faillite, le cas des sodas à Philadelphie est plus complexe. Élu en 2015, Jim Kenney, démocrate, est le 99^{ème} maire de la ville, après avoir siégé 23 ans au conseil municipal. Ayant fait de l'éducation l'un de ses thèmes de campagne, il propose en 2016 au conseil municipal une taxe sur les sodas de 3 centimes par once. Berkeley, en Californie, est la seule municipalité à avoir adopté ce type de taxe auparavant et donc Philadelphie la première grande métropole à l'envisager. La taxe, si elle n'est pas directement liée au district scolaire, a pour objectif le financement de la crèche et la maternelle pour tous, ainsi que de permettre la réfection des écoles, cours de récréation et parcs.

Présenté comme avant-gardiste, ce projet est avancé sur la scène nationale au moment des élections présidentielles, divisant les candidats démocrates : Bernie Sanders explique que cette loi affectera davantage les pauvres tandis qu'Hillary Clinton se montre très encourageante. Plusieurs groupes de pression se mobilisent. L'Association Américaine des Boissons³¹⁰, principalement financée par des compagnies de production de soda ainsi que des distributeurs, s'oppose à la taxe en arguant également qu'elle stigmatisera les plus pauvres. Elle mobilise notamment des publicités dans différents médias : télévision locale, journaux, pour un budget de 10,6 millions de dollars³¹¹. En face, l'Association Américaine Médicale³¹², l'Association Américaine pour le Cœur³¹³ et d'autres groupes de santé publique soutiennent la taxe. Au niveau local, si certains, tels que les membres du conseil du municipal et de la SRC, y voient

³¹⁰ "American Beverage Association", traduction personnelle.

³¹¹ Ax the Bev Tax, "Your Grocery Budget", 8.04.2016, source: <https://youtu.be/Z-jxCLo7MmY>, consulté le 01.09.2021.

³¹² "American Medical Association", traduction personnelle.

³¹³ "American Heart Association", traduction personnelle.

une source de financement supplémentaire, d'autres craignent que cette taxe en effet soit une charge supplémentaire pour les ménages les plus pauvres, ainsi qu'un revenu instable (Purtle *et al.* 2018).

Ces différents arguments sont présentés dans la presse mais également lors de réunions publiques ou d'événements politiques. Lors du terrain de printemps 2016, les débats sur cette taxe sont en cours et ont lieu à la fois au conseil municipal, et au district scolaire. Le 25 mai 2016, alors que le conseil municipal se réunit pour une session spéciale sur le budget annuel de la ville, la taxe sur les boissons sucrées est au cœur du débat et plus de 150 personnes y assistent dans le public. Plusieurs organisations sont présentes, et notamment des associations professionnelles et syndicales telles que la Fédération des Enseignants de Philadelphie (PFT). Les slogans sur les pancartes sont de deux registres, soit ils ciblent directement le vote, invitant au « oui » et à la taxe, soit ils ciblent les investissements liés à la levée de cette nouvelle taxe (écoles, parcs, ...). Plusieurs slogans sont scandés, dont « Reconstruire Philadelphie commence avec nos enfants »³¹⁴ ou « Nous sommes un »³¹⁵. Sur la première photographie, on aperçoit dans la galerie haute des militants (Photo 3)³¹⁶. À gauche, un homme porte un t-shirt montrant son opposition à la taxe, et le badge est celui de l'Association Américaine des Boissons. À droite, des femmes ont des pancartes en faveur de la taxe. Sur la seconde photographie, dans la galerie haute opposée, l'association Philly Kids, soit les Enfants de Philadelphie, a des pancartes invitant au « oui » pour le vote (Photo 4). À droite, une pancarte rapporte les 3 centimes par once à « une dose juste pour les enfants de Philadelphie »³¹⁷. Sur la troisième photographie, ce sont davantage les objets de l'investissement qui sont nommés : les parcs (“green 4 green”, “support parks”), les bibliothèques (“books”), les terrains de sport (“bats”, “trails not jails”) (Photo 5). Les personnes habillées d'un t-shirt blanc portent le logo de l'Association Américaine des Boissons. Le président du conseil municipal annonce très rapidement que la taxe ne sera pas traitée ce jour, mais les différents membres du conseil municipal ayant un temps de parole chronométré la mentionnent. Le débat oscille entre les partisans de la taxe, mettant en avant un revenu supplémentaire sur un produit de consommation non obligatoire, et différents conseillers, notamment issus des communautés afro-américaines et pauvres de la

³¹⁴ “Rebuilding Philly starts with our kids”, traduction personnelle.

³¹⁵ “We are one”, traduction personnelle.

³¹⁶ Les photos ne sont pas de très bonne qualité car il est interdit d'utiliser un flash, l'éclairage tend vers le jaune et il est interdit de se lever durant la session (le vigile que l'on aperçoit dans l'encadrement de la porte sur la première photo s'en assure).

³¹⁷ “Fair shot for Philly kids”, traduction personnelle.

ville, soulignant que cette taxe cible avant tout leurs communautés, n'ayant pas le choix dans leurs quartiers.



Photo 3. Galerie haute de la salle du conseil municipal de Philadelphie lors du Committee of the Whole le 25.05.2016



Photo 4. Galerie basse de la salle du conseil municipal de Philadelphie lors du Committee of the Whole le 25.05.2016



Photo 5. Galerie haute de la salle du conseil municipal de Philadelphie lors du Committee of the Whole le 25.05.2016

Votée finalement à 1,5 centimes par once en 2016, soit une hausse en moyenne de 34% du prix des sodas, la taxe est étendue aux boissons sucrées artificiellement par le conseil municipal à sa mise en place en 2017. Une étude à court-terme a montré que la consommation de boissons sucrées – soit de sodas, ainsi que de boissons énergétiques a baissé dans les deux mois suivants la mise en place de la taxe de 40% pour les sodas et 64% pour les boissons énergétiques, et la consommation d'eau embouteillée a augmenté de 58% (Zhong *et al.* 2018). Cependant, des enquêtes menées sur une période de temps plus longue montrent que si la consommation, au sens de l'achat de boissons sucrées, diminue à Philadelphie drastiquement, elle augmente dans les comtés adjacents, et notamment dans les zones commerciales à la sortie de la ville (Roberto *et al.* 2019 ; Seiler *et al.* 2021). Les enquêtes montrent que si la consommation se fait davantage à l'extérieur de la ville, les ménages les moins aisés, n'ayant pas le même accès aux moyens de transport (véhicule personnel, transports en commun), continuent de consommer à proximité de leur lieu de résidence et sont donc ceux qui paient le prix le plus élevé. Le cas de la taxe sur les sodas est propice à de nombreux enjeux politiques, mêlant des acteurs de nature différentes et intervenant à des échelons variés. Ici, il s'agit d'une politique de santé publique présentée par le conseil municipal avant tout comme une nouvelle source de revenus. Par ailleurs, si plus de la moitié de ceux-ci est destinée à des fins éducatives, ils appartiennent à la municipalité, et non au district scolaire. Dans le cas de Philadelphie, étant donné que la SRC était sous la mainmise de l'État jusqu'en 2019, puis seulement de la

municipalité, le jeu politique entre le conseil scolaire et le conseil municipal n'est pas très fort. Cependant, le district scolaire dépend bien du conseil municipal, ainsi que des législations de l'État.

La taxation des résidents et des consommateurs apparaît comme un enjeu majeur dans le financement local des districts scolaires. La mise en place de nouvelles taxes, qu'elles soient éphémères ou pérennes, telles que la taxe sur les cigarettes ou sur les sodas, est une promesse de revenus supplémentaires pour le district. Cependant, les deux cas à Philadelphie ont permis d'illustrer les jeux et enjeux politiques à l'œuvre, entre les différents corps élus (district, municipalité, État) et les organisations qui participent au débat, en faveur ou contre la mise en place de telles taxes. Ces « taxes du péché » qui participent de politiques de santé publique sont perçues comme un revenu qui permet de colmater une brèche, un déficit, dans le cas d'un district en faillite financière constante. Cependant, ce type de débat et de négociations se lisent dans d'autres espaces. Le cas d'Atlanta, qui n'a pas pu être développé ici, aurait permis d'aborder les débats autour de l'ouverture et la taxation de casinos en Géorgie, qui pour le moment les interdit, générant alors de nouveaux revenus. Les oppositions sont les mêmes, entre une grande métropole démocrate dont les financements locaux ne suffisent pas, bien qu'elle ne soit pas en faillite, et un État très conservateur et républicain, opposé à la taxation. Il s'agit bien, à chaque fois d'enjeux politiques, car les résidents sont également des électeurs, et la mise en place de nouvelles taxes à l'échelon local est décisive dans les processus de réélections et participent de la construction de territoires fiscaux et scolaires inégaux.

3.2. Une quête d'autres modes de financement à l'épreuve de la péréquation

Alors que de nouvelles taxes apparaissent au niveau local, soit celui des districts scolaires et des municipalités dans le cas de nos deux grandes métropoles, d'autres sources de revenus sont menacées par des jeux d'acteurs et idéologies politiques au niveau de l'État. Si les formules de financements sont de plus en plus courantes, et tentent d'approcher la notion d'équité, s'observent dans le même temps des amendements permettant la désolidarisation de certains contribuables. Cette désolidarisation passe par deux voies. D'abord, l'idée est de « faire payer les autres ». C'est le cas de plusieurs plans de financement visant d'abord les usagers, plutôt que les résidents, comme le montre le cas de l'ESPLOST (Educational Special-Purpose Local Option Sales Tax) à Atlanta. Ensuite, il s'agit de ne faire payer que ceux qui usent des services financés, donc les parents ayant leurs enfants dans les écoles publiques, comme le montre le cas des *vouchers* ou de l'exemption des seniors.

3.2.1. Les taxes de vente pour l'entretien du parc scolaire immobilier

Si les taxes locales et les formules de financement des États permettent d'assurer en partie le fonctionnement des districts scolaires, une partie des coûts n'est pas prise en compte dont l'entretien et la rénovation du parc immobilier scolaire, ainsi que l'acquisition de nouveaux équipements pédagogiques. Les conditions de scolarisation des élèves se dégradent dans les grandes métropoles dont le parc ancien n'est pas rénové. À Philadelphie par exemple, depuis plusieurs années, l'un des objets majeurs d'inquiétude est l'absence d'eau potable dans certaines écoles et la présence de moisissure sur les murs et plafonds des écoles. Si certains établissements, au travers de fondations scolaires privées, lèvent des fonds leur permettant de réaliser des travaux et transformations, d'autres se situent dans des quartiers bien moins aisés ou demandent des transformations dont le coût excède les possibilités des œuvres de charité³¹⁸. Ces coûts sont alors envisagés au travers d'une enveloppe de financement différente, ponctuelle, au travers des taxes de vente. Ces taxes sont votées à l'échelon de l'État et les différents États ont des taux très variables, en fonction des choix politiques et budgets des États (Annexe 27). Par exemple, le Delaware, le Montana, le New Hampshire et l'Oregon n'ont aucune taxe de vente, locale ou étatique, tandis que le Rhode Island et le Tennessee ont les taxes les plus élevées (9,53%), suivis par la Louisiane (9,52%) et l'Arkansas (9,47%). Les choix de distribution de l'assiette fiscale reposent sur plusieurs argumentaires. Les taxes foncières ou sur le revenu s'adosent à une échelle, ajustée, tandis que les taxes de vente reposent sur un pourcentage fixe sur le prix du produit. Ce système est considéré comme régressif car il est plus lourd pour les contribuables aux revenus les plus modestes. Certains l'estiment injuste car les taxes représentent alors une part plus importante du budget des foyers les plus modestes, notamment sur les biens de première nécessité, tandis que d'autres le considèrent comme le plus juste et le moins complexe (Slemrod 2006). Ces taxes de vente se divisent entre les taxes étatiques et les taxes locales. Dans la majorité des cas, lorsque les taxes étatiques sont très faibles, les taxes locales sont hautes, comme dans le cas de la Louisiane. Les États choisissant de ne pas taxer les ventes s'appuient sur d'autres taxes, à l'exemple du Vermont ayant les taxes sur les entreprises les plus élevées.

Les profils de la Géorgie et de la Pennsylvanie diffèrent. En Géorgie, les taxes de vente étatiques sont de 4%. Les taux locaux varient entre 0% et 5%, en fonction des municipalités et comtés. Atlanta compte des taxes à hauteur de 8,9%, Athens 8% et Savannah 7%. En Pennsylvanie, le taux de l'État est de 6% et les taxes locales varient entre 0% et 2%.

³¹⁸ Ce fonctionnement sera décrit au chapitre IV.

Philadelphie taxe à hauteur de 2%, Pittsburgh 1% et Harrisburg 0%. S'il y a une dimension politique dans les choix de taxation, rappelant que les Républicains sont opposés aux taxes, bien que des nuances existent, il y a aussi une logique de nécessité. Les taxes sur les ventes reposent sur la consommation. À l'instar de la taxe sur les cigarettes, un comté ou une municipalité décidant d'augmenter ses taxes de vente peut voir ses flux de consommateurs se déplacer de l'autre côté de la frontière fiscale, qu'il s'agisse d'un autre comté ou d'un autre État. Aussi, les comtés et municipalités ne disposant pas d'un tissu de commerces important font le choix de ne pas dissuader les consommateurs par des taxes. Ainsi, les comtés ruraux par exemple ont peu recours aux taxes locales de vente. Cependant, les grandes métropoles jouent sur la consommation de leurs résidents, mais aussi celle des navetteurs et visiteurs. Alors que les « taxes du péché » sont votées seulement par la législature, les taxes de vente font l'objet d'un référendum lors des élections biennuelles (au printemps et à l'automne). Le résultat du référendum guide ensuite le choix de la législature.

Dans le cas de la Géorgie, c'est le Special-Purpose Local-Option Sales Tax (SPLOST) qui remplit cette fonction. Il s'agit d'une méthode de financement supplémentaire permettant de lever 1% de taxes de vente additionnel pour les comtés et les municipalités dans le but de financer la construction de parcs, écoles, routes et autres structures publiques. Le revenu ne peut pas être utilisé pour des frais d'opérations courantes ou de maintenance. Le SPLOST est proposé par la commission du comté, après l'accord des conseils municipaux, et voté par référendum par les résidents. Il dure cinq ans et peut se renouveler. Au-delà du SPLOST, d'autres taxes de 1% peuvent être ajoutées telles que le Local Option Sales Tax (LOST, permettant de réduire les taxes de propriété), le Transportation Special-Purpose Local-Option Tax) et le Educational Special-Purpose Local Option Sales Tax (ESPLOST). Ce dernier est proposé par les conseils scolaires, et non par les conseils municipaux et comtés. Il revient donc au conseil scolaire de monter un dossier et de faire campagne afin de promouvoir l'ESPLOST.

Le dernier ESPLOST du district scolaire d'Atlanta a fait l'objet de cette même procédure. En mai 2016, les résidents de la municipalité sont appelés à voter pour le renouveau d'un ESPLOST en place depuis 1996. Le renouveau de cette taxe permet de projeter un revenu de 546 millions de dollars sur cinq ans. Le conseil a pour mission de proposer un programme de construction et de rénovation exposé lors de réunions publiques dans chacun des *clusters* du district. Chaque réunion fait l'objet d'un exposé, puis de questions du public. À chaque fois, les questions portent sur les écoles et *clusters*³¹⁹ choisis dans le programme, et celles délaissées,

³¹⁹ Pour rappel, le district scolaire d'Atlanta a choisi de diviser son territoire en *clusters*, soit des secteurs scolaires rattachés à un lycée public, auquel sont attachés des collèges et écoles élémentaires.

donnant lieu à des débats parfois houleux³²⁰. La répartition du budget se fait donc aussi politiquement entre les différentes parties et communautés de la ville. Au-delà des rénovations proposées, ce budget permet aussi d'équiper tous les élèves de lycée d'un ordinateur portable durant cinq années. Dans le programme ESPLOST 5 voté en mai 2016, les rénovations majeures prévues portent à la fois sur des écoles élémentaires, des collèges et des lycées (Tableau 17). Si certains *clusters* n'apparaissent pas, c'est que l'enveloppe précédente les a plus largement dotés.

École/Projet	Cluster	Partie de la ville	Budget (en millions de \$)
Connally/Venetian Hills ES	Washington	Sud-Ouest	23,5
Gideons ES	Carver	Sud-Est	16,5
Grady HS	Grady	Est	33
Grove Park/ Woodson ES	Douglass	Ouest	18,5
Howard MS	Grady	Centre-Est	47
Kennedy Building	Washington	Sud-Ouest	10
Morningside ES	Grady	Est	20
Total			168,5

Nora Nafaa, 2021, source : District scolaire d'Atlanta, 2016.

Tableau 17. Programme de rénovation ESPLOST 5 proposé par APS en 2016

L'enveloppe des différents programmes depuis les années 1990 a légèrement augmentée. Cependant, les programmes varient dans les choix de dépense du district scolaire. Les opérations réalisées sont de natures différentes : ouverture et création d'un bâtiment scolaire, rénovation, addition, rénovation et addition (de classes, d'un équipement sportif), et fermeture d'un bâtiment, et donc d'une école. Le nombre de sites concernés a chuté au fil des programmes (Tableau 18).

Type d'opération	ESPLOST 1	ESPLOST 2	ESPLOST 3	ESPLOST 4
Ouverture	6	8	6	3
Rénovation	16	9	6	2
Rénovation et addition	15	8	8	7
Addition	6	6	0	0
Fermeture	7	16	10	5
Total	50	47	30	17

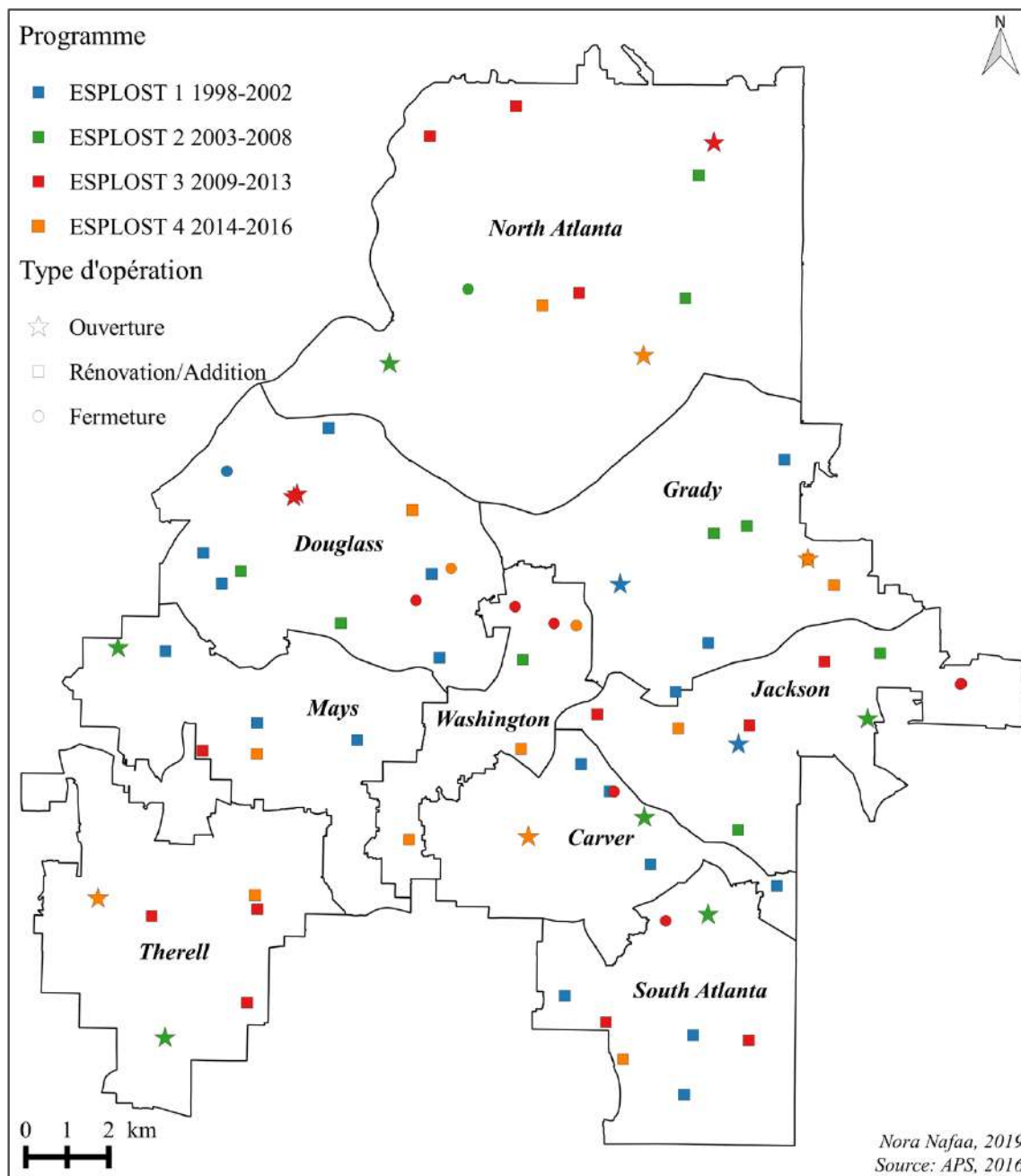
Nora Nafaa, 2021, source : District scolaire d'Atlanta, 2016.

Tableau 18. Opérations des programmes ESPLOST réalisées par APS depuis 1998

Le premier programme, dont les travaux ont été réalisés entre 1998 et 2002 concerne 50 établissements, tandis que le dernier, ESPLOST 4, effectif entre 2014 et 2016, n'en concerne

³²⁰ Un exemple sera développé dans le chapitre IV à travers le cas du cluster Grady.

que 19. Très peu de bâtiments ont été détruits. Une partie a été louée à des écoles *charter*, une autre mise sur le marché immobilier, et une dernière reconvertie par le district (centre de formation, bureau, crèches/maternelles...). Enfin, le district a veillé à ce qu'à chaque programme différents *clusters* soient concernés, et si possible tous. La carte permet d'appréhender plus généralement cette répartition (Carte 20).



Carte 20. Programmes ESPLOST et répartition des opérations réalisées de 1998 à 2016

Il a été privilégié dans la représentation pour chaque école l'ESPLOST le plus récent³²¹. Certaines ont donc été construites, rénovées, puis fermées, selon les différents programmes. Il

³²¹ L'enjeu est moins de rendre l'exactitude des données que la tendance.

est à noter tout de même qu'aucune fermeture d'école n'a été réalisée dans les *clusters* de North Atlanta et Grady. Par ailleurs, une grande partie des opérations de travaux réalisés sont des additions permettant de pallier la croissance des effectifs dans ces *clusters* sous pression démographique.

En étant porteur du programme, le conseil scolaire a la charge de faire campagne et convaincre les résidents d'accepter le renouvellement de la taxe afin d'assurer les opérations prévues. L'argument principal porte sur l'idée que c'est une taxe qui n'est pas payée seulement par les résidents mais qui profite de l'attractivité d'Atlanta : les navetteurs et touristes consomment également dans la ville et y payent des taxes. Les revenus ne dépendent donc pas exclusivement des contribuables résidents. La campagne se déroule au travers de différents canaux. Des tracts sont déposés dans les boîtes aux lettres et des panneaux plantés sur les pelouses devant les maisons. Cependant, les conseillers interrogés expliquent que l'essentiel est d'expliquer l'utilité de la taxe et la répartition des fonds de vive voix. Les différentes réunions publiques, formelles et informelles, permettent de communiquer sur l'ESPLOST. Au cours du terrain, plusieurs occasions ont permis de l'observer³²². La première est la réunion annuelle de SNAPPS où Matt Westmoreland présente le projet (Encadré 8).

Encadré 8. SNAPPS Annual Meeting, Kennedy MS, Atlanta, 6.05.2016

L'association SNAPPS, Southwest and Northwest Atlanta Parents and Partners for Schools est fondée en 2008. Sa réunion annuelle a lieu le 6 mai 2016 dans les locaux de l'école élémentaire Kennedy et présidée par Shawna Haynes-Tavares, ancienne candidate au conseil scolaire. Sont présents lors de la réunion la représentante du département de politique publique du district, Rebecca ; la présidente de l'association des parents d'élèves de Kennedy (dont je n'ai pas compris le prénom) ; Matt Westmoreland (élu au conseil scolaire) ; Noletha High (responsable de *cluster*) ; Mary Palmer (militante, retraitée) ; et Cita Cook (militante, retraitée). L'ordre du jour porte sur la gouvernance du district et la mise en place des Go-Teams³²³, puis du budget et de l'ESPLOST.

Matt Westmoreland est président du comité du budget du district et a apporté des documents qu'il distribue concernant l'ESPLOST, son fonctionnement, ses objectifs et les projets envisagés par le conseil scolaire. L'argument principal qu'il avance est que l'ESPLOST est financé par les habitants, mais aussi par 2 millions de navetteurs et 15 millions de touristes. La première réaction de Shawna est "I don't wanna pay for the renovation of Grady cluster". Cette première remarque tend la discussion. Matt est élu par le *cluster* de Grady, où il a effectué toute sa scolarité. L'association SNAPPS représente des *clusters* situés au sud-ouest et nord-ouest du district, soit les *clusters* où résident essentiellement des populations afro-américaines, et pauvres, contrairement à Grady, au nord-est, très aisé et plutôt blanc. Matt rappelle que pour chaque programme ESPLOST les fonds sont répartis en fonction des besoins tout en prenant en compte la distribution entre les différents *clusters*. Par exemple, le lycée

³²² Par exemple, lors de ses deux réunions mensuelles, Leslie Grant a pendant plusieurs mois expliqué l'utilité d'ESPLOST.

³²³ Cet élément sera décrit au chapitre IV.

du *cluster* North Atlanta a été complètement rénové, donc il ne fera pas partie du prochain programme. Shawwna reprend la discussion en expliquant que les fonds devraient être répartis en fonction des revenus des parents, en proposant d'équiper en matériel technologique par exemple les écoles Title I en priorité, puisque les autres écoles peuvent lever des fonds privés pour se financer. Mary Palmer prend ensuite la parole pour commenter les fonds attribués à des écoles *charter*. Matt explique qu'une partie des fonds leur est dédiée car ces écoles louent des bâtiments scolaires qui font partie du parc immobilier du district et que la responsabilité de leur entretien revient au district (plomberie, électricité, toiture...), ce qui concerne huit écoles.

Shawwna questionne ensuite sur l'élaboration du budget par la superintendante et Matt lui donne des précisions. Elle dit qu'elle a changé d'avis sur l'ESPLOST (sans donner d'explication) et espère un nouveau *board* et une nouvelle superintendante. Elle considère que les choix réalisés lors des précédents ESPLOST ont renforcé les divisions au sein du district, et que la répartition du budget semble davantage politique que fondée sur les besoins : "The issue is that it's politics. (...) We continue to segregate. Now that we go to charter schools, we reinforce segregation." Elle mentionne alors le cas de l'école Springdale, construite dans le *cluster* de Grady, à sa limite septentrionale, alors qu'à quelques centaines de mètres plusieurs écoles publiques du *cluster* de Jackson ont été fermées car en sous-effectifs. Le programme ESPLOST prévoit par exemple l'agrandissement de l'école Morningside, située dans le *cluster* de Grady, car elle est actuellement en sureffectifs et les enfants ont classe dans des préfabriqués empilés.

Source : Carnets de terrain, Atlanta, 2016.

Un an plus tard³²⁴, lors d'une réunion publique du *cluster* de Grady organisée par la superintendante, une proposition est faite de déplacer certaines classes dans les écoles fermées du *cluster* de Jackson le temps des travaux, et la moitié de la salle hue la proposition. La remarque de Shawwna sur la volonté de ne pas mélanger les enfants des différents *clusters*, même à défaut de rationalité gestionnaire, se retrouve donc par ailleurs (Encadré 8). Le choix des opérations à réaliser par le conseil scolaire est extrêmement politique et les orientations choisies à chaque programme ESPLOST l'indiquent³²⁵. Les choix effectués par le conseil

³²⁴ Réunion annuelle du *cluster*, Grady Town Hall Meeting, organisée dans les locaux du collège Inman, le 08.02.2017.

³²⁵ Par exemple, le collège Coan, situé géographiquement dans le *cluster* de Jackson et à quelques mètres de la frontière de Grady, a été rénové il y a seulement quelques années. Cependant, considéré en sous-effectif (environ 30% d'occupation) comparé au collège King dans le même *cluster* (environ 65% d'occupation), il a été fermé en 2012. Depuis, le district a choisi de rénover le collège Howard, fermé en 1976, situé à 4 kilomètres à l'ouest de Coan, mais dans le secteur du *cluster* de Grady. Ce choix s'explique pour plusieurs raisons. La première avancée est celle des sureffectifs au collège Inman, dans le *cluster* de Grady, ayant également des enfants en classe dans des préfabriqués. La seconde est politique. Il s'agit d'un collège ouvert en 1923, fondé par David T. Howard, ancien esclave, ayant fait fortune avec une entreprise de pompes funèbres, et fondé la première banque de la ville possédée par des Noirs. Localisée dans le quartier de Sweet Auburn, cette école a accueilli Martin Luther King Jr. entre 1936 et 1940. Devenue un lycée en 1948, l'école accueille plusieurs célébrités de la ville : Maynard Jackson, premier maire afro-américain ; Walt "Clyde" Frazier, joueur de NBA ; et Mildred McDaniel Singleton, athlète médaillé des Jeux Olympiques. Cette école a donc une valeur symbolique et historique pour le district. Le coût de sa rénovation, en tant que bâtiment historique, est de 52 millions de dollars et présenté par la superintendante à plusieurs reprises comme essentiel. Elle explique qu'il s'agit pour le district de s'appuyer sur des valeurs et des figures essentielles à son image, après une période de crise. Enfin, la dernière raison est que l'école se situe dans la partie afro-américaine du *cluster* de Grady, et les plus critiques évoquent l'idée que seuls les enfants de l'école

scolaire prennent en compte des rationalités budgétaires, mais également politiques. Chaque *cluster* est un territoire scolaire regroupant une communauté, relativement homogène dans une ville aussi ségréguée socialement, économiquement et racialement.

Au-delà des réunions publiques de différentes natures, le conseil mobilise d'autres moyens de communication afin d'appeler au vote. Les réseaux sociaux sont privilégiés. Facebook, Instagram et Twitter sont particulièrement utilisés par les différents conseillers. La différence entre cette campagne et celle pour l'élection du conseil est qu'ils s'expriment au nom du district scolaire. Par ailleurs, la superintendante du district scolaire y participe. Bien que son poste soit une position d'abord administrative, elle prend position à chaque campagne, notamment en défendant le programme prévu et le budget souhaité. Dans le cas de la campagne ESPLOST de 2016, elle publie plusieurs messages sur différents supports afin d'appeler au vote. Par exemple, elle a pour habitude d'illustrer chacun de ses messages par une photographie dans laquelle elle se met en scène. Dans le cas de l'ESPLOST, elle publie sur le compte twitter du district une photographie avec des élèves de l'école Kennedy (Photo 6). Ici, elle joue à gauche avec deux élèves, en talons, sur le terrain de l'école. À droite, la photographie montre l'école en question, sous un angle peu flatteur. Le message annonce la somme levée par l'ESPLOST, et ce qu'elle peut subventionner.

Hope-Hill, du quartier Old Forth Ward, le plus pauvre du *cluster* et dont la gentrification n'est pas aboutie, y seraient sectorisés.



Photo 6. Meria J. Carstaphen appelle à voter pour l'ESPLOST sur twitter en 2016³²⁶

Dans le même temps, la superintendante dispose d'un blog sur lequel elle publie régulièrement les projets du district scolaire et en explique les tenants et aboutissants. L'article qu'elle publie sur l'ESPLOST explique les différentes opérations de rénovation et d'addition envisagées par le district. Elle ne mentionne pas la fermeture de certaines écoles. Le texte est accompagné d'un certain nombre de photographies montrant les différentes réalisations dues aux ESPLOST (Photo 7). Apparaissent des équipements sportifs (stade, gymnase) ainsi que des extérieurs (cour de récréation, potager, ...) ainsi que des élèves issus des différents *clusters*. Enfin, la presse relaye également les prises de positions d'acteurs politiques et économiques sur ce vote. Ceux-ci sont interviewés mais ont aussi la possibilité de publier un texte d'opinion. Par exemple, l'*Atlanta Journal Constitution* donne la parole à plusieurs personnes en leur octroyant des lignes dans des articles dédiés. Anne W. Cramer, ancienne directrice de service chez IBM, consultante et membre de la commission de recrutement de la superintendante, s'exprime dans un article du 15 mai 2016 de l'éditorialiste Maureen Downey spécialisée sur la

³²⁶ Source : Twitt de @apsupdate, 5.04.2016, <https://twitter.com/apsupdate/status/728272075018907648>, consulté le 01.09.2021.

question éducative³²⁷. Dans cet article, elle replace la nécessité du vote pour l'ESPLOST dans une chronologie plus longue du district scolaire et de la transformation de ses équipements en parallèle de la revitalisation de certaines parties de la ville, mais aussi de sa croissance.

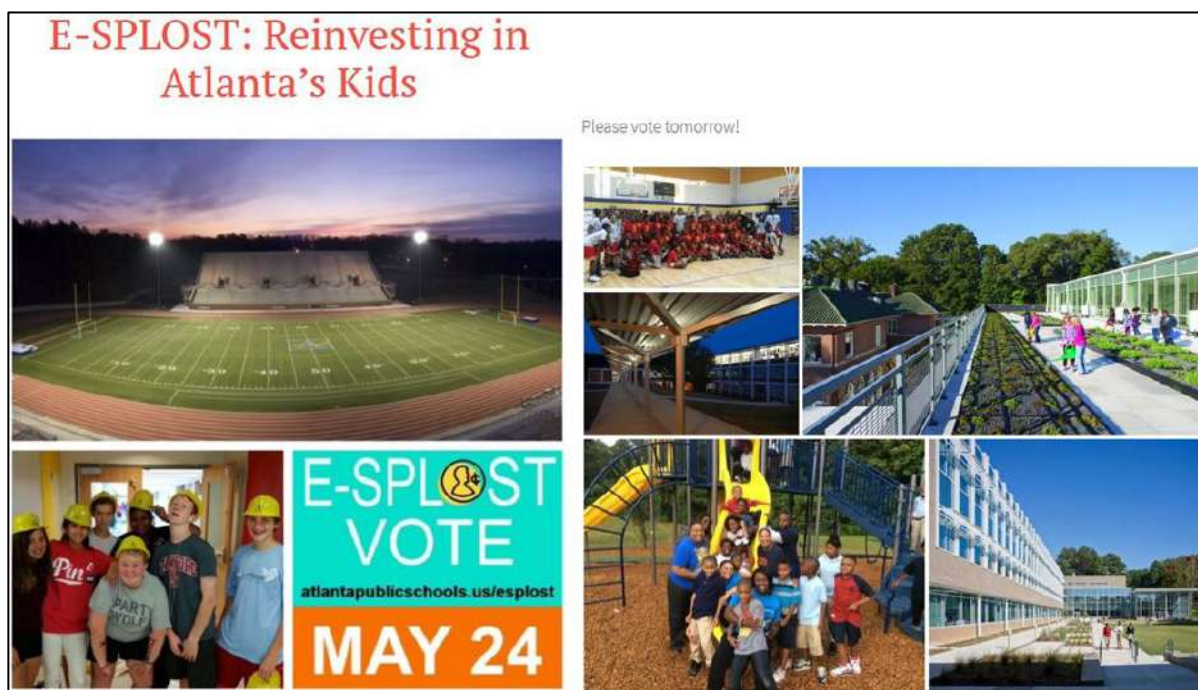


Photo 7. Meria J. Carstaphen appelle à voter pour l'ESPLOST sur son blog en 2016³²⁸

Ces taxes de vente font donc l'objet d'une mobilisation politique au travers de différents médias par le conseil scolaire et son équipe. Le programme est chaque fois présenté, afin de justifier le financement, et les choix opérés sont également politiques dans le sens où ils prennent en compte les caractéristiques des différents territoires scolaires. Ici, l'enjeu stratégique pour le conseil scolaire est de pallier l'entretien et le renouvellement du parc immobilier scolaire alors qu'aucun autre financement n'est prévu pour ces infrastructures.

3.2.2. Une possible désolidarisation des financements

Plusieurs sources de financements, essentiellement fondées sur les cotisations des contribuables servent donc le budget des systèmes scolaires de manière inégale. Cette inégalité est fondée sur les choix des États (taxation, formules de financement) ainsi que des districts locaux donnant lieu à des négociations. Il existe déjà un certain nombre d'exemptions, à l'image des États permettant aux séniors de ne pas contribuer aux taxes dédiées aux écoles. Cependant,

³²⁷ Source : Maureen Downey, "Opinion: E-SPLOST is vital to future of Atlanta Public Schools", *Atlanta Journal Constitution*, 15.05.2016, <https://www.ajc.com/blog/get-schooled/opinion-splost-vital-future-atlanta-public-schools/SHtkxpOGV4SiLpZYzaVDIL/>, consulté le 04.02.2020 (disponible avec un VPN).

³²⁸ Source : Post sur le blog de la superintendante du district scolaire Dr Meria J. Carstaphen, <http://atlsuper.com/2016/05/23/e-splost-reinvesting-in-atlantas-kids/>, consulté le 04.02.2020 (n'est plus disponible).

alors que ces financements assurent la viabilité des districts scolaires, d'autres projets législatifs mettent en cause le système de redistribution et de péréquation. Des amendements sont régulièrement déposés, notamment dans les États républicains, afin de désolidariser une partie des contribuables.

L'investiture du président Donald Trump et la nomination de Betsy Devos en tant que secrétaire à l'éducation en 2016 ont relancé les propositions concernant les *vouchers*, ou chèques scolaires³²⁹ (DeGroff 2017). Ces chèques sont attribués aux parents par les États et leur montant correspond au coût de l'éducation de leur enfant dans le système public. Ils peuvent être utilisés pour régler des frais de scolarité dans une école privée. Ces chèques participent de la logique du choix scolaire et sont introduits pour la première dans le débat public à grande ampleur par Milton Friedman (Friedman et Friedman 1962). Les défenseurs des chèques scolaires soulignent que ce système permet de financer les écoles en fonction de leurs résultats : plus les résultats sont bons, plus les écoles sont attractives, et donc attirent des élèves, et leurs chèques. Cela stimulerait la qualité de l'enseignement³³⁰. L'opposition principale est celle des défenseurs des écoles publiques, mises en compétition avec les écoles privées, dont les financements sont menacés par une réallocation aux secondes. Si le débat prend plusieurs formes au cours des décennies, les enquêtes les plus récentes affirment qu'un tournant a été opéré dans la rhétorique employée (Malin *et al.* 2019). Les arguments des défenseurs comme des opposants aux chèques scolaires s'appuient sur le registre de l'éthique, dans les différents médias. Cependant, il apparaît que l'argument principal des défenseurs qui portait sur la diversification du choix scolaire pour les plus désavantagés insiste aujourd'hui sur une généralisation du pouvoir et de la liberté de choisir des parents au travers de ces réformes. Il s'agit d'une argumentation mobilisant l'appareillage discursif néolibéral. Ces chèques sont du ressort des États mais participent d'une politique nationale qui se manifeste par des incitations financières. En 2018, Trump propose que le budget de l'éducation au niveau fédéral dédie 250 millions de dollars pour des initiatives soutenant les chèques scolaires. Cette somme est dédiée aux États. Devos, dans le même budget, propose de retirer 3,6 milliards de dollars attribués aux programmes destinés aux écoles publiques et d'ajouter 1 milliard de dollars à l'enveloppe dédiée au choix scolaire, en privilégiant les chèques scolaires.

³²⁹ L'expression « coupon scolaire » est également employée.

³³⁰ Milwaukee aux États-Unis est pionnière en les mettant en place dès 1990, et atteignant près de 26% des élèves de la ville. Par la suite, plusieurs États majoritairement du Sud ont adopté le principe : Arkansas, Floride, Géorgie, Indiana, Louisiane, Maine, Maryland, Mississippi, Caroline du Nord, Ohio, Oklahoma, Utah, Vermont, Wisconsin, ainsi que le District of Columbia. En incluant les différents systèmes de crédits d'impôts associés à la scolarisation en école privée, 27 États composent cette liste.

En Pennsylvanie, le système de chèques n'existe pas sous la forme la plus aboutie. La politique de choix scolaire de l'État a opté pour un système de crédit d'impôts au travers de deux programmes destinés aux entreprises. Le premier, l'Education Tax Credit, permet aux entreprises depuis 2001, à la suite de NCLB, d'obtenir jusqu'à 75% de crédits d'impôt pour tout don destiné à des bourses scolaires ou des organisations de progrès scolaire. Si l'entreprise effectue la même donation deux années consécutives, ce crédit peut s'élever à 90%. Il ne peut dépasser 750 000 dollars par an, ou 200 000 dollars lors de dons pour des crèches et maternelles. Le second programme, Opportunity Scholarship Tax Credit, octroie également un crédit d'impôt aux entreprises contribuant à une organisation délivrant des bourses scolaires. Ce crédit s'applique si les bourses sont attribuées à une catégorie d'élèves : des élèves scolarisés dans les écoles dites « défaillantes » selon les standards de l'État (soit les 15% d'écoles les moins performantes aux tests de lecture et de mathématiques de Pennsylvanie). Ces fonds peuvent être utilisés pour payer les frais d'inscription dans une école privée ou dans une école publique d'un autre district scolaire lorsque des échanges sont possibles. Selon les États, ces transferts peuvent faire l'objet d'une législation. Lorsqu'elle existe, elle peut obliger les districts à proposer une politique de transfert, ou bien les laisser volontaires d'adhérer à ce système (Carte 21).



Carte 21. Législations sur les transferts interdistricts aux États-Unis

La variété des politiques ne peut pas être décrite ici tant elle est diverse, mais elle peut répondre à plusieurs critères plus ou moins dissuasifs (prise en charge du coût de la scolarité par les parents plutôt qu'un échange de fonds interdistricts, possibilité de changer seulement dans une liste réduite d'écoles parmi les moins performantes de l'État...). Selon la position des États, la législation est plus ou moins encline à ouvrir le choix scolaire. La carte permet d'observer la variété des situations. En Pennsylvanie comme en Géorgie les districts sont libres d'adhérer à cette politique. Cette liberté tient à l'attachement au contrôle local des écoles. Il s'agit dans le cas des transferts d'une possibilité de voir les fonds d'un district potentiellement transférés vers un autre, et dans celui des crédits d'impôts, de fonds alloués au budget de l'éducation de l'État transférés vers d'autres programmes ou institutions privées. Parmi les nouveaux programmes stimulés par le gouvernement du président Trump, la Géorgie en propose plusieurs. En 2016, le Gouverneur propose une loi intitulée "Pathway to leadership" proposée au Sénat qui la discute lors des séances du comité sur l'éducation. Sa première mention, le 24 février 2017³³¹, se fait en parallèle de deux autres lois portant sur des bourses

³³¹ Source : séance du comité à l'éducation du Sénat, Sénat de Géorgie, 24 février 2017, carnets de terrain, Atlanta, 2017.

scolaires. Les séances du Sénat se déroulent selon un schéma toujours semblable : une prière à Jésus et Dieu, la présentation de la loi, une éventuelle présentation d'un spécialiste, puis une audience publique laissant 2 minutes à chaque intervenant. Si le mot « chèque scolaire » n'est pas prononcé par les Sénateurs, il l'est par l'audience. La loi proposée porte sur la possibilité pour des parents de lycéens de se voir accorder la part de la contribution de l'État, au travers de la formule de financement, sous forme de chèque scolaire, ce qui revient en moyenne à 3 000 dollars par élève, et jusqu'à 22 000 dollars pour les élèves aux besoins spécifiques. L'argumentation porte sur le contrôle local des ressources et la stimulation du choix scolaire, et notamment privé. La Géorgie étant un État aux districts ruraux pauvres nombreux amène ses représentants à questionner les répercussions au niveau local. Les parents ayant les moyens d'aller en école privée y verront une opportunité, tandis que les autres ne le pourront pas car le montant du chèque n'atteint pas celui des frais de scolarité même les plus bas. De même, le développement des cyber-écoles privées dans les comtés ruraux engagerait davantage la disparition des écoles publiques. Il y a bien dans ce projet de loi une possibilité d'accroître les chèques scolaires, qui sous cette forme favorisent davantage les inégalités sociales entre les parents les mieux et les moins dotés, ainsi que spatiales, notamment pour les comtés ruraux dont la base fiscale locale est moindre et qui dépendent du système de péréquation de la formule de financement.

Conclusion

Ce troisième chapitre s'est découpé en trois temps reprenant les trois caractéristiques principales des districts scolaires aux États-Unis (locaux, démocratiques, fiscaux) visant à explorer moins la territorialisation des politiques éducatives, que la politisation des territoires éducatifs.

Le rôle de l'État et du politique ne disparaît donc pas dans la néolibéralisation de l'éducation, mais est reconfiguré. La première transformation porte sur la place accordée au corps politique, les conseils scolaires, dans le jeu électoral local. Longtemps peu concernés, ce sont désormais des élections locales importantes dans le jeu politique, menant soit à une montée en puissance de ces élections (candidats, budgets de campagnes, soutiens) comme à Atlanta, soit à une confiscation de ce pouvoir comme à Philadelphie et dans d'autres villes (Chicago, La Nouvelle-Orléans...). Cette ampleur prise par les élections locales devenues un enjeu fort invite les conseils scolaires à davantage territorialiser leurs campagnes et travailler leur rapport politique au territoire, s'appuyant sur des ressources humaines (soutiens électoraux), et financières. Ils sont de plus en plus proches des électeurs, montrant que cette question éducative intéresse de plus en plus les citoyens. La multiplication des rencontres et des engagements communautaires témoigne de cette volonté d'être au plus près de son territoire électoral scolaire, jouant sur une réélection ou une élection à un autre corps politique.

Cette reconfiguration du rôle de l'État permet de nuancer la vision de la géographie radicale néo-marxiste souvent surplombante et affirmant qu'il disparaît au profit des élites économiques. Les portraits dressés des différents conseillers à Atlanta permettent également de nuancer la géographie radicale qui ne verrait dans ces candidats que des politiciens soumis aux groupes de pression et issus du monde de l'entreprise. Il s'agit davantage de profils mixtes, pour lesquels la question de l'éducation demeure essentielle, dans des districts publics scolarisant principalement des enfants pauvres. La territorialisation s'exprime aussi et sans doute davantage au travers du profil des candidats qui collent aux attentes des électeurs en termes de discours sur les quartiers qu'ils représentent, mais aussi de parcours exemplaires et de leurs engagements communautaires. Il n'y a pas de parachutage politique dans les élections scolaires, ce qui peut être davantage le cas pour les conseils scolaires nommés tels que la SRC.

Enfin, cette territorialisation est également celle de l'État fédéré qui a en charge la régulation de la fiscalité scolaire. Les formules de financement, qui peuvent paraître obscures, sont en réalité le fruit d'enjeux politiques et sociaux très forts, recoupant dans les deux États choisis une opposition très forte entre des territoires urbains démocrates scolarisant une majeure partie d'élèves pauvres issus de minorités et des territoires ruraux et suburbains républicains

plus aisés et à dominante blanche, notamment en Pennsylvanie. Le calcul des formules de financement prend en compte ces différences territoriales, et les modère en fonction des votes aux assemblées. Le recours à d'autres fiscalités est essentiel pour les grands districts urbains, lésés dans les formules de financement, qui se tournent alors vers d'autres taxes et influent sur les politiques étatiques et fédérales au travers de marchandages politiques (taxes sur les cigarettes contre écoles *charter*, taxes sur les jeux contre l'installation de casinos...), ce qui peut également faire l'objet de débats locaux entre les parents et le reste des citoyens ne scolarisant pas ou plus leurs enfants dans les écoles publiques à l'image de la désolidarisation d'une partie des séniors.

La politisation des territoires éducatifs, menée par les régimes urbains éducationnels, recoupe ainsi les différentes dimensions du territoire scolaire politique du district : démocratique, locale et fiscale. Cette territorialisation est avant tout un retour à la dimension locale des politiques éducatives, mais surtout un appel à l'appui sur les ressources territoriales du district scolaire (électorales, fiscales, philanthropiques, communautaires), mobilisées de plusieurs manières et menant à de fortes inégalités entre les districts scolaires, mais également à l'intérieur du district, à l'échelle du territoire scolaire des établissements mis en compétition pour ces ressources.

Chapitre IV. Trajectoires scolaires et reterritorialisation par la privatisation



Fresque 4. “The World is Yours”, Ernel Martinez, 2005

West Clearfield & North Rosewood, North Philadelphia

Introduction

Pourquoi envisager les politiques éducatives sous l'angle de la reterritorialisation, alors même qu'elles sont depuis le départ une affaire locale ? L'histoire des écoles états-uniennes, comme démontré depuis le début de ce manuscrit, oscille entre des trajectoires locales, celles des districts, et des tendances et injonctions de l'État fédéral, qui posent un socle commun à l'histoire de l'éducation aux États-Unis mais permet aussi au niveau local d'observer des trajectoires très variées aux bifurcations inédites dans certains contextes. L'idée de traiter de la territorialisation des politiques éducatives aux États-Unis semble paradoxale, si l'on définit ce processus comme une mise en place de politiques publiques adaptées aux enjeux locaux, ainsi qu'aux ressources d'un territoire (Faure 2010). Les politiques éducatives depuis les années 1970 ont participé à une déterritorialisation de l'école, au travers d'un libéralisme éducatif certain (dérégulations des marchés éducatifs, déréglementation de la carte scolaire, délégation de la gestion des écoles) mais aussi de l'établissement d'injonctions fédérales visant à uniformiser certains aspects (*accountability*, performances, standardisation des tests, programmes incitatifs fédéraux). Cependant, les différentes réformes néolibérales depuis les années 1980, accentuées dans les années 2000 (programmes fédéraux, tests standardisés nationaux, etc.), ont été perçues par certains acteurs de l'éducation comme une déterritorialisation, attachés au contrôle local des écoles. La montée en puissance des enjeux éducatifs pour les gouvernements urbains (aménité, attractivité, compétitivité) ainsi que pour les familles (circuits scolaires, entre-soi) ont favorisé cette reterritorialisation qui ne passe pas seulement par l'affirmation de certaines frontières scolaires pour les secteurs les plus prisés, mais aussi par la privatisation des services scolaires (gestion, financement, fourniture de services) reposant sur les ressources territoriales locales des écoles. En fonction de la composition socio-économique des quartiers, elles disposent de ressources inégales sur lesquelles reposent leur fonctionnement. En incitant les écoles, et donc les équipes éducatives et les familles, à s'inscrire de plus en plus dans leur territoire proche, soit leur secteur scolaire de recrutement, on reterritorialise les ressources, et donc les inégalités qu'elles induisent. Les trajectoires des territoires scolaires ne peuvent ainsi que se lire au prisme de celles des territoires urbains.

Atlanta et Philadelphie sont deux grandes métropoles, aux trajectoires différentes mais s'inscrivant dans une chronologie des recompositions territoriales à l'échelle métropolitaine dont la lecture ne peut se limiter aux limites municipales. La trajectoire de ces deux districts scolaires urbains se lit à l'échelle municipale, qui ne peut être comprise qu'en prenant en compte les dynamiques démographiques liées aux grandes migrations, qu'elles soient urbaines, métropolitaines, nationales ou internationales. La déségrégation engagée dans les années 1960,

puis la désindustrialisation des villes du Nord-Est du pays dans les années 1970 et 1980, ont participé d'un ordre urbain, et métropolitain, renouvelant le modèle de Burgess. En effet, depuis les années 1930 et la diffusion des modèles de l'école de Chicago, la ville états-unienne, et principalement les anciennes métropoles industrielles, répondaient à une fragmentation et une ségrégation socio-spatiale avec des cœurs urbains dédiés aux centres d'affaires, des péri-centres ouvriers, dont les quartiers observaient des logiques communautaires, et des banlieues proches plus aisées. L'étalement urbain, facilité par la diffusion de l'automobile dans les années 1950, et la déségrégation, accentuant le *white flight*, ont achevé la distinction entre des villes et les banlieues. Les centres urbains, ou plutôt *inner cities*, soient les territoires dans les limites municipales, se paupérisent, et seuls les CBD sont cibles d'investissement, tandis que le reste du territoire municipal, mises à part quelques poches préservées telles des enclaves, se ghettoïse et voit le délaissement et l'abandon progressif des services et infrastructures, alors qu'habités par les populations minoritaires et vulnérables. Les banlieues, ou plutôt les *suburbs* ou la *suburbia*, quant à elles font figure d'espaces plus homogènes socio-démographiquement, plus blanches et plus aisées. Les années 1990 et le tournant entrepreneurial des grandes métropoles prennent part au réinvestissement des centres, regagnant en attractivité auprès de ménages jeunes, et délaissant le mode de vie suburbain (Duckworth 1986 ; Jessop 1997). Le phénomène de gentrification brise alors la dichotomie centre/banlieue, rendant les territoires urbains plus hétérogènes, tout comme les territoires suburbains³³².

Ces transformations urbaines ont fait l'objet d'une importante littérature scientifique, tentant de rendre compte de l'hétérogénéisation des territoires de l'*inner city* et des recompositions de cet ordre urbain. Les études urbaines n'ont pas manqué de décrire ces phénomènes, et d'en proposer une catégorisation ou une typologie. La majeure partie des travaux opposent les centres-villes réinvestis aux quartiers pauvres, qualifiés souvent de ghettos. Ceux-ci même, qui ont constitué la principale représentation des *inner cities*, connaissent aujourd'hui des trajectoires diverses et des transformations liées aux recompositions métropolitaines. La littérature sur les écoles urbaines a observé le même schéma, opposant les écoles de la banlieue, à celles des centres urbains. La référence même à l'éducation urbaine renvoie à un système scolaire défaillant, défavorisé et sociologiquement marqué (Milner 2012). Les écoles urbaines, appelées "*inner city schools*", ou "*urban schools*" sont longtemps le synonyme de "*ghetto schools*" dans la littérature, masquant une partie du marché scolaire, notamment celui des quartiers privilégiés (Anyon 1997).

³³² Si les banlieues ne sont pas l'objet de ce travail, il est à noter qu'elles connaissent elles aussi un phénomène d'hétérogénéisation. Alors que des populations blanches « reviennent » en ville, s'observent des phénomènes dits de *black flight*, *latino flight* et *asian flight*, liés à des logiques variées telles qu'une paupérisation de certaines banlieues et d'un marché immobilier plus accessibles face à la pression foncière des centres, ou encore l'émergence d'une classe moyenne dans ces communautés accédant à un mode de vie plus aisé et donc suburbain (Albecker 2014).

Quelques travaux ont progressivement donné à voir la transformation de certaines écoles urbaines dans des quartiers en cours de mutation. Les travaux de Cucchiara sur le centre de Philadelphie, et le réinvestissement de ses écoles publiques, sont une référence mais traitent encore du CBD (Cucchiara 2013). Ces appellations des différents types d'écoles ont toutes des connotations différentes, positives, neutres et négatives, et renvoient parfois à une caractéristique sociale, culturelle ou géographique. Détaillées dans le tableau ci-dessous, ces appellations sont pour certaines très proches mais dans le langage courant et les représentations renvoient à des imaginaires très différents (Tableau 19).

Connotation	Appellation	Caractéristiques principales	Type d'écoles
Positive	<i>Cosmopolitan schools</i>	Sophistiquées, à la mode (perspective culturelle et sociale)	Écoles souvent internationales, privées
	<i>Metropolitan schools</i>	Grande ville et centre de culture et de population (perspective culturelle)	Écoles de centre-ville, programmes d'excellence
Neutre	<i>City schools</i>	Centre de population, de finance, de commerce (perspective géographique)	Écoles urbaines en général, proposant des programmes spécifiques
	<i>Community schools</i>	Un groupe de personnes qui forme une plus petite unité sociale et partagent des expériences communes (perspective sociale)	Écoles de quartier, anciennes, avec une forte implication des parents et habitants
	<i>Neighborhood schools</i>	Des personnes vivant les unes près des autres (perspective géographique)	Écoles de quartier, de secteur, plutôt petites
	<i>Urban Schools</i>	Une ville avec au moins 50000 personnes (perspective géographiques)	Écoles urbaines en général, se différencie des écoles suburbaines
Négative	<i>Inner city schools</i>	Sections d'une grande ville particulièrement surpeuplées ou délabrées (perspective géographique)	Écoles littéralement au sein des limites municipales, souvent pauvres
	<i>Ghetto schools</i>	Sections d'une ville dont de nombreuses personnes appartiennent à une minorité et sont soumis à des discriminations sociales et difficultés économiques (perspective sociale)	Écoles au sein des ghettos et marquées par de faibles performances scolaires ainsi qu'un décrochage massif
	<i>Slum schools</i>	Section d'une ville caractérisée par la pauvreté et le délabrement (perspective sociale)	Écoles les plus délabrées, isolées

NB : Cette classification est traduite et complétée à partir d'une source universitaire, mais les appellations sont très communes et renvoies à des réalités mais aussi des représentations différentes.

Nora Nafaa, 2021, source: "What makes any school an urban school? The way we name places reflects what we think of them", Center For Urban Schools, Oswego State University of New York.

Tableau 19. Typologie des appellations des écoles aux États-Unis

Dans un contexte de néolibéralisation des politiques éducatives, et plus largement des territoires urbains, sortir de l'approche dichotomique opposant l'*inner city* et sa *suburbia* permet à l'échelle infra-urbaine de distinguer la trajectoire des différents territoires, et notamment des quartiers les plus pauvres, associés aux ghettos. Leitner rappelle que l'échelle urbaine est la plus

pertinente pour observer un tel phénomène : si le fordisme se lisait à l'échelle nationale ou supranationale, les villes sont aujourd'hui le lieu de vie de la majeure partie de la population, mais aussi le lieu de la compétition internationale (Leitner *et al.* 2006). C'est l'échelle à laquelle les politiques et pratiques sont sensibles aux pressions démographiques ainsi qu'aux agendas locaux. Les travaux de Marcuse ont permis déjà de différencier les trajectoires des différents ghettos urbains, et sa typologie permet de rendre compte de leur diversité, au regard des processus de néolibéralisation en cours, et notamment de réinvestissement ou de désinvestissement de capital dans les territoires urbains (Marcuse 2012). Aussi, il est possible de lire la trajectoire des écoles urbaines en fonction des territoires dans lesquels elles se situent et du degré ou type de néolibéralisation en cours dans celles-ci.

Dans ce chapitre, il est proposé d'explorer la place que prennent les écoles dans la fabrique de la ville états-unienne contemporaine, au travers de quatre études de cas - deux dans chaque ville, en retraçant la trajectoire de leur territoire scolaire et urbain, ainsi que les transformations de l'école en elle-même liées à cette trajectoire. Cette diversité d'études de cas permet de sortir du diptyque école suburbaine aisée/ école urbaine du ghetto, bien que toutes soient incluses dans la fabrique néolibérale de la ville, et *a fortiori* des territoires urbains. Dans un premier temps, il s'agit d'entrer dans ces territoires, l'un après l'autre, afin de les positionner dans l'ordre urbain, pour dans un second temps observer la territorialisation de la privatisation dans chacune de ces écoles, selon ses différentes modalités que sont la fourniture de service, la gestion ainsi que le financement. La quatrième modalité de la privatisation dans la néolibéralisation qui est l'acquisition ou la propriété, n'est pas traitée car le choix est celui d'étudier seulement des écoles publiques de quartier.

1. Les écoles dans la fabrique de la ville néolibérale : trajectoires urbaines des territoires scolaires

Comprendre les trajectoires des territoires scolaires ne peut se départir d'une analyse des territoires urbains dans lesquels ils s'inscrivent au sein de la ville néolibérale. À partir d'une typologie enrichie des différents quartiers démontrant une hétérogénéisation des espaces urbains, une histoire de chacune des études de cas et de leurs quartiers est proposée afin de comprendre le contexte dans lequel s'effectue la reterritorialisation des politiques scolaires.

1.1. Trajectoires urbaines et typologie des territoires

Les recompositions à l'œuvre dans les grandes métropoles états-uniennes donnent à lire celles des grands ghettos, figures majeures de la ville américaine, qu'il s'agisse des ghettos historiques, au sens des quartiers de relégation légale des populations noires, ou des plus récents, soit les quartiers paupérisés et en déclin suite au *white flight* durant la période de déségrégation (Wacquant 2005a ; Wacquant et Chauvin 2006). Espaces de marginalisation, ils n'échappent pas aux tendances de la globalisation et de la néolibéralisation (Wilson 2007). Ces quartiers, caractérisés par l'accueil des populations les plus défavorisées, anciennes et nouvelles minorités, se déclinent en deux grandes catégories : les quartiers laissés à l'abandon, notamment par le retrait des services publics et des taux de vacance très élevés, et ceux reconquis progressivement, par des politiques d'aménagement et d'investissement facilitant la gentrification de ces espaces (Giband 2015 ; Hackworth 2007). La trajectoire des ghettos fait l'objet de plusieurs chronologies qui permettent de distinguer les étapes du processus de marginalisation de ces quartiers dans un contexte d'industrialisation des grandes métropoles (Wacquant 2005b ; Wilson 2007). La première figure est celle du « ghetto », de la fin du 19^e siècle à celle de la ségrégation, dans les années 1960, il s'agit principalement de quartiers industriels, accueillant des travailleurs aux revenus modestes, notamment dans les secteurs manufacturiers ou aux emplois subalternes, et soutenus par des politiques de *Welfare*, apportant une compensation partielle par des aides sociales (Hirsch 1983). Des années 1960 aux années 1990, les auteurs mettent l'accent sur le processus de marginalisation par la figure de l'« hyper-ghetto », observant un processus de marginalisation socio-spatiale avancée dans un contexte de crise et de reconversion post-industrielle des grandes villes, rendant obsolète ces quartiers et leurs travailleurs. Le passage du *Welfare* au *Workfare* appuie la paupérisation de ces habitants dans des territoires où la disparition des services publics les coupe de toutes ressources. Depuis les années 1990 et le tournant entrepreneurial des agendas urbains, la figure du « *ghetto glocal* », soutenue par une économie souterraine, s'inscrit dans une réorientation des politiques urbaines de l'aide aux quartiers en difficulté vers la renaissance des

centres-villes. Ce “*glocal ghetto*” se trouve alors en marge de la mondialisation et déclinant, cumulant les maux de toutes sortes.

À cette première classification proposée par David Wilson sur l'évolution des ghettos afro-américains, la typologie proposée par Peter Marcuse permet de différencier la trajectoire des différents quartiers au sein des métropoles en fonction de leur position socio-spatiale, soit leur degré de marginalisation à la fois territoriale, mais également socio-économique (Marcuse 2012 ; Marcuse *et al.* 2002). Plusieurs facteurs expliquent les transitions en cours dans ces quartiers où demeure une ségrégation très forte (contexte local, niveau de pauvreté, dynamiques économiques, valeur foncière, position par rapport au centre, ...). Cette typologie de Marcuse distingue quatre types de ghettos reprises dans le tableau ci-après, inspirée des travaux de synthèse de Giband (Tableau 20, Giband 2015). Le ghetto dispersé ou dé-spatialisé correspond aux proches banlieues, ou quartiers aux limites de la municipalité, anciennement industrialisés et souffrant de fortes discriminations sociales et économiques, accueillant des minorités souvent afro-américaines ou hispaniques. L'exemple-type est Newark, dans le New Jersey, proche banlieue de New York City. Le ghetto dur, ou “*hard ghetto*”, associé à l'hyperghetto, correspond aux anciens ghettos afro-américains, dans les quartiers péricentraux, aux populations les plus marginalisées, et cible de politiques publiques spécifiques, notamment liées à leur dangerosité. Détroit en est l'archétype. Le ghetto faible, ou “*weak ghetto*”, dilué par la gentrification désigne un quartier concentrant des populations ethno-racialement homogènes mais socio économiquement plus variées, se délayant au rythme des opérations de gentrification. Ces quartiers se retrouvent dans les villes globales telles que New York ou Los Angeles. Le ghetto abandonné, dernier type proposé par Marcuse, correspond aux quartiers péricentraux abandonnés par les services et pouvoirs publics, dans les villes désindustrialisées, notamment de la Rust Belt, aux taux de vacance résidentielle et de criminalité très élevés. Les exemples de Baltimore ou de Cleveland sont très représentés dans la littérature scientifique.

Type de ghetto	Localisation	Population	Dynamiques/ Enjeux	Atlanta	Philadelphie
Ghetto dispersé/ dé-spatialisé	Éloigné des centres-villes, en proche banlieue	Afro-américaine, hispanique, autres minorités stigmatisées	Dégradation avancée Stagnation démographique Désinvestissement publics et privés	College Park, Forest Park, Clarkston	Camden, Chester, Marcus Hook
Ghetto fort (hard)/ Hyperghetto	Quartiers péricentraux des métropoles en crise	Afro-américaine	Ghetto noir historique en déclin Cible des politiques de désinvestissement	South Atlanta, West Atlanta	North Philadelphia, Southwest Philadelphia
Ghetto faible (weak)/ Ghetto dilué	Quartiers péricentraux des métropoles globales	Afro-américaine, blanche, nouvelles minorités (Hispaniques, Asiatiques)	Gentrification en cours Avancée des investissements immobiliers et commerciaux	Edgewood, Kirkwood, Old Forth Ward, West Downtown	Norther Liberties/Fishtown, Bella Vista/Southwark, Spring Garden
Ghetto abandonné	Quartiers péricentraux des métropoles industrielles	Afro-américaine	Ghetto historique noir Déclin démographique, abandon et vacance résidentielle forte	Bankhead, Vine City, Pittsburgh, Bolton Brookview	Nicetown/Tioga, Hunting Park, Logan/Ogontz Fern Rock
Ghetto disparu	Quartiers centraux et péricentraux	Blanche, nouvelles minorités (Asiatiques)	Ghetto historique noir Gentrification achevée (studentification, investissements massifs) Pression immobilière forte	Inman Park/Lake Claire, Grant Park	Fairmount Park, University City
Quartiers non- ghettoisés	<i>Quartiers centraux ou péricentraux</i>	<i>Blanche, autres minorités</i>	<i>Quartiers historiques blancs, privilégiés</i>	<i>Midtown, Buckhead, Virginia Highlands, Druid Hills</i>	<i>Center City, Rittenhouse Square, Manayunk</i>

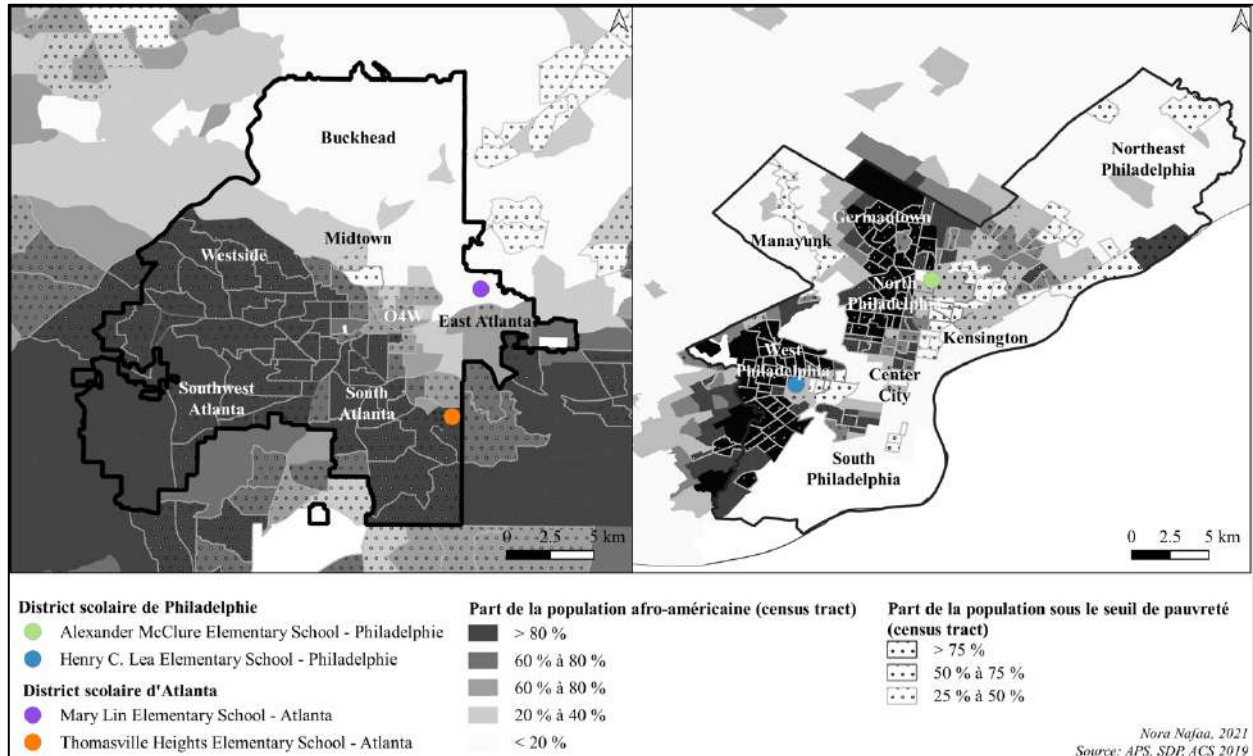
Nora Nafaa, 2021, sources : Giband 2015 ; Marcuse 2012, *Enquêtes de terrain*.

Tableau 20. Figures du ghetto dans les grandes métropoles états-uniennes

À ces quatre figures du ghetto proposées par Marcuse, permettant de classer un grand nombre de territoires infra-urbains des grandes métropoles états-uniennes, il est possible d'ajouter deux types plus génériques, qui eux-mêmes pourraient faire l'objet d'un raffinement dans leur typologie. Marcuse propose déjà une figure du ghetto dilué, soit des quartiers où s'installent des classes moyennes et gagnés par des opérations de gentrification progressives. Certains quartiers apparaissent comme des « ghettos disparus », au sens où cette gentrification a déjà eu lieu, catégorie que je propose d'ajouter au tableau. Il s'agit de quartiers dont la population est majoritairement blanche, composée de jeunes ménages, parfois mixtes et où s'installent également des familles issues des minorités appartenant aux classes moyennes. Ces quartiers ont été des ghettos, dans le sens de quartiers de relégation des minorités pauvres, et ont fait l'objet d'opérations majeures de gentrification (politiques de réinvestissement des centres-villes, rôle de grandes institutions, studentification...). Ces quartiers constituent le front de gentrification. Ces quartiers se distinguent d'un autre type de quartiers dans les *inner cities*, les quartiers qui n'ont jamais été des ghettos. Si la majeure partie des territoires urbains à l'intérieur des limites municipales, notamment dans les grandes métropoles post-industrielles, sont ou ont été des ghettos, un certain nombre de quartiers accueillent des populations privilégiées, majoritairement blanches. Ajouter ces deux types de quartiers à la typologie de Peter Marcuse permet de couvrir un plus grand nombre de territoires urbains, sujets aux deux grandes dynamiques en cours dans les villes états-uniennes : d'une part, la ségrégation et la relégation de certains quartiers en marge de la mondialisation, d'autre part, la gentrification des autres et leur réinvestissement par les agendas néolibéraux.

Ces différents types de quartiers se retrouvent à des gradients variés dans toutes les villes, construites sur ce modèle, qu'il s'agisse des grandes métropoles industrielles, ou des plus récentes en croissance. Aussi, la typologie s'applique aux deux cas d'études choisis : Atlanta et Philadelphie. Il est possible, à travers la littérature, mais également la cartographie d'un certain nombre d'indicateurs, d'identifier dans chacune des deux villes les quartiers correspondant aux différents types. Le tableau ainsi que la carte suivante proposées permettent de localiser ces quartiers, représentatifs des types définis, dans chacune des métropoles (Tableau 21, Carte 22). Cela permet de raffiner la structure de ces deux villes, déjà identifiable dans ses grandes lignes de rupture. Pour Atlanta, une diagonale nord-ouest/sud-est divise la ville aisée et blanche de la ville plus pauvre et noire au sud, ligne longée de quartiers en recompositions. À Philadelphie, le redéveloppement de la ville part du centre, et le front de gentrification quant à lui butte sur les ghettos historiques noirs de North et West Philadelphia, ainsi que les grandes zones industrielles et logistiques de la ville (South Philadelphia, Northeast Philadelphia). Replacer les différents

quartiers dans un gradient par rapport aux dynamiques de relégation, ou de gentrification, permet de replacer les territoires urbains et scolaires dans leur construction historique, économique et sociale. Les études de cas de ce chapitre ont été choisies en fonction de ces gradients, afin d’offrir une lecture des quartiers de la ville la plus diverse.



Carte 22. Localisation des études de cas à Atlanta et Philadelphie

Porter le regard à l’échelle d’une école, et de son territoire, permet d’entrer plus finement dans l’analyse des processus de néolibéralisation dans leurs formes variées et de les incarner au travers de discours, de pratiques et de représentations. Si les districts scolaires d’Atlanta et de Philadelphie permettent d’avancer l’idée de la construction et de l’affirmation de nouveaux régimes éducationnels urbains ancrés dans le processus de néolibéralisation de l’école publique, choisir des écoles dans différents types de quartiers au sein de ces territoires urbains permet d’approfondir l’analyse des processus. Le choix de ces études de cas repose sur une volonté d’offrir à lire une myriade de situations, ouvrant vers des problématiques diverses liées aux recompositions urbaines et scolaires de ces quartiers, mais également sur des opportunités de terrain.

Trois critères ont été retenus pour affiner la sélection des écoles³³³. Le premier fut celui du statut public ou privé de l’école. Il a été préférable de se focaliser sur des écoles publiques

³³³ Les différentes études de cas ont fait l’objet d’entretiens et de séances d’observation, mais n’ont pas pu faire l’objet de la même exploration. Les écoles des quartiers les plus pauvres ont été très difficiles d’accès, ce dont témoigne Amy Widestrom ayant enquêté dans une des mêmes écoles à Atlanta : “It should be noted that this qualitative methodology has some drawbacks. For example, I have only two interviews of the Thomasville Heights community

seulement, et parmi celles-ci, aucune n'est une école *charter* ou une école *magnet*. Néanmoins, en entrant dans le détail, on observe la présence d'acteurs tiers qui en rapprochent certaines de ces statuts. Le second fut celui du niveau d'enseignement. Si la littérature dans la géographie française de l'éducation montre que le niveau privilégié est celui du collège, qui serait équivalent de la *middle school*, la littérature anglophone tire davantage sur les écoles élémentaires. En plaçant les parents au cœur du processus de construction des stratégies scolaires, il apparaît que ceux-ci les construisent en amont, dès le choix de leur résidence, lorsqu'ils l'ont, afin de choisir l'école élémentaire la meilleure. Par ailleurs, la flexibilisation et la dérégulation des cartes scolaires, au travers notamment de la diversification du marché, dans les deux districts rend la tâche plus compliquée dans le cas des collèges et lycées. Aussi, ceux-ci pourront être convoqués ponctuellement, car ils n'occupent pas le même statut dans les trajectoires scolaires, mais ne seront pas au cœur des études de cas. Enfin, le dernier critère retenu est celui de la représentativité vis-à-vis des deux tendances majeures dans les villes états-uniennes, la ségrégation et la gentrification. Si ces deux phénomènes ne s'illustrent pas de la même manière dans les deux métropoles, ils y sont à l'œuvre. Aussi, une école dans un quartier en cours de gentrification et une seconde dans un quartier en cours de ségrégation et de marginalisation ont été sélectionnées dans chaque district scolaire. La mise en parallèle des critères s'arrête ici car ensuite, chacune des écoles vise à illustrer un aspect du système éducatif et de ses transformations, afin d'en brosser un portrait le plus exhaustif possible. Il s'agit ici de retracer la trajectoire de chacune des écoles dans son quartier afin de comprendre les modalités de construction de leurs territoires scolaires à l'échelle du quartier et au reste de l'ordre urbain.

in Atlanta. I made repeated attempts to contact other neighborhood organizations, churches, and PTAs on the southeast side of Atlanta and in the Thomasville Heights neighborhood specifically, but not to avail. One thing I encountered again and again in my interviews in the impoverished communities I visited was a high level of suspicion of me and my motives, at one point being asked who sent me, why, and who was paying me. I suspect that this suspicion kept many impoverished communities from returning my calls or responding to my letters. I did not encounter this in the prosperous neighborhoods.” (Widestrom 2015 : 197).

Écoles / Caractéristiques	Alexander McClure	Henry C. Lea	Mary E. Lin	Thomasville Heights
Type de Ghetto	Ghetto abandonné	Ghetto faible/ Ghetto dilué	Ghetto disparu	Ghetto dispersé/ déspatialisé
Quartier	Hunting Park	University City	Inman Park	Thomasville Heights
Population	Hispanique/ Afro-américaine	Afro-américaine	Blanche non-hispanique	Afro-américaine
Territoire scolaire	-	-	Grady Cluster	Carver Cluster
Partie de la ville	North Philadelphia	West Philadelphia	Northeast Atlanta	Southeast Atlanta
Ville	Philadelphie	Philadelphie	Atlanta	Atlanta
Type d'école	Publique traditionnelle	Publique traditionnelle	Publique traditionnelle	Publique sous partenariat
Partenariat	Community in schools (Municipalité)	Université de Pennsylvanie (Université)	-	Purpose Builts Schools (ONG)
Problématique territoriale	Archétype du ghetto/ <i>barrio</i> violent Gentrification éloignée, motivée par l'extension du campus de Temple University au Sud	Gentrification très forte, par la studentification à l'Ouest Transformations socio-économiques très fortes	Première banlieue aisée d'Atlanta Ghetto noir historique Gentrification achevée, forte pression foncière	Quartier le plus pauvre de la ville Délaissement total de tous les services publics
Problématique scolaire	Effectifs en déclin Résultats très bas Concurrence des écoles <i>charter</i> à proximité	Partenariats avec UPenn inégaux Pression des résidents et parents Transformation du public scolaire non-concomitante du quartier	Sureffectifs et surcapacité des locaux Hyper-parentalité multidimensionnelle Attractivité et protectionnisme du secteur	« Pire » école de Géorgie Délaissement et ghettoïsation Prise en charge par PBS en école <i>partnership</i>

Nora Nafaa, 2021.

Tableau 21. Présentation synthétique des 4 écoles choisies

1.2. Alexander McClure, l'école du ghetto abandonné en déclin

1.2.1. *Hunting Park à North Philadelphia, l'archétype du ghetto industriel historique*

L'école Alexander McClure³³⁴ fait partie des plus anciennes écoles du district scolaire de Philadelphie³³⁵. Une carte datant de 1967 permet de situer l'école à l'Est du parc Hunting Park, dont le quartier tire son nom, dans un quartier dense (Annexe 29). Déjà en 1910, l'école se construit pour répondre à un besoin de la population dans un quartier ouvrier en pleine croissance industrielle. Les archives de la municipalité de Philadelphie permettent de l'illustrer. Sur le plan proposé en annexe, la parcelle dédiée à la construction de l'école occupe la moitié d'un block, tandis que les blocks adjacents révèlent un parcellaire typique des quartiers ouvriers : des parcelles en lames de parquet, relativement étroites, pour des constructions sur deux ou trois étages, avec une cour arrière (Annexe 31). La photographie prise après le terrassement du terrain montre ces constructions, en bois, sur deux étages (Annexe 31). À l'arrière-plan, les façades des maisons confirment cette architecture typique des quartiers ouvriers. À son inauguration, le bâtiment scolaire devient un point de repère dans le quartier, se distinguant par sa taille, ainsi que par les matériaux employés, tranchant avec les logements à proximité (Photo 8). L'école a conservé aujourd'hui le même style qui s'observe sur la seconde photographie à l'arrière-plan de laquelle on devine encore l'architecture des logements ouvriers dits "*row houses*" (Photo 9).

³³⁴ Alexander McClure (1828-1909) est un homme politique, éditeur et écrivain de Pennsylvanie, soutien d'Abraham Lincoln.

³³⁵ Prévue lors du plan de réorganisation du district de 1905, sa construction se fait en 1910 sous la direction de l'architecte Henry de Coucy Richards, dans un plan regroupant une trentaine d'écoles dans un style néocolonial. Les archives du registre national des lieux historiques enregistrent le bâtiment en 1988 et permettent de tracer son extension avec une première addition au bâtiment en 1915 (auditorium, salle de science, atelier, 12 classes), puis une seconde en 1967³³⁵. Ces données s'appuient sur les archives de l'Etat de Pennsylvanie, en partie numérisées, recensant les bâtiments historiques (Annexe 28).



Photo 8. Inauguration de l'école Alexander McClure en 1911³³⁶



Photo 9. L'école Alexander McClure à l'heure de fin de journée scolaire à Philadelphie

³³⁶ Source : Archives de Philadelphie, Collection : DOR Archives, Collection ID : Schools-2255-0-, Asset ID : 45341, <https://www.phillyhistory.org/>, consulté le 1.09.2021.

Hunting Park se situe dans le quartier de North Philadelphia, dont les délimitations varient mais désignent les quartiers localisés au nord de Center City. Comprendre le contexte géo-historique de l'école permet de retracer sa trajectoire. Terrain d'installation durant la colonisation, North Philadelphia accueille de nombreux colons européens ainsi que des esclaves (Cotter *et al.* 1992 ; Weigley 1982). Le défrichage de terrains agricoles laisse place progressivement à des habitations, usines, églises et universités, facilités par le don de lots par William Penn. Le statut de capitale de Philadelphie après la guerre d'indépendance (1775-1783) donne une attractivité et un pouvoir politique, financier et social à la ville, entraînant le développement de l'urbanisation des franges septentrionales menés par de grands projets. Un projet de canal entre la rivière Schuylkill et le fleuve Delaware est entamé sans être mené à terme mais attire différentes entreprises, notamment ferroviaires (Philadelphia and Columbia Railroad, Baldwin Locomotive Works). Le projet est remplacé par de nouvelles industries, ayant accès aux deux cours d'eau et se situant alors assez loin du centre-ville pour ne pas polluer ce dernier dont l'ambiance est davantage bourgeoise. Les fermes disparaissent lors de l'industrialisation du 19^e siècle laissant place à de nouveaux logements ouvriers, entrepôts et usines. Les entreprises sidérurgiques s'installent progressivement (Nictown's Midvale Steel, Butcher Steel), tout comme les usines textiles, manufacturières et navales (Port Richmond's Cramp Shipbuilders). Philadelphie est surnommée « l'atelier du monde » (Nash 2001). À la fin du 19^e siècle, les quartiers nord se comparent à d'autres de prestige, tels que Rittenhouse Square, accueillant des nouveaux riches liés à l'essor industriel et favorisant la construction de logements en pierre, d'églises, de synagogues mais aussi de lieux de divertissement.

Le développement rapide de la ville, et l'annexion de villages alentours étendant le territoire fiscal municipal, valent à Philadelphie une réputation de corruption, ne voyant pas les fonds redistribués (Cutler et Gilette 1980). Philadelphia est surnommé "city of homes", en référence aux blocks de logements ouvriers construits rapidement permettant d'accueillir des familles de migrants, d'abord allemand et irlandais, puis d'Europe de l'Est et du Sud, et de Russie, comme en témoigne le patrimoine de cette partie de la ville : *beergardens* allemands, églises catholiques, synagogues ashkénazes, ... (Takenaka et Osirim 2010). De nombreuses institutions sont créées et témoignent des conditions socio-économiques des habitants à l'instar de Girard College, fondé par un banquier philanthrope en 1831 pour l'éducation des garçons blancs pauvres et orphelins. Plusieurs prêtres proposent des cours dans les églises tels que Dr Conwell Russel, enseignant au sous-sol de la Grace Temple Baptist Church, donnant plus tard Temple University. Plusieurs écoles catholiques ouvrent et La Salle University s'installent à l'Est de North Philadelphia dès 1863.

Au tournant du siècle, la Grande Migration de populations afro-américaines fuyant les lois ségrégationnistes et la violence raciale des États du Sud pour les grands centres industriels du Nord-Est densifie North Philadelphia qui s'impose progressivement comme le cœur de la culture noire à Philadelphie (Trotter et Smith 2010). Plusieurs institutions se créent, telles que les théâtres Uptown et Freedom proposant des spectacles dédiés à un public noir (gospel, jazz...). Le militantisme afro-américain s'y développe, notamment pour une meilleure représentation politique et contre les pratiques discriminatoires telles que le *redlining*. Le *white flight* puis la déségrégation des années 1950 et 1960 accroissent la ségrégation dans le quartier alors que ferment un certain nombre d'usines dont l'activité des résidents dépend. Chaque fermeture accroît la tension sur le quartier, en termes de pauvreté, mais aussi de tensions raciales. Les émeutes de 1964 sur Columbia Avenue entre la police et la communauté afro-américaine, laissant des dizaines de blessés, d'arrestations et de commerces fermés, en sont le résultat. Ces commerces ne rouvrent pas après les émeutes, aggravant la situation du quartier.

Le recul des investisseurs privés et les crises structurelles affectant successivement les différents secteurs économiques locaux (métallurgie, textile...) des années 1950 aux années 1990 pour North Philadelphia dévastent cette partie de la ville. Plusieurs initiatives fédérales³³⁷ de renouveau urbain (*urban renewal*), notamment les logements sociaux Richard Allen Homes en 1941, Cambridge Plaza en 1957 et les grands ensembles Norman Blumberg Projects en 1967, sont présentés lors de leur construction comme une solution aux problèmes urbains. De nombreux logements se détériorent progressivement et deviennent le lieu des trafics de drogue et d'activités criminelles dans les années 1980. Plusieurs réhabilitations ont lieu dans les années 1990 mais la majeure partie est détruite ou laissée à l'abandon. Les lignes de trolley sont fermées en 1992. Les Richard Allen Homes sont remplacés par des maisons de style suburbain, ce qui permet d'améliorer les conditions de logements mais est critiqué pour contraster architecturalement avec le reste de North Philadelphia, et surtout ne pas accommoder les résidents les plus pauvres. Durant

³³⁷ Depuis le *New Deal* et le *Housing Act* de 1937, l'accès au logement se fait par la construction de logements sociaux, dont le premier se trouve à Atlanta : Georgia's Techwood Homes (1935). Ces constructions visent, comme en France plus tard, à remplacer les quartiers d'habitat insalubre en ville et s'adressent d'abord à des communautés blanches de classes moyennes. Dans les années 1970, alors que ces quartiers se dégradent, le programme Section 8 propose une alternative au travers de programmes d'assistance délivrant des *vouchers*, soit des chèques-logement. Les locataires paient 30% de leur revenu en loyer, le reste est pris en charge par le programme, ce qui permet d'étendre l'assistance au parc locatif privé remplissant les conditions nécessaires (sécurité, salubrité). Sur critères d'éligibilité, fait partie d'un programme fédéral du HUD (département du logement et du développement urbain) et est mis en œuvre par des agences au niveau local. Dans les années 1990, de nombreuses villes détruisent leur parc de logements sociaux (Atlanta en détruit 80%), devenus des espaces de relégation, de pauvreté et d'insécurité. Le programme HOPE IV de 1992 est dévolu au remplacement du parc plutôt vertical par des projets de faibles densités et mixtes dans le cadre de programmes de rénovation urbaine. Ces démolitions ont été vivement critiquées et HOPE IV perçu comme l'un des fers de lance des politiques d'attractivité et de gentrification des villes, permettant de libérer des espaces centraux et jusque-là délaissés par le secteur marchand et d'attirer ainsi des capitaux privés, notamment à Chicago, Atlanta et Washington D.C. Le programme a d'ailleurs pris fin avec la crise des *subprimes* en 2007/2008.

les années 2000, les différentes sections de North Philadelphia ont observé des trajectoires différentes. À proximité immédiate de Center City, la gentrification s'est traduite par l'arrivée de jeunes actifs réinvestissant le bâti industriel et les commerces locaux, alors que se développent les galeries d'art dans les anciens entrepôts. Au Nord-Est, Northern Liberties et Fishtown observent une croissance de près d'un quart de leur population depuis 2000, en tant que nouveau front de la gentrification. Se développe au même moment le « Centro de Oro », cœur de la communauté hispanique, dont le centre est à l'intersection de Fifth Street et Lehigh Avenue. La communauté hispanique, principalement portoricaine et dominicaine, est attirée par un marché de l'emploi lié au redéveloppement (construction, restauration) et se trouve dans plusieurs sections de North Philadelphia (Spring Garden, Fairhill, Kensington, Frankford, Olney). L'ancrage de cette communauté se lit dans le dense tissu de commerces, restaurants, bodegas et institutions culturelles, tout comme de nombreuses fresques murales les identifiantes rendant hommage au patrimoine centre et sud-américain, hispanique comme amérindien.

Les quartiers plus au centre et à l'ouest de North Philadelphia connaissent davantage une trajectoire sur le déclin, ce qui permet de replacer celle de l'école Alexander McClure. Le front de gentrification au Sud, en partie lié à l'extension du campus de Temple University, est relativement limité. Ces quartiers, à majorité afro-américaine, déclinent démographiquement et économiquement (Figure 29, Tableau 22). Les données du recensement, à l'échelle du code postal, qui s'étend au-delà du seul secteur scolaire d'Alexander McClure mais conservant un maillage serré, permettent de lire ce déclin du nombre d'habitants dans cette section de la ville, dans l'absolu, lié à la diminution du nombre d'Afro-Américains, ainsi que d'Asiatiques, très minoritaires dans le quartier. La part d'habitants Blancs non-hispaniques, bien que minoritaires, augmente. La communauté hispanique quant à elle s'accroît depuis une vingtaine d'années, même si on observe une baisse récemment. Les autres indicateurs sont ceux des ghettos également : des taux de pauvreté élevés qui s'accroissent depuis 2000 (46,6%), un revenu médian tenant compte des aides approchant du seuil de pauvreté pour les foyers (20 064\$), ainsi que des niveaux de diplomation très faibles. Si le taux d'élèves sortant du lycée diplômés s'accroît (46%), il demeure très faible, tout comme la part de la population ayant eu accès à l'enseignement supérieur ou étant diplômé de celui-ci.

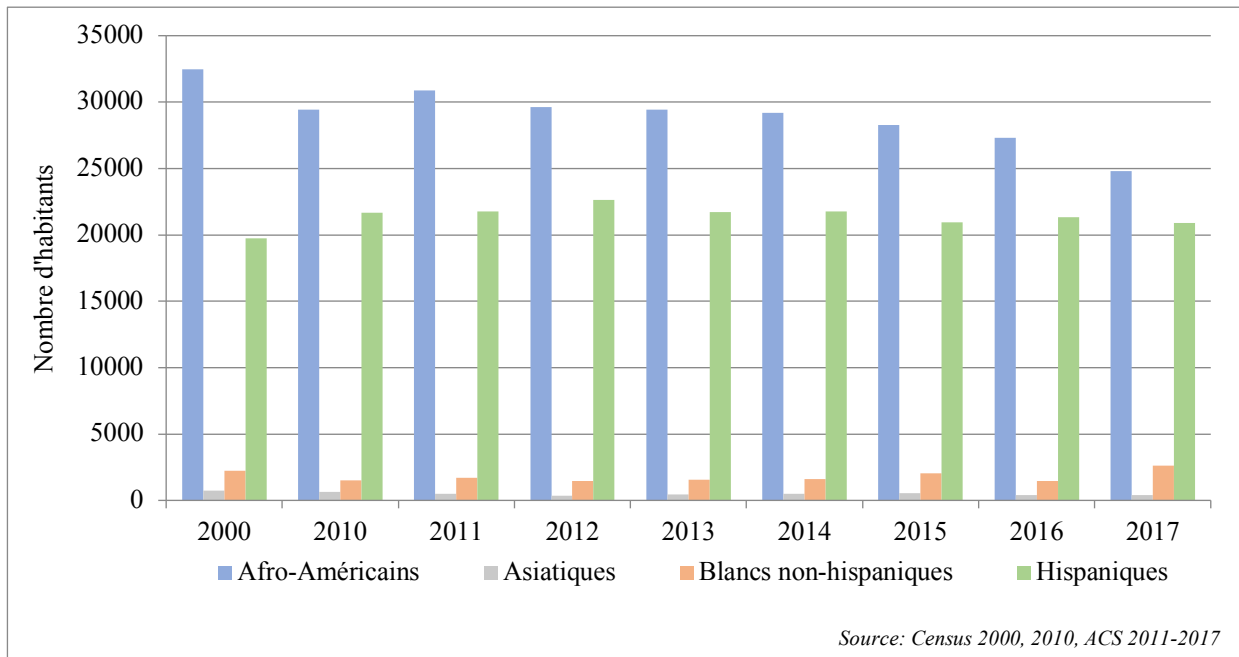


Figure 29. Évolution de la composition ethno-raciale à Hunting Park (19140) 2000-2017³³⁸

Indicateurs	2000	2010	2017
Conditions sociodémographiques			
Taux de pauvreté (%)	39,4	-	46,6
Taux de pauvreté des moins de 18 ans (%)	58,4	-	57,5
Taux de logements vacants (%)	15	15,4	18,1
Revenu médian (\$)	22 394	-	24 064
Composition ethno-raciale			
Part d'Afro-Américains (%)	56,8	54,4	50,3
Part d'Asiatiques (%)	1,3	1,2	0,8
Part de Blancs non-hispaniques (%)	3,9	2,8	5,3
Part d'Hispaniques (%)	34,5	40,1	42,4
Niveaux de diplomation			
Sans diplôme du secondaire (%)	46,8	-	29,3
Diplômé du secondaire (%)	31,2	-	46
Education supérieure de premier cycle sans bachelor (%)	17	-	18,7
Diplômé d'un bachelor ou plus (%)	4,9	-	6

Nora Nafaa, 2021, source : Census 2000, 2010, ACS 2017.

Tableau 22. Profil de Hunting Park (19140)³³⁹

Le paysage d'Hunting Park révèle ce déclin. Les taux de vacance sont les plus élevés de la ville (Tableau 22). De nombreuses écoles y ont été fermées par le district scolaire. Hunting Park

se situe à la frontière entre les quartiers hispaniques et afro-américains et correspond à la figure du ghetto abandonné en tant que quartier péricentral d'une grande métropole industrielle. Le quartier tire son nom du parc Hunting Park, rénové en 1976 pour son bicentenaire. En 2009, un plan de revitalisation de 4,5 millions de dollars est proposé par le Fairmount Park Conservancy³⁴⁰ permettant la réfection des infrastructures du parc, de terrains de sport, ainsi que l'entretien de la flore. C'est le seul projet majeur dans le quartier et il rend compte de la position du parc dans celui-ci comme seule aménité entretenue et lieu central des sociabilités, alors que le parc a longtemps été considéré comme une zone de non-droit, occupé par différentes activités criminelles³⁴¹.

1.2.2. Une école entre ghetto et barrio sur un marché concurrentiel

L'école Alexander McClure présente un profil qui suit celui du quartier. Les effectifs, dont le décompte est disponible depuis 1988, sont en baisse (Figure 30).

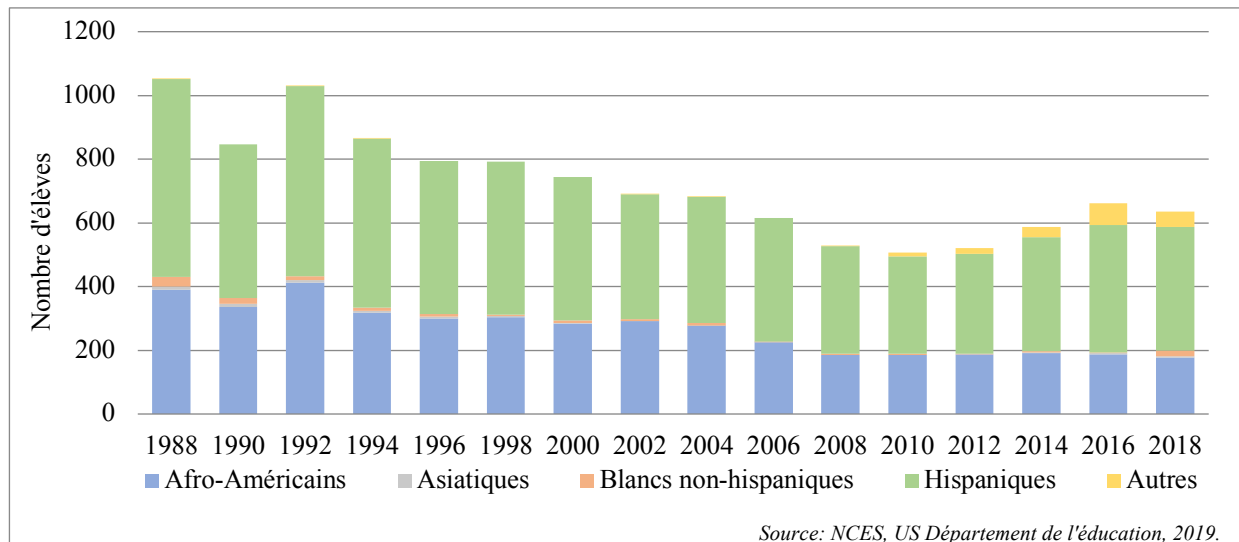


Figure 30. Évolution des effectifs à Alexander McClure 1988-2018

De 1054 en 1988 à 621 élèves en 2020, l'école a perdu près de 40% de ses effectifs, avec au plus bas 507 élèves en 2010. Cette baisse s'explique à la fois par le déclin démographique du

³³⁸ Les données du recensement sont disponibles en ligne, sur l'application *AmericanFactFinder* jusqu'en mars 2020, puis sur *CensusData* depuis avril 2020. Cependant, au fil des années, la part de données disponibles a diminué, et certaines séries se révèlent incomplètes ou indisponibles.

³³⁹ Les données étaient disponibles en février 2020 sur le site *AmericanFactFinder*, qui a été retiré en avril 2020. L'un de mes codes postaux était faux, et lorsque j'ai souhaité récupérer les données, le nouveau site du bureau du recensement ne mettait plus autant de données à disposition.

³⁴⁰ Source : Page "Hunting Park Revitalization Project" du Fairmount Park Conservancy, <https://myphillypark.org/what-we-do/capital-projects/hunting-park/>, consultée le 01.09.2021.

³⁴¹ La chaîne Youtube TOON215 propose des vidéos réalisées lors de trajets en voiture dans les différents quartiers de la ville. La vidéo suivante est la première partie d'un tour dans le parc, puis dans le quartier. Une partie 2 est disponible, ainsi que 4 vidéos "Streets of Hunting Park" qui permettent de visiter le quartier. Dans cette vidéo, tournée le 22.04.2018, dans l'après-midi, au début du printemps, le parc est approprié par les habitants du quartier et on devine qu'un événement s'y déroule, source : https://www.youtube.com/watch?v=HtCTBR_DZQs, consultée le 01.09.2021.

Chapitre IV. Trajectoires scolaires et territorialisation par la privatisation

quartier, mais aussi la hausse de l'offre concurrente dans le quartier, développée ci-après. La composition ethno-raciale du public scolaire a également évolué, à l'image du quartier. Dès les années 1980, les élèves hispaniques sont majoritaires dans l'école, et la part qu'ils représentent augmente au fil du temps. Une partie d'entre eux est issue de l'immigration, et allophone (Tableau 23).

Indicateurs	A. McClure	Philadelphie	Pennsylvanie
Attractivité de l'école publique de secteur			
Effectifs	621	126 994	1 570 000
Effectifs du secteur	508	76 046	-
Résultats académiques			
Lecture 2 nd Grade <i>Part d'élèves au niveau en lecture (%)</i>	33	49,7	-
PSSA Maths 3rd Grade <i>Part d'élèves au niveau ou avancés (%)</i>	7,7	27,3	56
PSSA ELA 3rd Grade <i>Part d'élèves au niveau ou avancés (%)</i>	11,9	32,5	61,9
PSSA Maths 5th Grade <i>Part d'élèves au niveau ou avancés (%)</i>	3,2	33,8	43
PSSA ELA 5th Grade <i>Part d'élèves au niveau ou avancés (%)</i>	10,4	21,1	58,5
Assiduité <i>Part d'élèves présents au moins 95% des jours d'école (%)</i>	38	48	-
Profil des élèves			
Économiquement désavantagés <i>Part d'élèves issus de familles pauvres (%)</i>	100	100	49,9
Repas gratuits ou à prix réduits <i>Part d'élèves éligibles au programme fédéral (%)</i>	100	95	43,3
Allophones <i>Part d'élèves dont l'anglais est une seconde langue (%)</i>	20	12,1	11,7
Éducation spécialisée <i>Part d'élèves recevant un service éducatif spécial (%)</i>	8	15,2	18
Conditions d'études			
Ratio enseignant/élèves	16,3	16,7	15,1
Assiduité des enseignants <i>Part des enseignants présents au moins 95% des jours (%)</i>	42	61	-
Taux de rétention <i>Part d'élèves restant dans la même école (%)</i>	88	88	-

Nora Nafaa, 2020, source : District Scolaire de Philadelphie, 2019, Département de l'éducation de Pennsylvanie, 2019, NCES, 2019.

Tableau 23. Profil de l'école Alexander McClure en 2019

20% des élèves ont l'anglais pour seconde langue, ce qui est davantage que la moyenne du district de Philadelphie (12,1%) ou la Pennsylvanie (11,7%), et pour première langue l'espagnol. L'école accueille davantage ces dernières années des enfants issus de couples ethno-racialement

mixtes, comptabilisés dans la catégorie « autres ». Par ailleurs, 100% des élèves appartiennent à la catégorie « économiquement désavantagés », ce qui est également la donnée communiquée par le district scolaire de Philadelphie dans son ensemble, contre seulement 49,9% en Pennsylvanie (dont la majeure partie se trouvent dans les districts scolaires de Philadelphie et Pittsburgh, ainsi que quelques comtés hyper-ruraux). 100% des enfants bénéficient du programme fédéral de repas gratuits ou à prix réduits, contre seulement 95% dans le district, et 43,3% en Pennsylvanie. Le statut d'école Title I³⁴² donne quasiment automatiquement accès à ce programme à tous les élèves, les critères d'éligibilité étant semblables.

Les conditions d'études, ou d'enseignement, à Alexander McClure sont celles d'une école publique de quartier pauvre mais révèlent des particularités liées à Hunting Park. Le ratio élèves/enseignant semble faible mais plus élevé qu'en moyenne en Pennsylvanie (16,3 contre 15,1, Tableau 23). Il s'agit d'une moyenne prenant en compte le nombre d'enseignant équivalent temps plein dans l'école, par rapport au nombre d'élèves. L'école disposant d'une maternelle, il y a davantage d'enseignants par élève. Ce service de maternelle (*preschool/daycare*), "Bright Futures Preschool", permettant à une trentaine d'enfants d'être accueillis. Il s'agit d'un service public, financé par la municipalité pour les enfants de 3 à 6 ans, dont toutes les écoles élémentaires ne disposent pas. L'éligibilité exige que les revenus des parents soient à 300% sous le seuil de pauvreté, soit quasiment nuls. Par ailleurs, le taux d'assiduité des enseignants de 42% est très faible et s'explique notamment par la précarité du personnel mais aussi par des conditions de travail les poussant à plus régulièrement s'absenter, ce qui est bien inférieur à la moyenne du district (61%). Il en est de même de l'assiduité des élèves. Seuls 38% des élèves assistent à au moins 95% des jours d'école, ce qui est inférieur à la moyenne du district, déjà relativement basse (48%). La proviseure, Sharon Marino, explique ce chiffre par l'instabilité des foyers, notamment dans la communauté hispanique, avec des enfants qui déménagent souvent ou passent un temps chez un autre membre de la famille lorsque les parents ne sont pas disponibles et ne viennent pas forcément à l'école :

"We have a pretty high transit population in the school and the neighborhood. So, we retain about 80% of our population, so 20% leave. (...) If I look at my 3rd grade yearbook picture right now, I would find only 10 to 15, out of 90, who had been here all through. (...) They're constantly moving: parents seeking different housing, different neighborhood. We also have a high population that comes directly from Santo Domingo or Porto Rico, our newcomers, so I think a lot of time we're like a starting point for them, they arrive in the city, and here they are, and they'll move. (...) There are high pockets of Latino population here in North Philadelphia. The migration happens where you're already established."³⁴³

³⁴² Du nom de la première section d'une loi-cadre sur l'éducation dans les années 1960 au niveau fédéral, elle regroupe l'ensemble des dispositifs financiers visant à aider les écoles les plus en difficulté, appelées "Title I schools".

³⁴³ Sharon Marino, proviseure, entretien réalisé le 27.05.2017, dans son bureau.

Le transit qu'elle mentionne se retrouve également dans le taux de rétention de 88%, égal à celui du district en moyenne. Il correspond à la part d'enfants qui continuent leur scolarité dans l'école. Ce taux s'explique en partie par le choix des parents d'inscrire leurs enfants dans une autre école (*charter* par exemple), ou bien leur déménagement, plus courant dans les communautés de migrants.

Les résultats des élèves de l'école la classent dans la catégorie des "*failing schools*". Aux tests standardisés de l'État de Pennsylvanie (*Pennsylvania System of School Assessment*), les résultats en 3^{ème} et 5^{ème} année sont très bas, en mathématiques comme en anglais (*English Language Arts*), bien en-dessous de ceux du district et de l'État. À ceux-ci s'ajoutent les résultats aux tests de lecture, avec seulement 33% des élèves au niveau en deuxième année. Les élèves se situent donc en-dessous du niveau, ce qu'explique la proviseure par plusieurs facteurs : acquisition tardive de la langue anglaise, conditions de vie non-propice à l'apprentissage, disruption du parcours scolaire fréquente, ... Si les tests sont adaptés pour les élèves allophones, ils ne le sont pas forcément pour les élèves vivant dans un foyer dont la langue principale n'est pas l'anglais, et suivant leur scolarité en anglais. En effet, l'école propose des parcours adaptés pour les élèves allophones en espagnol. C'est l'une des six seules écoles à Philadelphie proposant un parcours bilingue, mêlant dans la même classe des élèves hispanophones et anglophones, avec des cours en anglais et en espagnol³⁴⁴. Quatre de ces écoles sont à proximité de McClure (Elkin, Cayuga, Muñoz-Marín et Bayard Taylor), la sixième est à South Philadelphia (Southwark). Ces programmes sont financés par le district scolaire, via des fonds fédéraux, transitant par l'État de Pennsylvanie et demeurent rares³⁴⁵. Lors de l'expansion des écoles *charter*, le district s'est davantage déchargé de ces programmes, argumentant qu'ils étaient plus destinés à ces écoles aux programmes éducatifs sur-mesure. Par ailleurs, les certifications demandées par l'État de Pennsylvanie pour enseigner dans les deux langues privilégient les enseignants dont la langue maternelle est l'anglais et réduit le nombre de candidats possibles. Ce programme bilingue est donc présenté par la proviseure de l'établissement comme un atout sur le marché scolaire très concurrentiel face à un profil peu attractif de l'école, bien qu'elle le mette en valeur par des inscriptions en espagnol sur les murs de l'école (Photo 10).

³⁴⁴ Source : Page sur les programmes bilingues du site du district scolaire de Philadelphie, <https://www.philasd.org/multilingual/2014/11/06/success-in-expansion-of-bilingual-education-programs/>, consulté le 01.09.2021 (disponible avec un VPN).

³⁴⁵ Si Philadelphie a dès les années 1970 mis en place des programmes d'éducation bilingue au travers de fonds Title VII, les mouvements "English-Only" des années 1980 ont coupé les budgets de Philadelphie, et de Pennsylvanie, destiné aux programmes linguistiques immersifs. Dans les années 1990, quelques programmes ont vu le jour, en chinois et en russe (en phase avec certaines communautés immigrées), mais ont été démantelés lors de la mainmise de l'État sur le district en 2001. Lors de l'expansion des écoles *charter*, le district s'est davantage déchargé de ces programmes, argumentant qu'ils étaient plus destinés à ces écoles aux programmes éducatifs sur-mesure (Cahnmann 1998 ; Flores et García 2017 ; Hartman 2003).



Photo 10. Entrée de la cafétéria de l'école Alexander McClure

Depuis plusieurs années, le nombre d'élèves diminue (Figure 30). Avec 621 élèves en 2019-20, Alexander McClure perd 30 élèves en une année, soit plus d'une classe. Si le déclin démographique caractérise Hunting Park, l'une des causes de la perte d'effectifs est la concurrence sur le marché scolaire. En effet, le secteur scolaire d'Alexander McClure compte 768 élèves (Figure 31).

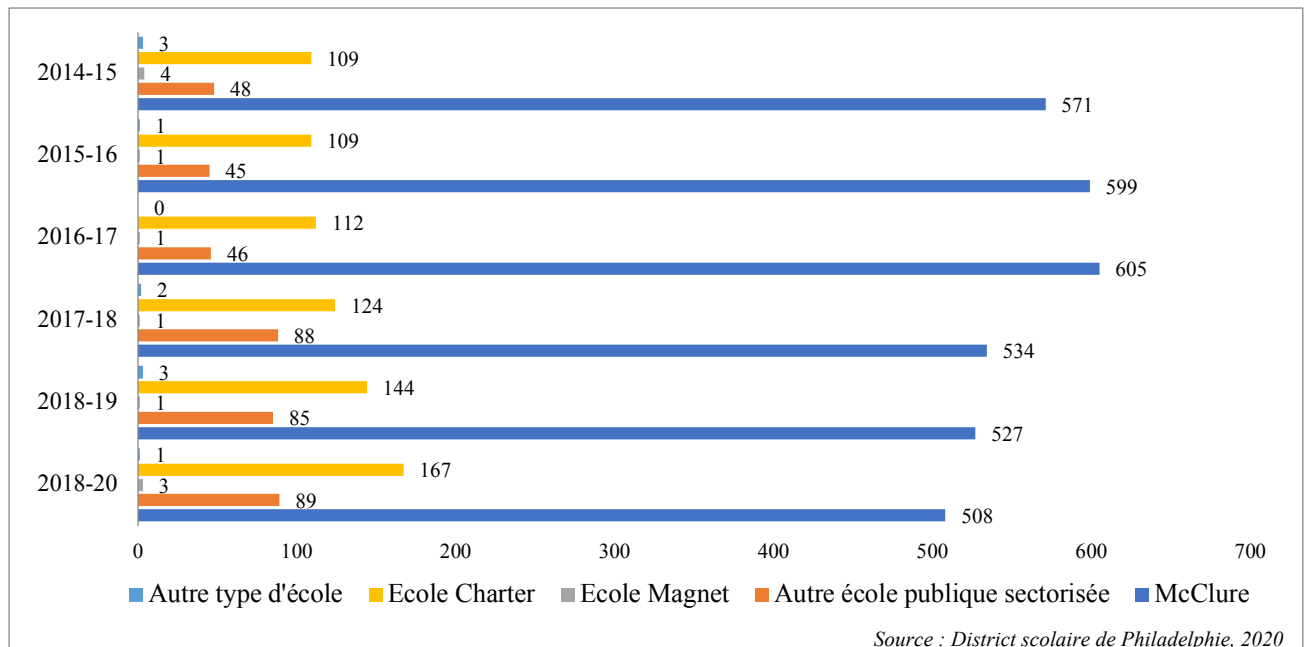
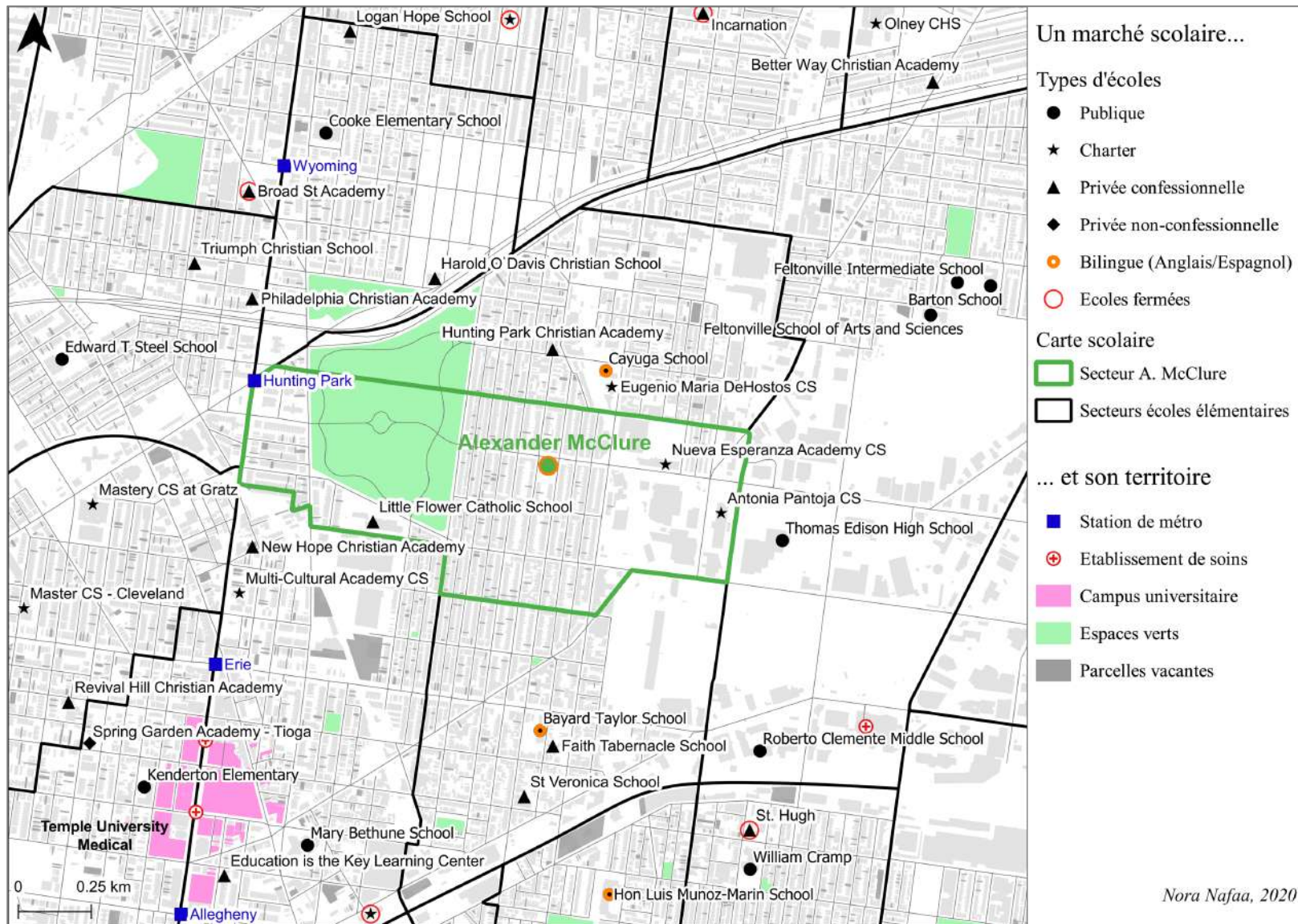


Figure 31. Répartition des élèves du secteur d'Alexander McClure dans les différents types d'écoles publiques (2014-20)

Le nombre d'enfants en âge d'être scolarisés augmente dans le secteur. 508 élèves vont à McClure, soit 66,1% des élèves du secteur, et l'école accueille donc 113 élèves vivant dans

d'autres secteurs, témoignant ainsi de l'attractivité de l'école, notamment pour son programme bilingue. Cependant, dans le secteur, 43,9% des parents font le choix d'une école autre que celle du secteur, soit 260 élèves. Parmi ceux-ci, 167 sont scolarisés dans une école *charter*, 3 seulement sont dans une école au recrutement à l'échelle du district, souvent sélective (soit des *magnet*). 89 sont inscrits dans une autre école publique de quartier, tandis que seulement 1 élève est dans un autre type d'école (par exemple pour enfants aux besoins spécialisés). La principale concurrence parmi l'offre publique est donc celle d'autres écoles publiques de quartier, sur le modèle de McClure, avec une augmentation significative en 5 ans, mais aussi l'offre d'écoles *charter* à proximité.

Les données disponibles ne permettent pas d'affiner cette concurrence pour identifier les écoles pour lesquelles les familles délaissent McClure, et n'identifient pas non plus le secteur privé. Cependant, la cartographie du marché scolaire à proximité de l'école permet d'identifier les différentes options (Carte 23). On y distingue les différentes écoles publiques de secteur, proposant également des programmes bilingues. Les écoles privées à proximité sont aussi diverses. Il existe une école gérée par l'archidiocèse, Saint Veronica. Les écoles catholiques ont des frais très bas et sont privilégiées par les familles hispaniques. Plusieurs autres écoles chrétiennes sont à proximité (New Hope Christian Academy, Hunting Park Christian Academy, ...). Il existe également des écoles privées non-confessionnelles. Toutefois, la concurrence principale est celle des écoles *charter*. Il y en a 4 à moins d'un kilomètre des limites du secteur, ou dans le secteur, et elles-mêmes proposent une offre diversifiée.



Carte 23. Alexander McClure et son territoire scolaire

Parmi ces écoles, deux d'entre elles ont fait le choix d'un curriculum prenant en compte la communauté hispanique, qu'il s'agisse de l'enseignement de l'espagnol ou de la culture latino-américaine (Eugenio Maria DeHostos Charter School et Antonia Pantoja Charter School). L'enseignement n'est pas bilingue mais les familles hispaniques sont séduites par l'environnement culturel proposé par l'école. Sharon Marino identifie particulièrement une concurrence, Esperanza Charter School :

“Our hope with the expansion is that we will be able to recruit more students, and I think that I mentioned that, I don't know if I mentioned it, Esperanza, which is a charter school, is opening an elementary school which is 800 seats school, not next year but the following year, so our job as a neighborhood school that serves all students versus a school that selects students like charter schools, we are trying to market and brand ourselves in a way that we will help us stand out when they open up. They won't be bilingual, just a regular school, they have a middle school and a high school already, and they'll open up an elementary school. They're not designated as bilingual school.”³⁴⁶

Le groupe Esperanza³⁴⁷, rattaché au clergé hispanique de Philadelphie, est fondé en 1986 en tant qu'agence de conseil immobilier dans l'ensemble du pays. En 2000, Esperanza diversifie ses services en ouvrant une première école *charter* secondaire dans un ancien entrepôt, ainsi qu'un campus d'enseignement supérieur (Photo 11Photo 12). S'ajoutent des services de défense des droits civiques, ainsi que d'aide dans le domaine du droit de l'immigration. En 2012, Esperanza ouvre une cyber-école, destinée aux élèves ne pouvant pas être scolarisés traditionnellement (élèves violents, condamnés à des peines de prison). Un théâtre est inauguré par Esperanza en 2018. Cette panoplie de services s'inscrit dans un projet plus large d'Esperanza de revitalisation du quartier, se déclinant en trois axes : le développement économique, le développement immobilier, et le développement communautaire et l'éducation. L'organisation évoque un “Esperanza Effect”³⁴⁸, plaçant Hunting Park au cœur de son projet de revitalisation.

³⁴⁶ Sharon Marino, proviseure, entretien réalisé le 27.05.2017, dans son bureau.

³⁴⁷ Source : Page “Our Impact” du site de Esperanza, <https://www.esperanza.us/about-the-agency/our-impact/>, consultée le 01.09.2021.

³⁴⁸ Source : Page “Neighborhood Revitalization” du site de Esperanza <https://www.esperanza.us/neighborhood-revitalization/>, consultée le 01.09.2021.

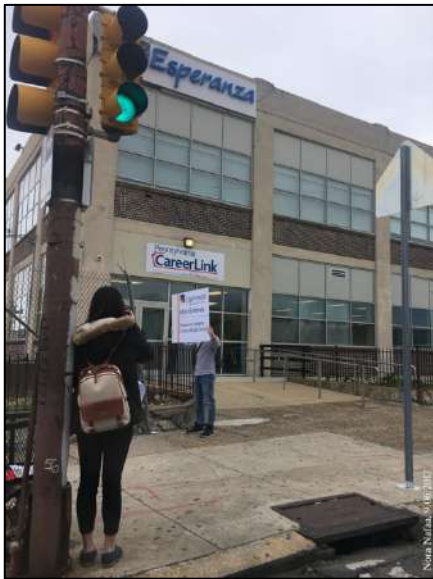


Photo 11. Entrée du campus Esperanza **Photo 12. Fresque murale à l'arrière du campus Esperanza**

L'école Alexander McClure se place donc dans un marché compétitif, concurrencée par d'autres écoles publiques et privées, jouant sur le profil du quartier, au sein duquel croit la communauté hispanique. Le profil de l'école est celui d'une école de quartier pauvre, dont les résultats ne la rendent pas attractive, représentative de la figure du ghetto abandonné.

1.3. Henry C. Lea, l'école du ghetto dilué

1.3.1. West Philadelphia, de la suburb ghettoisée à University City

L'école Henry C. Lea³⁴⁹ est construite en 1914, deux ans après le lycée de West Philadelphia³⁵⁰. Les photographies d'archives en annexe permettent d'identifier le lycée, ainsi que les maisons ouvrières, aux styles différents, à proximité et la demeure de Thomas C. Price (Annexe 32). Elles montrent au second plan des terrains non-bâties, probablement encore agricoles en 1914 (Annexe 33). L'architecture actuelle du bâtiment, comme en témoigne la photographie suivante, correspond au style choisi au début du 20^e siècle (Photo 13). L'école n'a pas connu de rénovation majeure.

³⁴⁹ Henry C. Lea (1825-1909) est un homme politique, réformateur et historien originaire de Philadelphie.

³⁵⁰ L'école fait partie de la commande du district à l'architecte Henry deCoucy Richards. Le terrain est offert au district scolaire en 1873 par Thomas C. Price, philanthrope, pour y construire une école à son nom. Racheté en 1911 par John R. Drexel (philanthrope héritier d'une famille de banquiers de Philadelphie), une nouvelle école est construite comportant 29 classes. Les archives du registre national des lieux historiques enregistrent le bâtiment en 1988³⁵⁰. Ces données s'appuient sur les archives de l'État de Pennsylvanie, en partie numérisées, recensant les bâtiments historiques. Source : Registre National des Lieux Historiques, ID : 88002291, <https://npgallery.nps.gov/AssetDetail/NRIS/88002291>, consulté le 01.09.2021. Les documents n'ont pas encore été scannés.



Photo 13. L'école Henry C. Lea après la journée scolaire à Philadelphie

L'école se trouve dans le quartier d'University City, et plus largement West Philadelphia. Constituant la partie septentrionale du territoire municipal, à l'Ouest de la rivière Schuylkill, West Philadelphia n'y est intégré qu'en 1854. Jusqu'à cette date, les terrains sont occupés par quelques villages de Lenapes, peuple amérindien des rives du Delaware, ainsi que de Suédois, s'installant dans des cabanes de rondins de bois et établissant des églises luthériennes. William Penn n'a pas inclus cette partie de la ville dans ses plans initiaux. Au cours du 18^e siècle, West Philadelphia demeure une terre agricole, bien que les rives soient progressivement dotées d'infrastructures marchandes et portuaires, ainsi que ferroviaires. La construction du premier pont sur la rivière en 1805 facilite le développe de nouvelles industries (fonderies, verreries, scieries, ...) alors que de grands propriétaires s'établissent, tels que William Hamilton construisant Hamiltonville poursuivant la trame viaire prévue par Penn. Plusieurs villages se développent et la majeure partie des habitants appartient à la classe ouvrière, dont la moitié est issue de l'immigration (Irlandais, Allemands, Anglais), alors que les plus aisés se groupent autour des rues Walnut et Chestnut à l'extrémité occidentale. L'intégration raciale à Philadelphie s'accompagne une croissance démographique très forte durant la seconde moitié du 19^e siècle, faisant de West Philadelphia une banlieue dans la ville (Miller et Siry 1980). L'essor industriel, bien que très divers, se distingue par le secteur des transports, le long de la rivière (Jog T. Pugh's Auger Works, the Otto Gas Engine Manufacturing Company, Allison & Sons Car & Tube Works).

Si les berges de la rivière Schuylkill sont industrialisées, le reste de West Philadelphia demeure très résidentiel, comparé à North et South Philadelphia où les industries sont davantage

parsemées. Le développement des transports encourage les classes plus moyennes et supérieures à s'y installer. En 1870, l'Université de Pennsylvanie (UPenn) déménage de Center City pour West Philadelphia, influençant les quartiers alentours. Progressivement, à la fin du 19^e siècle, les maisons près de la rivière sont subdivisées en appartements, nouveaux dans la ville. L'arrivée de tramways électriques permet aux mieux dotés de s'installer plus loin, notamment le long de la ligne de métro Market-Frankford inaugurée en 1907³⁵¹, boostant également l'installation de familles ouvrières immigrées ou noires. Le développement des lignes de train, telles que la Main Line³⁵², éloignent encore davantage les ménages les plus aisés vers les banlieues. Entre 1900 et 1920, la population double, atteignant près de 360 000 habitants, dont la moitié navette chaque jour vers Center City. Le boom démographique encourage la construction et la subdivision des logements permettant d'abriter les ouvriers. Plusieurs corridors marchands se développent (52^{ème} rue, Baltimore Avenue, Lancaster Avenue, Woodland Avenue, Girard Avenue).

Dans les années 1930, la Grande Migration accroît le nombre de résidents noirs dans West Philadelphia dont la ségrégation s'accroît par les pratiques de discrimination (emploi et logement), les confinant dans une zone bien délimitée : Market Street au sud, la 59^{ème} rue à l'ouest, la Main Line au nord, et la rivière à l'est, comptant près de 44 000 Afro-Américains en 1940, sur les 200 000 que compte la ville. West Philadelphia accueille des ouvriers, mais aussi une partie de l'élite afro-américaine, dans les quartiers les plus au nord-ouest près de la Main Line, alors que les logements du ghetto historique de North Philadelphia ne suffisent pas. Après 1945, la population afro-américaine s'installe au sud de Market Street et le *white flight* étend les banlieues à mesure que la population blanche quitte la ville. Dans les années 1960, seuls les alentours des quartiers des universités de Drexel et de Pennsylvanie demeurent mixtes. Les Afro-Américains, eux, ne s'installent pas en banlieue, contraints par des pratiques discriminatoires variées (logement, emploi, violences policières). Dans le même temps, le pouvoir politique afro-américain s'accroît, s'adossant aux emplois industriels encore syndiqués, bien que sur le déclin. Les emplois dans le secteur public leur permettent d'accéder à des emplois qualifiés et la majeure partie des syndicats du secteur public deviennent très vite en grande partie afro-américains.

Alors que le quartier devient majoritairement afro-américain, l'Université de Pennsylvanie prévoit un plan d'expansion en 1948 entraînant la destruction de nombreux quartiers à

³⁵¹ Les projets de métro à Philadelphie démarrent après l'exposition universelle de 1876 et les premières lignes sont en marche en 1905 (Cheape, 1980).

³⁵² La Main Line est historiquement une ligne ferroviaire partant de Center City vers le nord-ouest et desservant les banlieues aisées de Philadelphie, demeurant aujourd'hui la partie la plus aisée de l'agglomération.

proximité³⁵³, habités par des Afro-Américains, et notamment le quartier appelé Black Bottom³⁵⁴ (Puckett et Lloyd 2015). Les quartiers à proximité de la rivière, et donc de l'Université, sont ceux aux revenus les plus modestes, et avec le moins de pouvoir politique. Ce plan est financé par des fonds fédéraux pour la recherche (liés notamment à la guerre froide), mais aussi des fonds de renouvellement urbain alloués par le *Housing Act* de 1949. Le quartier de l'Université et ses alentours est alors renommé University City. L'expansion se traduit par la construction de nouveaux bâtiments universitaires, de résidences universitaires et d'environnements piétons. Les décennies qui suivent sont marquées par la continuation du *white flight*, et la paupérisation de West Philadelphia à mesure de sa désindustrialisation. Des immigrants arrivent dans les années 1980, surtout africains et cambodgiens, ces derniers quittant la ville au début du 21^e siècle. Dans le même temps, la crise du crack, ainsi que de la cocaïne, augmentent les taux de criminalité, finissant de faire fuir les classes moyennes afro-américaines et quelques familles blanches demeurant dans cette partie de la ville³⁵⁵.

UPenn devient alors davantage active en s'appuyant sur une reconquête policière, résidentielle et scolaire (Rodin 2015). Elle dote le quartier d'une patrouille désarmée et met en place plusieurs dispositifs pour encourager le personnel à s'installer dans le quartier. UPenn propose avant tout une politique d'accompagnement des écoles publiques en se focalisant sur l'école élémentaire Sadie Alexander, rebaptisée Penn Alexander (Photo 14). Elle promet à ses employés une place dans cette école, à condition qu'ils acquièrent un bien immobilier dans le secteur scolaire, ce pour quoi elle met en place des aides financières³⁵⁶. L'opération attire un grand nombre de familles, achetant une maison dans le quartier aussi pour accéder à l'école public de secteur. L'école est devenue une réelle aménité, et un atout immobilier dans le quartier, étant indiquée sur les maisons dont la valeur est plus forte selon si elles se trouvent ou non dans le secteur de recrutement de l'école, ce qui est mis en valeur par les acteurs du marché immobilier, créant une véritable oasis scolaire (Photo 15).

³⁵³ Ces démolitions s'ancrent dans la période du *Urban Renewal* ayant facilité la destruction de nombreux quartiers noirs dans les grandes villes (Stone et Stone 1976 ; Taylor 2019).

³⁵⁴ Black Bottom est le nom d'une danse proche du Charleston de la Nouvelle-Orléans de la fin du 19^e siècle, en vogue dans les années 1920. À l'origine, c'est le nom d'un quartier de Détroit, au départ de colons français, mais progressivement devenu afro-américain et dont est originaire l'une des plus célèbres danseuses de Black Bottom. Plusieurs quartiers afro-américains des grandes villes portent ce nom.

³⁵⁵ En 1985, alors que le groupe anarco-primitiviste MOVE manifeste, la police lance une bombe dont l'explosion provoque 11 morts et détruit 62 maisons, soit plus d'un block. La police de Philadelphie est la première dans le pays à bombarder sa propre ville.

³⁵⁶ Ces aides sont détaillées par la suite.



Photo 14. Penn Alexander, l'école partenaire de Upenn



Photo 15. Panneau immobilier dans le secteur scolaire de Penn Alexander

À l'aide d'autres institutions d'ancrage³⁵⁷, le projet University City District (UCD) développe de nouvelles aménités dans le quartier et son renouvellement, notamment par un processus de gentrification³⁵⁸ surnommée « Penntification »³⁵⁹ localement (Etienne 2012). Le recensement de 2010 montre que les quartiers à proximité immédiate de l'Université sont désormais à majorité blanche. Cette opération s'inscrit plus largement dans des tendances nationales de gentrification liées à l'attraction de jeunes ménages actifs et en quête de vie urbaine³⁶⁰. Dans le même temps, les marges de West Philadelphia se paupérisent et la Grande Récession a décimé les emplois publics. Au début du 21^e siècle, West Philadelphia est marqué par deux phénomènes : le front de gentrification partant d'University City, désormais rival de Center City en termes d'investissements et d'emplois, d'Est en Ouest, et le déclin de ses marges, à la fois démographique et économique, toujours caractérisées par des taux de vacance et de criminalité importants.

1.3.2. Une école sur le front de Penntification

L'école Henry C. Lea se trouve sur le front de gentrification. Son secteur scolaire comprend une partie du périmètre d'UCD, et s'étend vers l'ouest. Les données du recensement permettent d'identifier les deux dynamiques des quartiers de West Philadelphia, de part et d'autre du front de gentrification³⁶¹ (Figure 32 et Figure 33).

³⁵⁷ Les “anchor institutions”, ou institutions d'ancrage, sont des institutions à but non lucratif qui ne projettent pas de se déplacer et sont amenés lorsque nécessaire à investir dans le territoire dans lequel elles s'ancrent. Dans les grandes villes états-uniennes, le rôle de ces institutions est croissant, notamment dans les quartiers en déclin accueillant historiquement de grandes institutions telles que des universités ou des hôpitaux, à l'exemple de l'université John Hopkins à Baltimore étudiée par Stéphanie Baffico ou de Columbia à Harlem par Charlotte Recoquillon (Baffico 2017 ; Recoquillon 2010). L'Université Drexel ne met pas en place des politiques scolaires aussi importantes mais est très présente dans les écoles attenantes au campus.

³⁵⁸ “Yeah, gentrified, yeah. And that's been an intentional plan on the University's part which is to get its faculty and staff living close to the campus, as many of them as possible. But other people move out here too – professionals. They want to be near the University and the amenities it offers.”, John Puckett, historien et professeur à l'Université de Pennsylvanie, à propos de la stratégie de l'université dans le quartier, entretien réalisé dans son bureau le 17.04.2013.

³⁵⁹ Source: Molly Webb, “The Long and Troubling History of Penntification in West Philly”, *Curbed Philadelphia*, 11.07.2013, <https://philly.curbed.com/2013/7/11/10221368/the-long-and-troubling-history-of-penntification-in-west-philly>, consulté le 01.09.2021.

³⁶⁰ Source: Anna Orso, “How « Penntification » tuned Black Bottom into University City, and changed the neighborhood forever”, *Billypenn*, 05.08.2015, consulté le 01.09.2021.

³⁶¹ Les délimitations des codes postaux ont un maillage relativement large mais permettent d'identifier des tendances à l'œuvre à une échelle plus petite que celle du secteur scolaire.

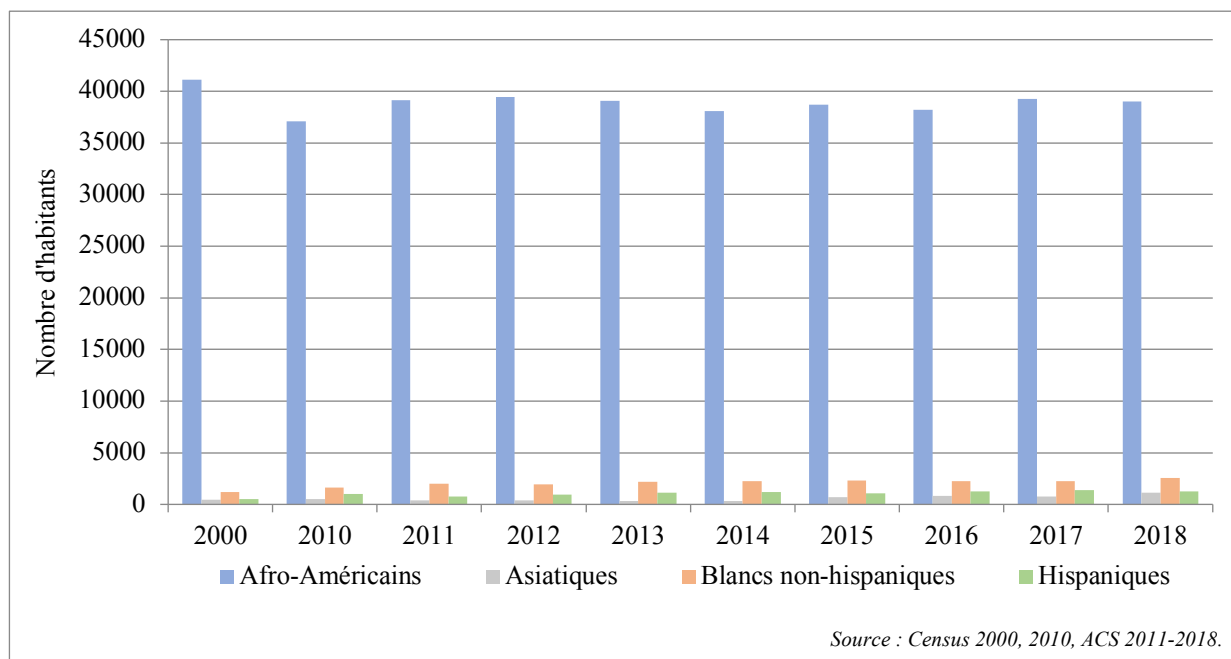


Figure 32. Évolution de la composition sociodémographique à Haddington (19139) 2000-2018

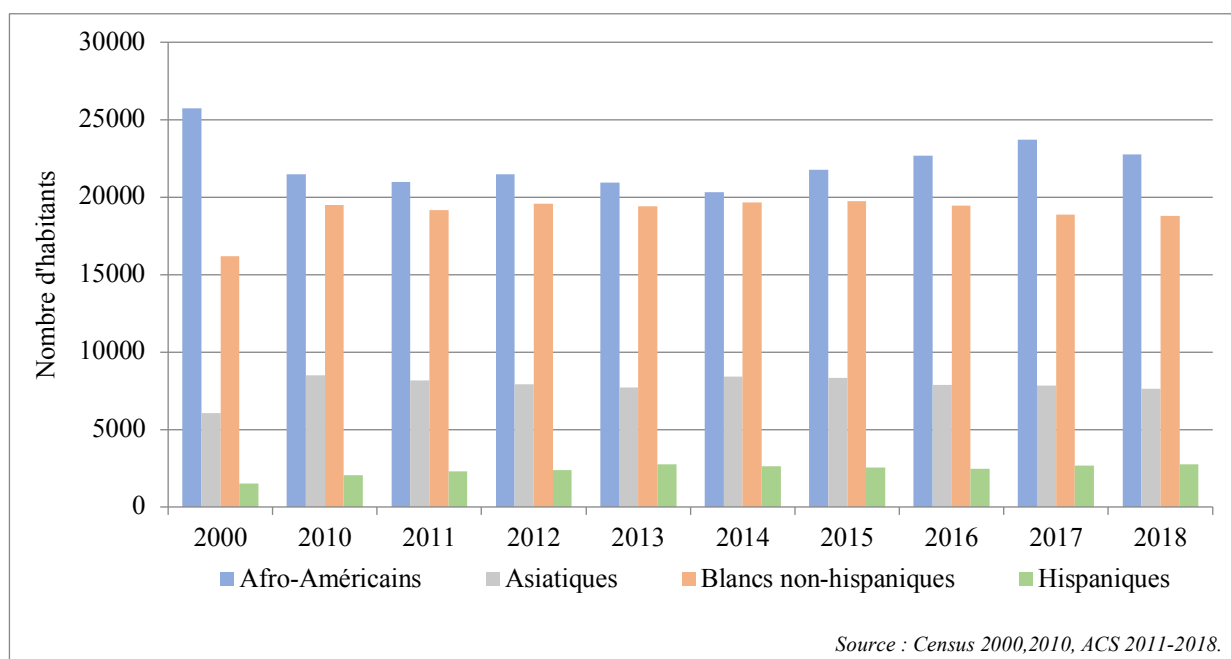


Figure 33. Évolution de la composition sociodémographique à Belmont (19104) 2000-2018

Le secteur scolaire est partagé entre deux codes postaux, Belmont à l’est et Haddington à l’ouest. Si le nombre d’habitants est relativement stable à l’ouest, il augmente du côté d’UCD. En 2000, la gentrification est déjà en place, cependant on observe qu’une partie de la population afro-américaine continue de quitter cette partie de la ville. Dans le même temps, la composition sociodémographique se diversifie, à la fois par l’arrivée de ménages blancs non-hispaniques, mais aussi asiatiques et hispaniques. Pour Haddington, la part de la population afro-américaine décroît légèrement entre 2000 et 2018, à l’image des transformations de Belmont. Les indicateurs

sélectionnés permettent d'affiner le diagnostic. Les deux quartiers n'ont pas le même profil (Tableau 24). Pour Belmont, la part de la population sous le seuil de pauvreté est plus élevée, mais le revenu médian est plus élevé, ce qui s'explique par la forte proportion d'étudiants dans le quartier, n'ayant pas encore de revenus et considéré sous le seuil de pauvreté, et considérés comme inactifs. Pour Haddington, la part de pauvres est plus restreinte, mais le revenu médian est bien plus bas, bien que ces données aient progressé pour les deux. Les niveaux de diplomation vont dans le même sens. Dans les deux quartiers, les niveaux ont augmenté, la part de la population diplômée, du secondaire ou de l'enseignement supérieur, a augmenté. La population d'Haddington demeure moins diplômée.

Indicateurs	Belmont			Haddington		
	2000	2010	2017	2000	2010	2017
<i>Conditions socio-démographiques</i>						
Taux de pauvreté (%)	43,7	-	46,1	31,5	-	35,1
Taux de pauvreté des moins de 18 ans (%)	47,4	-	48,7	42,4	-	47,2
Taux de logements vacants (%)	14,3	13,3	18,5	17,4	17,5	21,2
Revenu moyen (\$)	26 489	-	30 157	21 329	-	28 405
<i>Composition ethno-raciale</i>						
Part d'Afro-Américains (%)	51,4	41,5	41,9	93,7	89,9	87
Part d'Asiatiques (%)	12,1	16,4	14,1	1,1	1,3	2,6
Part de Blancs non-hispaniques (%)	32,3	37,6	34,6	2,8	3,9	5,7
Part d'Hispaniques (%)	3	3,9	5,1	1,2	2,4	2,8
<i>Niveaux de diplomation</i>						
Sans diplôme du secondaire (%)	27,6	-	15,7	34,4	-	16,4
Diplômé du secondaire (%)	27,6	-	25,4	34,8	-	39,2
Éducation supérieure de premier cycle sans bachelor (%)	16,2	-	27,2	22	-	29,7
Diplômé d'un bachelor ou plus (%)	25,6	-	35,7	7,8	-	14,8

Nora Nafaa, 2020, source : Census 2000, 2010, ACS 2017.

Tableau 24. Profil de Belmont & Haddington (19104 & 19139)

L'école observe un profil qui suit celui du quartier. Les effectifs, dont le décompte est disponible depuis 1988, sont en baisse (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**).

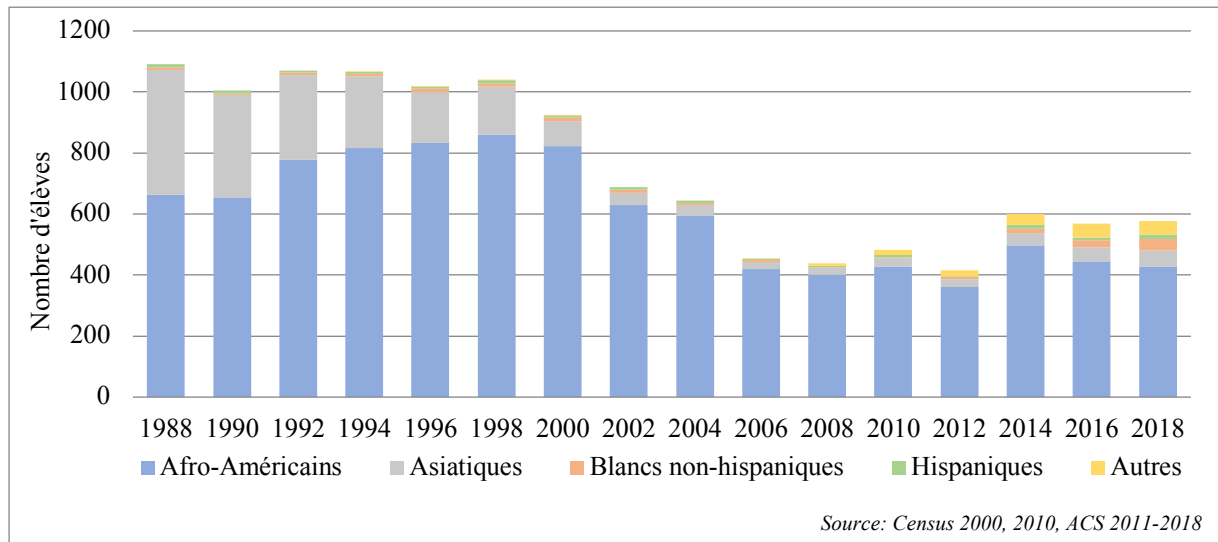


Figure 34. Évolution des effectifs à Henry C. Lea 1988-2018

De 1092 en 1988 à 559 élèves en 2020, l'école a perdu près de 40% de ses effectifs, avec au plus bas 461 élèves en 2012, alors que de nombreuses familles font le choix de Penn Alexander plutôt que de Lea. Cette baisse ne s'explique pas forcément par le déclin démographique du quartier. Si de nombreuses maisons divisées en appartements sont redevenues le foyer de ménages avec enfants, une partie a été transformée en colocations pour étudiants. La composition ethnographique du public scolaire a également évolué, à l'image du quartier. La part des élèves afro-américains demeure majoritaire. Celle des Asiatiques pourtant a décliné, liée au départ des Cambodgiens du quartier, arrivés dans les années 1980. La part d'élèves étrangers a diminué mais demeure importante, comme l'indique le taux d'élèves allophones de 13,6% est au-dessus de la moyenne du district scolaire (Tableau 25). Il s'agit également d'une école pauvre, comme la première, dont 100% des élèves sont comptabilisés comme économiquement désavantagés et ayant droit à un repas gratuit.

Indicateurs	H. C. Lea	Philadelphie	Pennsylvanie
Attractivité de l'école publique de secteur			
Effectifs	536	126 994	1 570 000
Effectifs du secteur	222	76 046	-
Résultats académiques			
Lecture 2 nd Grade <i>Part d'élèves au niveau en lecture (%)</i>	43	49,7	
PSSA Maths 3rd Grade <i>Part d'élèves au niveau ou avancés (%)</i>	17	27,3	56
PSSA ELA 3rd Grade <i>Part d'élèves au niveau ou avancés (%)</i>	25	32,5	61,9
PSSA Maths 5th Grade <i>Part d'élèves au niveau ou avancés (%)</i>	9	33,8	43
PSSA ELA 5th Grade <i>Part d'élèves au niveau ou avancés (%)</i>	21	21,1	58,5
Assiduité <i>Part d'élèves présents au moins 95% des jours d'école (%)</i>	45	48	-
Profil des élèves			
Économiquement désavantagés <i>Part d'élèves issus de familles pauvres (%)</i>	100	100	49,9
Repas gratuits ou à prix réduits <i>Part d'élèves éligibles au programme fédéral (%)</i>	100	95	43,3
Allophones <i>Part d'élèves dont l'anglais est une seconde langue (%)</i>	13,6	12,1	11,7
Éducation spécialisée <i>Part d'élèves recevant un service éducatif spécial (%)</i>	14,9	15,2	18
Conditions d'études			
Ratio enseignant/élèves	14,6	16,7	15,1
Assiduité des enseignants <i>Part des enseignants présents au moins 95% des jours (%)</i>	47	61	-
Taux de rétention <i>Part d'élèves restant dans la même école (%)</i>	93	88	-

Nora Nafaa, 2020, source : District Scolaire de Philadelphie, 2019, Département de l'éducation de Pennsylvanie, 2019, NCES, 2019.

Tableau 25. Profil de l'école Henry C. Lea en 2019

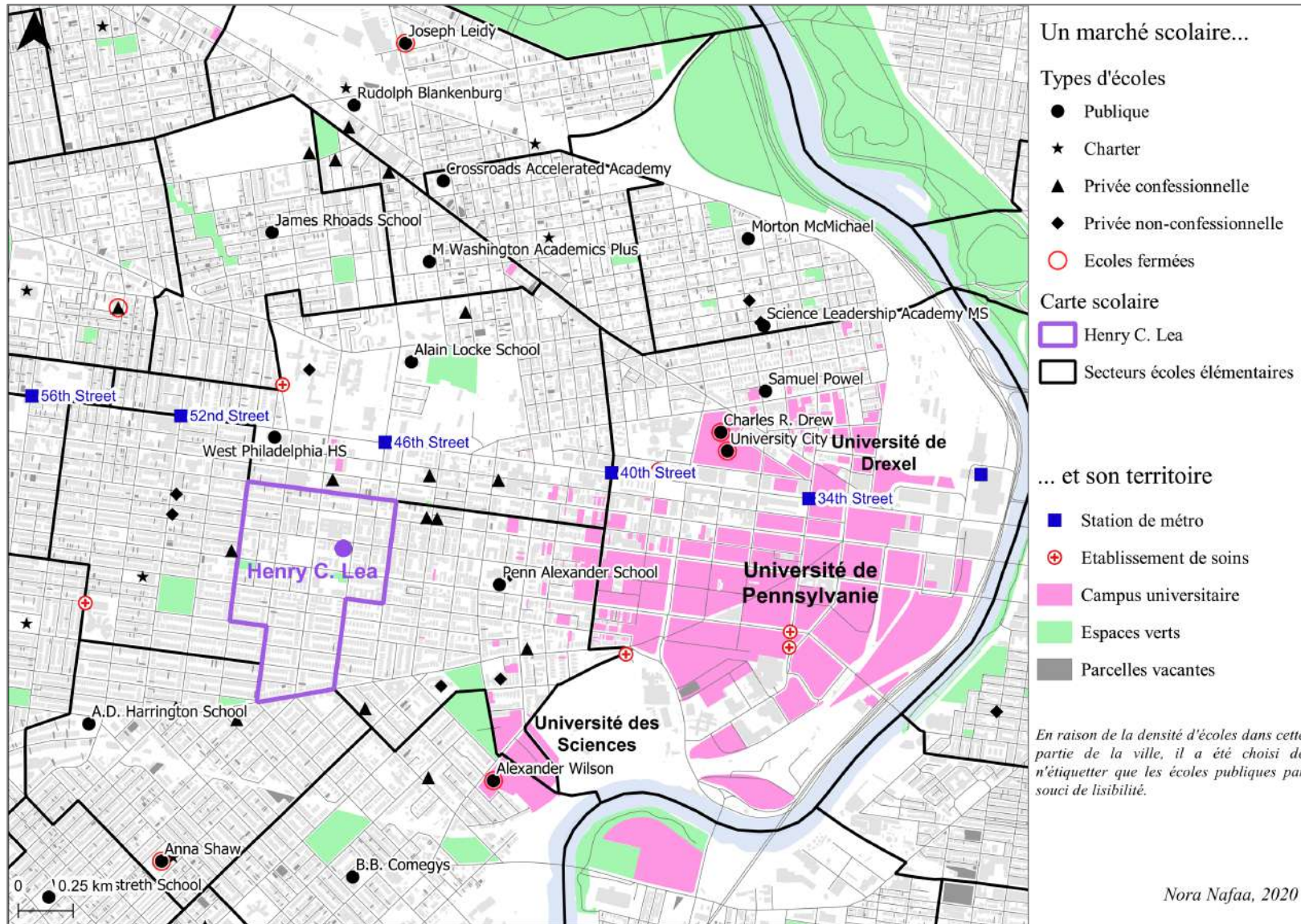
Henry C. Lea ne propose pas de classes de maternelle, mais accueille les enfants du jardin d'enfants (Kindergarten) à la 8^{ème} année, ce qui en fait une école élémentaire mais aussi l'équivalent d'un collège puisque les enfants entrent ensuite directement au lycée. Le ratio élèves/enseignants

est relativement faible et ne prend pas en compte les bénévoles très nombreux intervenants dans l'école³⁶². Le ratio ne prend en compte que les enseignants ou personnels d'éducation rémunérés. Cependant, on observe que l'assiduité du corps enseignant est bien plus faible que dans le reste du district. Seuls 47% des enseignants assistent à au moins 95% des journées d'écoles. De la même manière, l'assiduité des élèves est relativement faible, en-dessous de la moyenne du district scolaire (respectivement 45% et 48%). Aucun entretien n'a permis de justifier ces éléments. Le taux de rétention des élèves cependant demeure très élevé, à 93% contre 88% dans le reste du district en moyenne, témoignant peut-être d'une scolarisation à Lea par choix des parents, et non par défaut. Les résultats scolaires des élèves de Lea sont faibles. Qu'il s'agisse des résultats en deuxième, troisième ou cinquième année, ils sont systématiquement en-dessous de la moyenne du district, elle-même au-dessous de celle de Pennsylvanie. Les élèves ne lisent pas au niveau en fin de deuxième année et les résultats en anglais demeurent très faibles en troisième année. Seuls les élèves de cinquième année s'approchent de la moyenne du district. En mathématiques, les résultats sont faibles, et très faibles en cinquième année, avec seulement 9% des élèves au niveau. À titre de comparaison, les élèves de l'école Penn Alexander, à proximité, ont des résultats bien plus élevés : 90% lisent au niveau à la fin de la 2^{ème} année, 86% sont au moins au niveau en anglais, et 77% en mathématiques. Les deux écoles, situées à seulement quelques blocks l'une de l'autre, ont des profils complètement différents, liés aux inégalités socio-économiques entre les deux secteurs de recrutement, mais aussi leur positionnement dans le marché scolaire.

À l'image de nombreuses écoles publiques, les effectifs chutent depuis les années 1980, bien qu'un rebond se lise depuis 2013, alors qu'augmente la population du quartier. Cependant, dans le cas de Lea, ce rebond est lié aux partenariats avec UPenn. Ces partenariats ont permis à l'école d'attirer des élèves demeurant hors du secteur. En effet, sur 536 élèves en 2019, seuls 222 viennent du secteur, soit 41,4% des effectifs. Les élèves habitant dans un autre secteur peuvent être liés à la fermeture de deux écoles à proximité, Drew et Wilson³⁶³, dont les élèves ont été répartis dans les différentes écoles publiques de West Philadelphia sans que les secteurs ne soient redessinés complètement (Carte 24).

³⁶² Une liste des programmes incluant des bénévoles est détaillée par la suite.

³⁶³ Les deux écoles élémentaires ont fermé respectivement en 2012 et 2013, voyant leurs élèves répartis dans les écoles des secteurs adjacents.



Carte 24. Henry C. Lea et son territoire scolaire

Cependant, 369 élèves vivent dans le secteur scolaire, et parmi ceux-ci, une partie des familles a fait le choix d'une autre école (Figure 35).

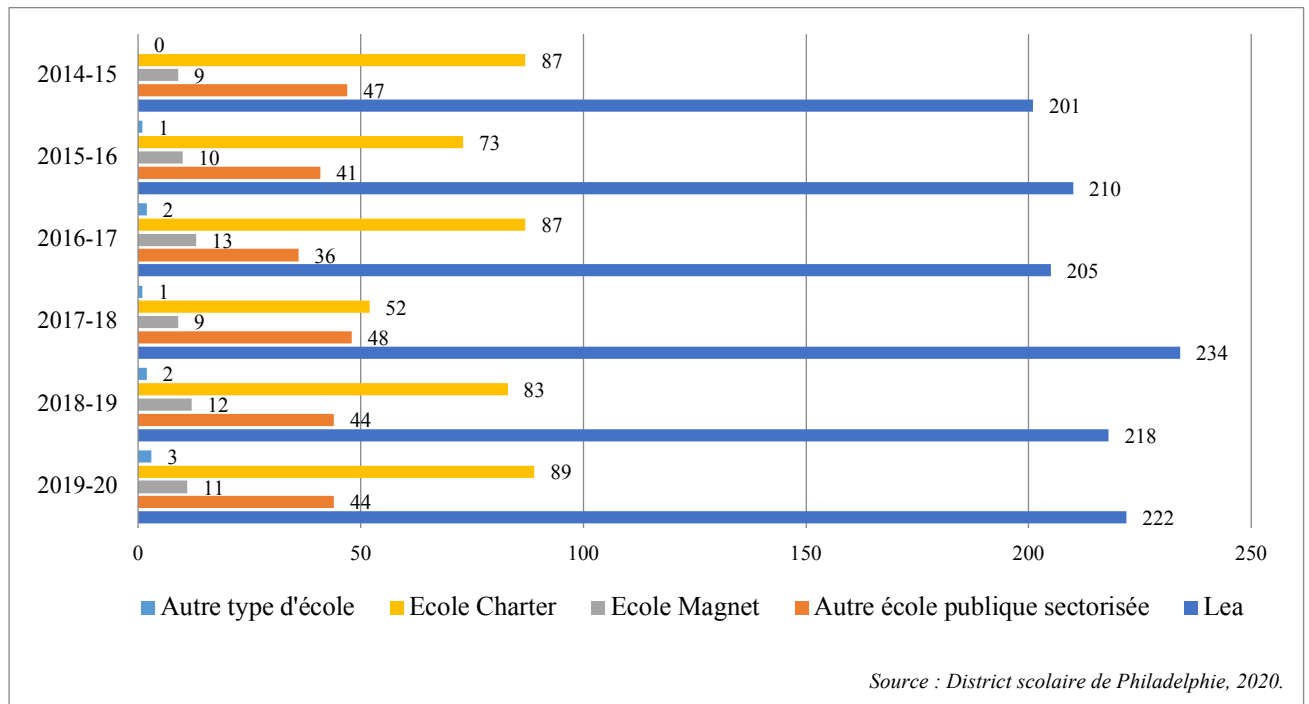


Figure 35. Répartition des élèves du secteur d'Henry C. Lea 2014-2020

89 élèves sont scolarisés dans une école *charter*, une tendance déjà en place depuis plusieurs années. 44 élèves sont scolarisés dans une autre école publique de quartier. Plusieurs parents rencontrés expliquent faire le choix de l'école Powell, situé plus au Nord, à proximité du campus de Drexel, pour ses partenariats en place depuis plus longtemps, mais aussi l'attention portée à la place des parents dans l'école. C'est le cas de Meg Booth et Miriam Oppenheimer, deux habitantes du secteur de Lea, ayant fait le choix de Powell plutôt que de Lea il y a une dizaine d'années :

“Miriam: I think we got in because we were white. You’ve got to go to a tea. Like an afternoon party and sign something. And then you can get in. Cause they take a lot of people from the neighborhood. They have a lot of kids from their neighborhood but they have a lot of kids from this neighborhood too which is not technically the catchment.

Nora: So they don’t respect the catchment?

Miriam: They do, like anybody in the catchment go there, but the catchment is so small. And so anybody who is out of the catchment... I don’t know if there is a racial component.

Meg: I don’t know if we are in the catchment... Because when I called, I really didn’t know how to get in a school, and like you can go anywhere... I was trying to figure out in which school she was going to and they gave me the choice between three schools and Powel was one of them (...).

Nora: Why didn’t you go to Lea?

Miriam: We had a lot of friends... We had a few friends at Powel who told us to come to Powel. And one of the things that I really liked about Powel is that before school and after school there is a cocktail hour. All the parents are hanging out, talking to each other; I thought that was really fun. Since I knew some of the parents

Chapitre IV. Trajectoires scolaires et territorialisation par la privatisation

already I thought that would be a fun way to see people I don't see as much. I have friends there that I've been friends with for fifteen years. So I thought that it would be fun. And it is.

Nora: Are you in Lea catchment?

Meg: I'm not sure, I don't know if it was in the schools. I started research and I saw that Powel had a good website and the reviews that people were posting were really positive as opposed to other schools. I just thought that was a good one.³⁶⁴

Cet extrait, en sus d'expliquer la stratégie de ces deux mères de famille, démontre aussi les possibilités de choix qui demeurent sélectives. Ici, elles mentionnent la dimension raciale du marché, en précisant qu'elles ont eu accès à ce choix parce qu'elles sont blanches, et permettaient ainsi de rendre l'école plus diverse.

Une dizaine de familles fait le choix des écoles *magnet*, à l'exemple de Myriam Sitfar, pour des programmes plus sélectifs et une stratégie d'entrée à l'université avec une trajectoire scolaire bien différenciée (une école spécialisée dans les arts de la scène faciliterait l'entrée dans des programmes d'excellence, tels que Julliard). Elle vit dans le secteur de l'école Penn Alexander, qui propose les classes de collège, mais fait le choix d'une trajectoire scolaire pour sa fille en école *magnet* qui révèle les facteurs d'attractivité de ces écoles que sont des programmes bien spécifiques de distinction, préparant déjà à l'enseignement supérieur :

« Myriam : Celle de dix ans va à l'école de Penn Alexander. Je pense que l'année prochaine elle va dans une autre école, Magnet school. (...) C'est une école publique, Masterman. T'en as déjà entendu parler ? (...).

Nora : C'est une bonne école du centre-ville non ?

Myriam : C'est la meilleure. (...) Il y a quelqu'un qui m'a dit que ça s'appelle Magnet School parce que ça magnétise, c'est sur cette école qu'il y a le plus de sélection.

Nora : D'accord donc c'est sur sélection, ça fonctionne un peu comme une école privée ?

Myriam : C'est-à-dire, peut-être pour la sélection, mais pas pour l'enseignement, pas une fois que les enfants sont dedans. (...) Heu bah une des raisons pour lesquelles on l'a choisi c'est que c'est une école où ils vont faire des langues étrangères, bon pas la première année, pas tout de suite, mais par rapport à d'autres collèges, tous les collèges ne font pas de langue étrangère. Et puis au niveau du lycée il y a ces classes AP, Advance Placement, je ne sais pas comment on dit en français, ce sont des classes qui présélectionnent... (...). C'est les classes où tu fais les classes où les cours sont plus avancés et donc ça peut te donner des crédits vis-à-vis des universités.

Nora : Et donc ça n'existe pas dans tous les lycées ?

Myriam : Non les AP classes n'existent pas dans tous les lycées. (...) Là elle rentre au collège, ce qui lui permet d'entrer au lycée directement après. C'est le meilleur lycée public de Philadelphie. »³⁶⁵

Une part mineure est scolarisée dans des écoles spécialisées. Le profil de Lea ressemble en ce sens à celui de McClure, et ces deux cas pourraient donner l'impression que toutes les écoles publiques de quartier sont soumises à une concurrence accrue et partagent les élèves de leur secteur entre leur école et les autres types d'écoles. Les données publiées par le district scolaire

³⁶⁴ Meg Booth et Miriam Oppenheimer, entretien réalisé le 13.04.2013 sur le porche de Meg.

³⁶⁵ Myriam Sitfar a grandi dans le 20^{ème} arrondissement de Paris et s'est installée à Philadelphie après une année d'études à l'université de Drexel où elle a rencontré son mari, en 1992. L'entretien a été réalisé le 21.05.2013 au Gold Standard Café à West Philadelphia. L'entretien s'est déroulé en français.

ne permettent pas d'affiner cette concurrence, et ne chiffrent pas la part des familles optant pour le privé dans le secteur.

Le contre-exemple est celui de l'école Penn Alexander, dont le secteur scolaire est limitrophe et dont la tension a créé presque une frontière scolaire, une réelle discontinuité entre les autres écoles publiques de West Philadelphia et celle-ci, fonctionnant quasiment comme une enclave. En 1998, UPenn décide de mettre en place un partenariat avec l'école élémentaire Sadie Alexander dont le secteur scolaire, aux contours renégociés avec le district scolaire, comprend une partie de son campus ainsi qu'une partie d'University City déjà en cours de gentrification. Ce partenariat comprend des ressources supplémentaires pour l'école en termes de personnels, notamment par l'intervention d'enseignants et étudiants de l'université, mais aussi financiers, assurant une allocation de 1300\$ supplémentaires pour chaque élève. Démarrant en 2001, cette association permet de diminuer le ratio enseignant/élèves, d'améliorer les conditions de travail et doter l'école de nouveaux équipements. En sus, UPenn construit une crèche et une maternelle privées liées à l'école, assurant aux parents étudiants et personnels d'y être prioritaires. Ce partenariat s'inscrit dans une logique de « nouveau urbain » de gentrification. Il s'agit pour UPenn de s'assurer que ces familles s'installent dans le quartier. Pour cela, l'Université offre 15 000 \$ de contribution et des facilités d'emprunts immobiliers³⁶⁶, mais la somme débloquée ne l'est qu'à partir de huit années de résidence dans le quartier, afin de s'assurer qu'il ne s'agisse pas d'une seule opportunité d'investissement. Très rapidement, l'école atteint ses capacités d'accueil maximales. En 2012-2013, il est calculé que l'école ne peut pas accueillir en première année tous les élèves potentiels du secteur, tant il s'est densifié. L'annonce des inscriptions en mars 2013 mène les parents à s'installer deux jours avant devant l'école, dans les rues enneigées, afin de s'assurer une place selon le principe affiché de « premier arrivé, premier servi » (Photo 16).

³⁶⁶ Il s'agit du Penn Mortgage Assistance Program.



Photo 16. Attente des parents pour les inscriptions à Penn Alexander en 2013

Myriam Sitfar, qui vit dans le quartier depuis 1996 raconte cette « penntification » du secteur scolaire :

« Myriam : Ah bah je peux le dire franchement. Moi j'étais effarée, ils ont été effarés que les gens se mettaient en ligne quatre jours avant l'inscription de la grande maternelle, est-ce que tu as entendu parler de ça ? Et donc ils ont décidé que ça allait être la loterie. Bon évidemment c'était mal fait ils auraient dû décider de ça l'année dernière, avant. Mais d'un autre côté les parents qui sont très en colère car on ne leur dit ça que maintenant. La majorité ce sont des parents qui sont aisés, des parents qui sont en colère car justement ils avaient un sentiment de ... Je ne sais pas comment le dire en français. Comme ils avaient acheté une maison ici, dans les, on ne sait pas depuis combien d'années, admettons dans les trois dernières années, ils ont payé un premium, ils ont dit « c'est dans mon droit d'entrer dans cette école », mais la vérité c'est que... Enfin moi c'est la façon dont je le vois. S'ils réfléchissaient et qu'ils sortaient, c'est quand même le district de Philadelphie, donc qu'est-ce qu'ils attendent...

Nora : L'immobilier ne devrait pas être lié au district scolaire ?

Myriam : Oui ce n'est pas un droit. Ils ont oublié qu'ils étaient à Philadelphie et qu'il y avait un réel problème scolaire du rectorat, donc... De faire une telle exception parce que tu as payé cette maison et que tu habites dans le quartier... Donc ils sont, souvent je dis que ce sont des gens qui auraient été très bien... Ils auraient été très contents de vivre en banlieue, et d'envoyer leurs enfants en école privée, ou juste d'habiter en banlieue. Moi c'est sûr j'aurai jamais habité en banlieue. Je serai retournée en France...

Nora : Mais il y d'autres écoles dans le quartier non ?

Myriam : Oui mais elles sont complètement délaissées.

Nora : Est-ce que ce n'est pas à cause de Penn Alexander ?

Myriam : Ah ça je suis tout à fait d'accord. C'est-à-dire que Penn, le problème c'est que Penn a fait ça pour soi-même.

Nora : Pour l'université ?

Chapitre IV. Trajectoires scolaires et territorialisation par la privatisation

Myriam : Pour sa publicité et pour ses employés. Vu le succès de Penn Alexander, pourquoi les autres écoles et les autres universités, par exemple l'université des sciences qui est juste à côté de Wilson, pourquoi est-ce qu'ils ne font pas la même chose avec Wilson, et pourquoi Penn ne ferait pas la même chose avec Lea ? Maintenant il y a un problème de capacité avec Penn Alexander, pourquoi ne pas séparer les classes, laisser les classes élémentaires où elles sont et que Penn continue son aide financière et éducative et n'utilise pas le building de Lea pour le collège. Enfin il peut y avoir plein d'autres idées... Moi je n'ai pas entendu parler de ce genre d'idées.

Nora : Il y a donc une concentration sur une seule école ?

Myriam : Non ce n'est pas du tout égalitaire. Encore une fois tout a été fait par Penn, c'est Penn qui dirige tout et c'est Penn qui fait la loi et c'est quand même triste qu'avec tous les intellectuels et les grands professeurs de Penn et tout leur argent qu'ils n'aient pas réussi à penser quel va être l'impact de notre école, et maintenant il y a toutes ces familles et tous ces enfants et il n'y a pas de place... Ils se foutent de nous quoi ! »³⁶⁷

Au-delà de son parcours personnel, Myriam explique le discours typique des parents, dits "entitled", qui pourrait se traduire par « ayant droit », au travers d'un investissement immobilier individuel. La stratégie scolaire passe donc bien par une stratégie résidentielle pour ceux-ci.

Les parents apparaissant sur la photographie correspondent à la cible affichée d'UPenn, loin de l'historique Black Bottom. Plusieurs contestent ce mode d'inscription, le jugeant inégal, notamment pour les parents ne pouvant pas s'absenter de leur emploi ou pour les parents seuls ne pouvant pas faire garder leurs enfants le temps de l'attente pour l'inscription. Deux jours plus tard, le district scolaire annonce que l'inscription se fera sous la forme d'une loterie³⁶⁸, comme pour les écoles *charter*. Les dossiers, une fois confirmés comme éligibles car domiciliés dans le dossier, sont ensuite sélectionnés au hasard. C'est au même moment que le partenariat avec Lea est annoncé, bien qu'il ne comprenne aucune aide financière directe, et en est ainsi moins attractif³⁶⁹. Aujourd'hui, cette tension sur le secteur scolaire se lit dans le recrutement des élèves. 97,9% vivent dans le secteur, soit 559 élèves sur 571. Il y a 706 élèves dans le secteur, seulement 20 sont inscrits dans une école *charter*. 52 sont dans une école *magnet* et 75 ont fait le choix d'une autre école secteur. Dans le cas de cette école, on peut penser que c'est peut-être lié à des familles dont les parents vivent dans des secteurs séparés.

L'école Henry C. Lea s'inscrit ainsi dans un marché scolaire concurrentiel, au sein duquel la sectorisation n'est pas la règle, à l'exception de l'enclave que représente l'école Penn Alexander, limitrophe et dont le succès s'inscrit plus largement dans une politique de renouvellement urbain, s'appuyant sur l'Université de Pennsylvanie en tant qu'acteur majeur de cette reconquête, et renforçant les mécanismes de gentrification à l'œuvre. Lea est sur le front. Les résultats de l'école et son profil démographique l'ancrent dans la figure des écoles de ghetto,

³⁶⁷ Myriam Sitfar, entretien réalisé le 21.05.2013 au Gold Standard Café à West Philadelphia.

³⁶⁸ Source: Mike Lyons, "Kindergarten news for Lea and Penn Alexander schools", *West Philly Local*, 13.01.2014, <http://www.westphillylocal.com/tag/henry-c-lea-school/page/2/>, consulté le 01.09.2021.

³⁶⁹ Source : Will Marble, "Penn to extend its programming at Henry C. Lea School", *The Daily Pennsylvanian*, 7.02.2013, <https://www.thedp.com/article/2013/07/more-aid-to-lea-elementary>, consulté le 01.09.2021.

mais l'ensemble des dispositifs en place, et les dynamiques à l'œuvre, permettent de la placer dans la figure du ghetto dilué ou faible.

1.4. Mary E. Lin, l'école du ghetto disparu

1.4.1. De la première banlieue à l'épicentre de la gentrification

L'école élémentaire Mary E. Lin se situe dans le quartier de Candler Park, et dessert trois quartiers que sont Candler Park, Lake Claire à l'Est et Inman Park à l'Ouest. Construite en 1927 et ouverte en 1929 sous le nom de Edgewood School, elle est réservée aux élèves blancs bien qu'elle se situe dans un quartier afro-américain. Les archives de la ville montrent que tous les logements autour de l'école sont occupés par des ménages noirs, et 9 maisons sont détruites en 1924 pour laisser place à l'école³⁷⁰. L'école est renommée 27 ans plus tard, du nom de la première proviseure de l'école, Miss Mary E. Lin. Alors que la ségrégation explicite devient illégale, et la déségrégation est mise en place, les familles afro-américaines inscrivent leurs enfants dans l'école, qui devient alors majoritairement afro-américaine dans les années 1970 et 1980, avant de regagner en diversité dans les années 1990 pour être aujourd'hui majoritairement blanche, à l'image des quartiers qu'elle dessert.

Ces quartiers se situent à l'Est du *downtown* et du quartier Old Forth Ward³⁷¹ et ont été construits progressivement, d'ouest en est, d'abord Inman Park, et le secteur commercial de Little Five Points, puis Candler Park³⁷² et Lake Claire. À la fin du 19^e siècle, Inman Park est considérée comme la première banlieue d'Atlanta, faisant l'objet d'un plan d'aménagement organisé par la East Atlanta Land Company, dirigée par le développeur immobilier et ingénieur Joel Hurt (Beard 1979 ; Lyon 1965). En acquérant une cinquantaine d'hectares sur l'ancien site de la bataille d'Atlanta, il nomme son projet d'après son associé Samuel Inman. S'inspirant des travaux de Frederick Law Olmsted³⁷³, il privilégie des espaces ouverts, des parcs et une trame viaire courbe. Il crée l'Atlanta and Edgewood Street Railway Company et inaugure en 1888 l'avenue Edgewood, connectant Inman Park au *downtown*. La première ligne de trolley d'Atlanta y est inaugurée en 1889 (West 2017). La compagnie organise de nombreuses ventes de lots jusque dans les années

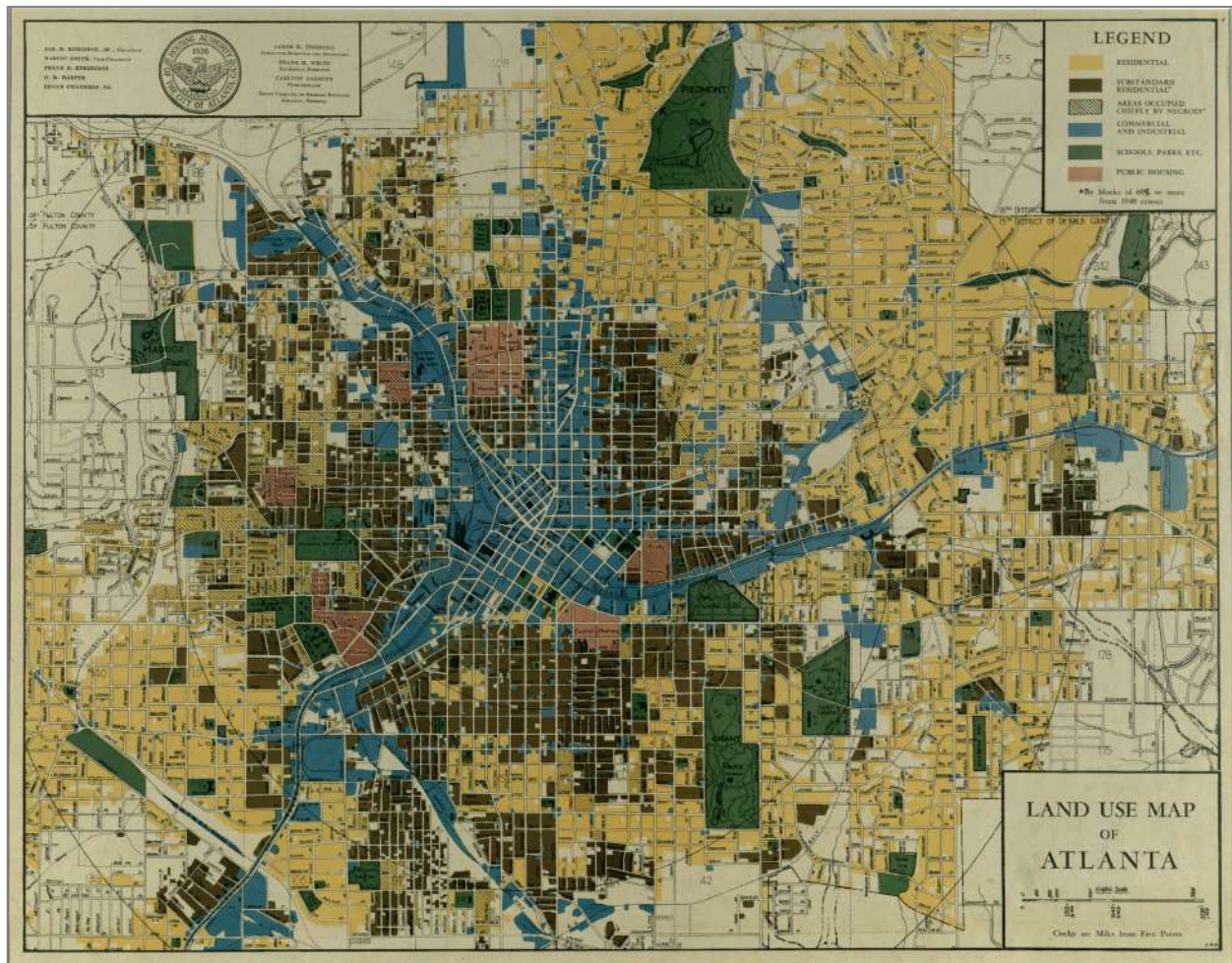
³⁷⁰ L'école fait partie d'un projet d'histoire bi-raciale de Candler Park et est l'une des étapes d'une visite guidée, source : Page dédiée à l'école sur le site, <https://biracialhistoryproject.org/MaryLinSchoolSite.html>, consultée le 01.09.2021.

³⁷¹ Ce quartier décrit auparavant est celui du bastion historique des classes moyennes et supérieures afro-américaines, aujourd'hui relativement pauvre bien qu'en cours de gentrification (opérations de renouvellement urbain, studentification, ...).

³⁷² Les données sur Candler Park, croisées avec d'autres sources plus générales, sont tirées d'une vidéo réalisée par le département d'anthropologie de l'Université de Géorgie en 1980 et publié en ligne par l'association Candler Park Neighborhood Association, source : <https://candlerpark.org/history/>, consultée le 01.09.2021.

³⁷³ Pionnier de l'architecture du paysage, Frederick Law Olmsted (1826-1903) a notamment conçu de nombreux parcs urbains (Central Park à New York, le parc du Mont-Royal à Montréal), et l'exposition universelle de 1893 à Chicago (Hall 1995).

1890 et les maisons construites sont dans un style victorien. De nombreuses familles fortunées s'installent dans le quartier, telles que Asa Candler et Ernest Woodruff qui fondent la compagnie Coca-Cola. Au tournant du siècle, les ventes stagnent face au développement d'autres banlieues plus lointaines (Ansley Park, Druid Hills) et les lots sont divisés. Plusieurs restrictions en termes de construction apparaissent dans les années 1910 et sont construits alors des immeubles et des locaux commerciaux. Dans le même temps, le développement de l'automobile encourage les ménages à s'installer plus loin, alors qu'Inman Park décline. Candler Park et Lake Claire voient un certain nombre de maisons se construire, certaines selon le style bungalow, alors que les terrains sont encore très boisés et cohabitent avec des pâturages. Plusieurs installations arrivent dans les années 1900, à la fois par l'incorporation à la municipalité d'Atlanta en 1910 (services postaux, réseaux d'égoûts, trolley), mais aussi par l'entrepreneuriat (commerces, maisons). La municipalité acquiert de nombreux terrains, dont celui de l'école Mary E. Lin dans les années 1920. Candler Park est alors aménagé, disposant de nombreux équipements sportifs (golf, tennis...). Progressivement, Candler Park et Lake Claire comme Inman Park voient partir leurs résidents vers des banlieues plus lointaines, alors que les commerces ferment progressivement. Durant la Grande Dépression, un grand nombre de propriétés sont abandonnées dans la ville et renforcent la part du parc immobilier en mauvaises conditions. Sur la carte, les zones indiquées en marron les situent (Carte 25).



Carte 25. Utilisation des sols à Atlanta en 1940³⁷⁴

Il s'agit également des zones habitées par la population noire, indiquées sur ce document d'aménagement de 1940. Le secteur de Mary E. Lin y demeure principalement résidentiel et s'y distinguent nettement les parcs d'Inman Park et Candler Park. Seuls quelques îlots sont concernés par le délabrement et aucun logement social n'est dans cette partie de la ville.

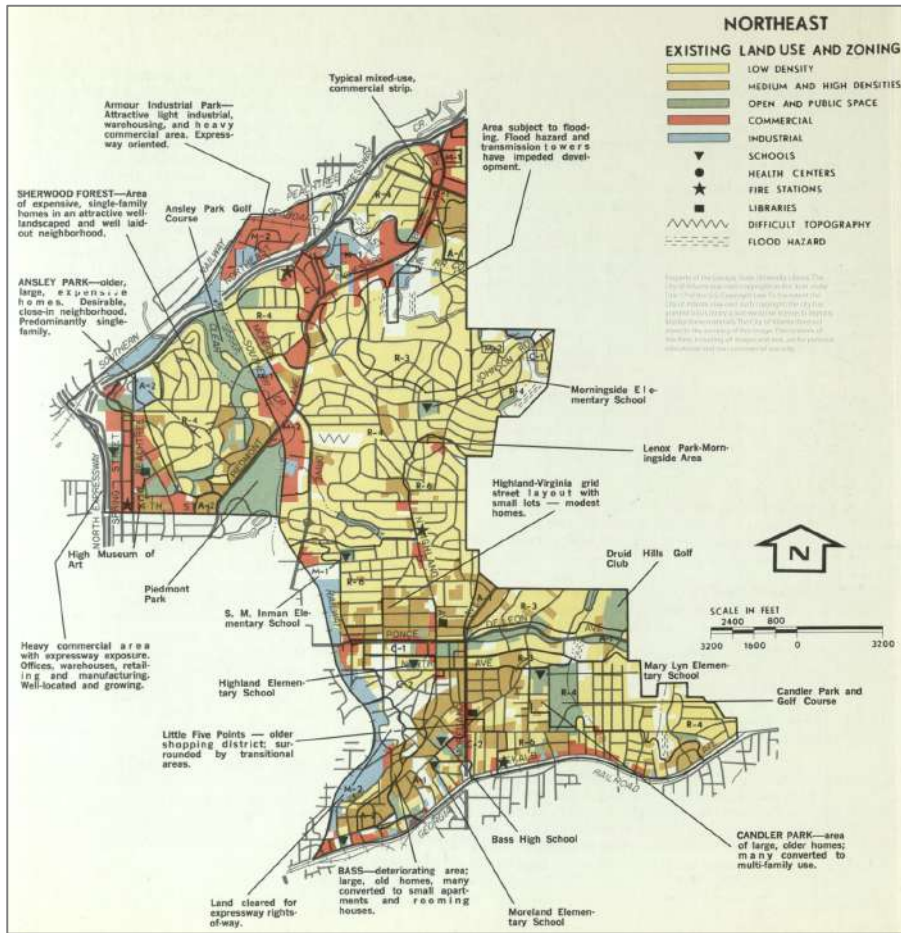
En 1954, la municipalité décrète que les propriétaires détenant des maisons vacantes destinées à la location doivent les subdiviser en pensions de familles à faible loyer. Pour Candler Park, certaines maisons sont détruites et remplacées par des immeubles, alors que les taux de criminalité et de pauvreté augmentent. Les habitants racontent que le déclin du quartier, ou plutôt sa paupérisation, sont liés au départ de personnes âgées dont les maisons passent alors en location à bas prix. Les maisons sont parfois à l'abandon. Certaines familles restent tandis qu'une partie ne considère cette partie de la ville que comme un espace de transition, pour quelques années, avant d'acquérir une maison dans un autre quartier. Dans les années 1960, alors que le gouvernement fédéral oblige progressivement à la déségrégation, le quartier perd de sa valeur. Les

³⁷⁴ Source: Land Use Map of Atlanta, atlpm0503, Planning Atlanta City Planning, Maps Collection, Georgia State University Library.

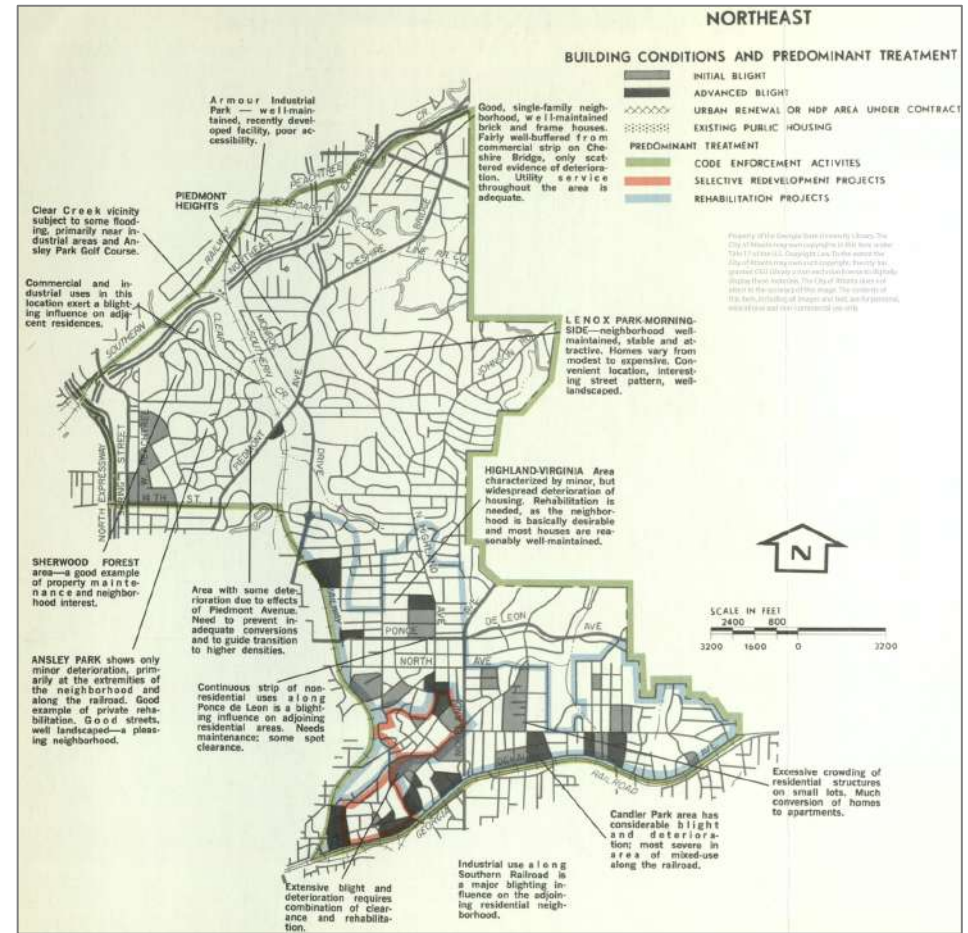
loyers très bas attirent les étudiants ainsi qu'une communauté hippie relativement importante. Les témoignages recueillis sur le terrain auprès des résidents les plus âgés³⁷⁵ rapportent que les années 1960 et 1970 ont été une période où Lake Claire et Candler Park apparaissent comme un lieu de refuge pour certaines communautés face aux environnements suburbains (hippies, étudiants, LGBTQ) et que la diversité se lit dans les espaces communs tels que le parc (Chesnault 2008). Les cartes produites par la municipalité en 1970 proposant de grands projets de rénovation (logements collectifs, tronçon autoroutier) permettent de dresser le portrait du quartier à cette date (Carte 26Carte 27)³⁷⁶. Les trois quartiers font partie de la zone d'aménagement Nord-Est de la ville. 99% de la population est blanche. À cette date, seulement 74% du parc immobilier est en bonne condition, mais la majeure partie du parc en mauvaise condition se situe au sud la zone, notamment dans Inman Park. Une partie de ce parc est détruit pour laisser place au projet d'autoroute, indiqué en rouge, tandis qu'une majeure partie de la zone fait l'objet de projets de réhabilitations.

³⁷⁵ Il ne s'agit pas d'entretiens à proprement parler, plutôt des discussions informelles

³⁷⁶ Les cartes ont été digitalisées par la bibliothèque de Georgia State University, mais l'atlas dont elle provienne a été consulté aux archives du district scolaire en 2017.



Carte 26. Utilisation des sols et zonage du Nord-Est d'Atlanta en 1970³⁷⁷



Carte 27. Conditions du bâti et opérations majeures du Nord-Est d'Atlanta en 1970³⁷⁸

³⁷⁷ Source: Northeast: Existing Land Use and Zoning, atlpp0217_32, Planning Atlanta City Planning Maps Collection, Georgia State University Library.

³⁷⁸ Source: Northeast: Existing Land Use and Zoning, atlpp0217_32, Planning Atlanta City Planning Maps Collection, Georgia State University Library.

Dans le même temps, quelques propriétaires acquièrent de grandes maisons, vite surnommés « pionniers urbains » par la presse dans le registre de la reconquête, notamment à Inman Park. Les nouveaux ménages rénovant les logements sont principalement de jeunes actifs, attirés par le patrimoine immobilier du quartier, mais aussi la proximité du centre-ville. Le militantisme communautaire fait partie du processus de renaissance du quartier (Segrest 1979). Plusieurs associations naissent, telles que la Inman Park Restoration Incorporated en 1970 qui parvient en moins de deux ans à changer le zonage du quartier en zone résidentielle de faible densité et faisant inscrire un grand nombre de propriétés au registre national des lieux historiques. À Candler Park, la création de l'association Candler Park Neighborhood Organization en 1971 permet le même regain, avec des groupements de personnes permettant de rénover et relancer certains commerces, comme à Little Five Points³⁷⁹. Il en est de même de l'association Lake Claire Neighbors, notamment en créant le Lake Claire Community Land Trust. La création de Bass Organization of Neighborhood Development (BOND) au même moment change la trajectoire du quartier³⁸⁰ (Hartle 2010). L'ensemble de ces quartiers, surnommés aussi le Bass district, regroupés autour de Little 5 Points, fait partie des zones ciblées par le *redlining*. L'action de ces différentes associations fait également reculer et abandonner le projet d'autoroute. En 1972, BOND crée le BOND Community Federal Credit Union, une institution financière mutualiste à but non lucratif. L'objectif premier de cette institution est d'accorder des prêts pour l'achat immobilier dans le quartier, là où les banques traditionnelles ne le font pas. Progressivement, les services se diversifient et permettent aux clients l'acquisition de nombreux biens (Parko 1975).

Inman Park, et par la suite Candler Park et Lake Claire sont le point de départ du processus de gentrification à Atlanta, au moment où la suburbanisation est très forte (Sjoquist 2009 ; Squires 2002). Elle se manifeste par l'augmentation du niveau de vie dans le quartier : augmentation des loyers, augmentation de la valeur foncière des terrains, augmentation des charges, prédation des investisseurs, augmentation du taux de logements vacants, remplacement des commerces... Dans le cas de ces trois quartiers, la pression foncière et immobilière entraîne également une transformation de la composition sociodémographique du quartier. Le niveau de vie augmente, et ces quartiers attirent des populations davantage aisées au travers d'aménités plurielles décrites par les parents rencontrés³⁸¹. À la question leur demandant de décrire leur quartier, les changements observés et les évolutions futures pressenties, voici leurs réponses :

“Old, historic. Exciting. There's been a lot more younger people, people with young families. Renovating, density. I love it. (...) It's probably gonna continue. Dense development. Renovating.”³⁸², *Kira Alford, mère au*

³⁷⁹ Par exemple, le pub de Little Five Points, encore en activité aujourd'hui, est le fruit de l'initiative de 20 personnes.

³⁸⁰ Source : Page “Our Story” du site de Bond Community, <https://bondcu.com/our-story>, consultée le 01.09.2021.

³⁸¹ Les extraits sélectionnés sont tirés d'entretiens semi-directifs.

³⁸² Entretien réalisé le 9.05.2016 à son domicile.

foyer, réside à Inman Park depuis 2010 avec son époux, analyste financier, et leurs deux enfants, scolarisés à l'école internationale d'Atlanta.

“The best community (...). Population has increased per twice. 4000 people in the neighborhood. Buildings. Young people moving back. We lived on Waddell. That whole area was empty. Everything is new. (...) People are having babies crazy. Definite baby-boom.”³⁸³, *Julie Noble, mère au foyer co-présidente du PTA de Mary Lin, a habité à Inman Park de 2003 à 2005, avant de revenir en 2010 avec son époux, cadre dans une assurance mutualiste, et leurs deux enfants, scolarisés à Mary E. Lin.*

“Very strong sense of community, artistic feel, people tend to be wealthy, not too flashy. Creative diversity. Mostly neighbors supportive. Like to know what is going on. People value education. They are educated. People tend to be more on the liberal side. (...) Yes. When we first moved in, our apartment complex was one of three, now there are more. 1 restaurant closed down and 5 opened up. Increase in traffic. 1,8 million of people. Young professionals mostly. The neighborhood has lots of old people. That makes me feel safer also. Traffic and more people. Sometimes crime when there are more people.”³⁸⁴, *Mary Soghafy, tutrice à domicile pour enfants aux besoins spécifiques, réside à Inman Park depuis 2015 avec son époux, pneumologue, et leur fille, trop jeune pour être scolarisée.*

“This neighborhood has everything you want. People are very social. They ask you who are you, not what do you do, 100 restaurants within a mile. I like the diversity, economically. Buckhead: only wealthy people. People mingle. It's become even further gentrified. More wealthy white people. 30 years ago, it was more sketchy. Lots of people in the suburbs think this is very dangerous. It's nearly full. I think there is... There is not that much change coming. Lots of people got pushed out. Historic landmarks.”³⁸⁵, *Jacques Mabius, agent immobilier et propriétaire de deux sociétés de développement informatique, réside à Inman Park avec son épouse, mère au foyer, et leurs deux fils, scolarisés à l'école internationale d'Atlanta.*

“Neighborhood that I see practically changing economically. Obviously, it's historic. Growing kind of retail and restaurants. Tension between people who live in the neighborhood and people who came to eat and shop. Mixed-age. I've met lots of young and old families. Single people. Very very white. Not diverse at all. It's relatively safe. It's not quite as safe as people would think. Walkable, pretty. Strong sense of community. I've seen a lot more, people caring into the neighborhood from Inman. Quarter Empty apartments. Problem of security. Stores that are empty. I think unfortunately this neighborhood is going to become more economically divided. Some apartment, not many. Point of entry: too much for a new middle-class family. It's like an eco-chamber of wealth. Very liberal. Wealthy liberals or democrats I would say. I don't see that changing at all.”³⁸⁶, *Nathalie Rogovin, enseignante, reside à Inman Park depuis 2015 avec son époux, avocat liberal, et leur fille, pré-inscrite à Mary E. Lin.*

Le profil de ces parents correspond à celui décrit des gentrificateurs de ces trois quartiers dans la littérature (Dedenbach 2016). Il s'agit de couples, relativement jeunes, dont au moins l'un des deux époux est actif, et exerçant des professions intellectuelles et supérieures. Tous installés récemment dans le quartier utilisent le même lexique pour le décrire : sens de la communauté, démographie changeante, densification. Certains mettent l'accent sur la richesse des ménages dans le quartier, ou encore l'éviction de certaines populations. Les données du recensement sont incomplètes et ne permettent pas d'obtenir les données de 2000 et 2010 pour certains indicateurs (Figure 36).

³⁸³ Entretien réalisé le 09.05.2016 sur son porche.

³⁸⁴ Entretien réalisé le 02.06.2016 à son domicile.

³⁸⁵ Entretien réalisé le 19.05.2016 à son domicile.

³⁸⁶ Entretien réalisé le 16.05.2016 à son domicile.

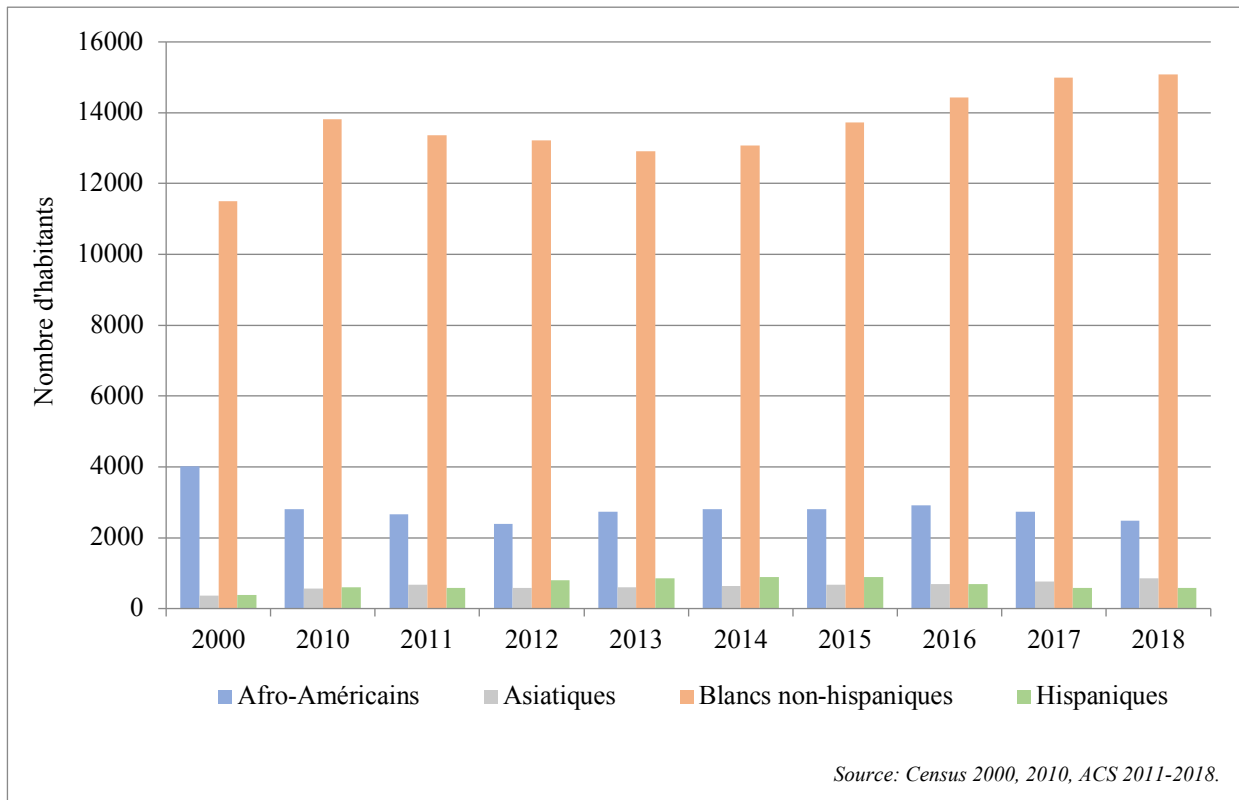


Figure 36. Évolution de la composition sociodémographique à Druid Hills (30307) 2000-2018

Cependant, afin de retracer la trajectoire de gentrification du quartier, les données nécessaires seraient celles des années 1970 et 1980. Ici, les données permettent de montrer que la composition sociodémographique du quartier a affirmé les tendances observées par les résidents. Ici, le code postal de Druid Hills est une maille relativement large, incluant la moitié sud du secteur nord-est de la ville, ainsi qu'une partie des proches banlieues, et les quartiers bordant la voie ferrée au sud, eux aussi soumis à un processus de gentrification. Entre 2000 et 2010, le nombre d'habitants a augmenté et la distribution entre les groupes n'a pas été bouleversée. Les Blancs non-hispaniques sont plus nombreux cependant, tandis que les Afro-Américains déclinent dans cette partie de la ville. Les indicateurs du tableau confirment également les propos tenus en entretiens : les taux de pauvreté sont faibles, le revenu médian est très élevé, tout comme les taux de diplomation (Tableau 26).

Indicateurs	2000	2010	2018
<i>Conditions socio-démographiques</i>			
Taux de pauvreté (%)	-	-	10,4
Taux de pauvreté des moins de 18 ans (%)	-	-	12,5
Taux de logements vacants (%)	5,9	7,1	10,3
Revenus médians (\$)	-	-	79 151
<i>Composition ethno-raciale</i>			
Part d'Afro-Américains (%)	-	-	12,6
Part d'Asiatiques (%)	-	-	4,4
Part de Blancs non-hispaniques (%)	-	-	76,8
Part d'Hispaniques (%)	-	-	2,9
<i>Niveaux de diplomation</i>			
Sans diplôme du secondaire (%)	-	-	2,3
Diplômé du secondaire (%)	-	-	8,5
Education supérieure de premier cycle sans bachelor (%)	-	-	13,5
Diplômé d'un bachelor ou plus (%)	-	-	75,8

Nora Nafaa, 2020, source : Census 2000, 2010, ACS 2018.

Tableau 26. Profil de Druid Hills (30307)

Le secteur scolaire de l'école Mary E. Lin est aujourd'hui un territoire essentiellement résidentiel³⁸⁷. Il s'agit principalement de propriétés individuelles, bien qu'Inman Park accueille quelques complexes de condominiums. L'indicateur de la santé immobilière du quartier est le faible taux de propriétés vacantes, mais également de logements dont le propriétaire est l'habitant principal. Peu de maisons ont été saisies lors de la crise financière de 2008, ce qui est en partie expliqué par les résidents par le recours au BOND Community Credit Union. Le secteur accueille un certain nombre d'aménités, qu'il s'agisse d'équipements publics, comme de commerces et d'autres organisations. Sur la frontière nord du secteur se trouve une avenue commerciale, tout comme au Sud. Le quartier est également desservi par deux stations de métro (Inman Park et Candler Park). Il s'agit ainsi d'un quartier prisé et attractif.

³⁸⁷ Une carte réalisée en cours de thèse lors des périodes d'enquêtes en 2017 est mise à disposition en annexe. Elle a permis durant le terrain d'identifier le panorama du secteur scolaire en termes de fonctions et d'aménités (Annexe 34).

1.4.2. La « meilleure » école publique ou le protectionnisme scolaire

L'école Mary E. Lin ne correspond pas au profil des écoles urbaines traditionnelles. Il s'agit de l'une des écoles les plus performantes du district scolaire d'Atlanta dont la tension sur les effectifs est très forte. Le nombre d'élèves augmente depuis les années 1980 (Figure 37).

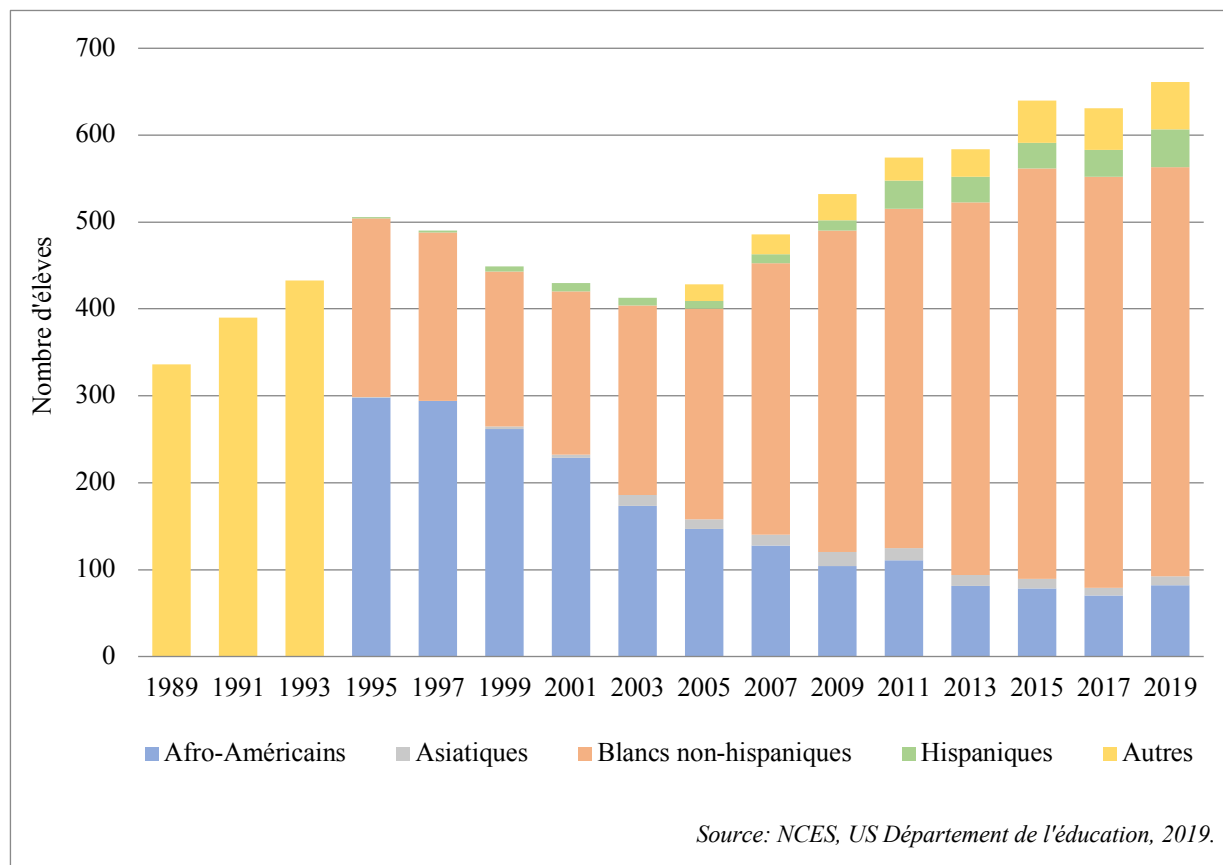


Figure 37. Évolution des effectifs à Mary E. Lin 1989-2019

Après une légère baisse dans les années 1990, ces effectifs remontent à la fois du fait de la fermeture d'autres écoles primaires à proximité, mais surtout de la densification du quartier, et de l'arrivée de nouvelles familles. Le nombre d'élèves aujourd'hui a doublé depuis les années 1980. L'école est en surcapacité et une partie des classes se trouvent dans des préfabriqués, tout comme pour le collège et le lycée de secteur, ainsi que les autres écoles élémentaires du *cluster*. La composition des élèves change également. D'abord, elle se diversifie, en faisant apparaître un certain nombre d'enfants issus de familles hispaniques ou asiatiques. Ensuite, la part d'élèves afro-américains décline au fil du temps, à mesure que celle d'enfants blancs non-hispaniques augmente. Ces transformations sont identiques à celles du quartier, dans une école où la quasi-totalité des élèves réside dans le secteur (Tableau 27).

Indicateurs	Lin	Atlanta	Géorgie
Caractéristiques des écoles			
Effectifs	662	51 001	1 769 621
Ratio enseignant/élèves	15,2	13	15
Résultats académiques			
Milestones Maths 3rd Grade <i>Part d'élèves au niveau ou avancés (%)</i>	80,8	45,1	52
Milestones ELA 3rd Grade <i>Part d'élèves au niveau ou avancés (%)</i>	71,3	36,9	42
Milestones Maths 5th Grade <i>Part d'élèves au niveau ou avancés (%)</i>	79,2	33,7	41
Milestones ELA 5th Grade <i>Part d'élèves au niveau ou avancés (%)</i>	85,4	38,7	45
Absentéisme chronique <i>Part d'élèves chroniquement absents (%)</i>	3,8	21	-
Profil des élèves			
Économiquement désavantagés <i>Part d'élèves issus de familles pauvres (%)</i>	5,9	50	62
Repas gratuits ou à prix réduits <i>Part d'élèves éligibles au programme fédéral (%)</i>	4	74	59,5
Allophones <i>Part d'élèves dont l'anglais est une seconde langue (%)</i>	3	5	8,2
Éducation spécialisée <i>Part d'élèves recevant un service éducatif spécial (%)</i>	8	11,2	11,6

Nora Nafaa, 2020, sources : District Scolaire d'Atlanta, 2019, Département de l'éducation de Géorgie, 2019.

Tableau 27. Profil de l'école Mary E. Lin en 2019

Peu d'enfants sont allophones dans l'école (3%), ce qui est moins qu'en moyenne dans le district et en Géorgie (5% et 8,2%). Le profil aisé du quartier se retrouve dans celui des élèves. L'école n'appartient pas au programme Title I³⁸⁸. Seuls 5,9% des élèves sont issus de familles considérées comme économiquement désavantagées, et 4% bénéficient de repas gratuits. Ces taux sont bien au-dessous des moyennes du district scolaire, ainsi que de la Géorgie, en moyenne plus pauvre que la ville d'Atlanta. D'une manière générale, les indicateurs pour Mary E. Lin correspondent davantage à ceux d'une école suburbaine qu'une école urbaine classique, et ses transformations sont en lien avec celle de son secteur.

Les conditions d'études à Mary E. Lin sont différentes des trois autres études de cas. Le ratio d'élèves par enseignant est légèrement plus élevé que dans le reste du district, 15,1 contre 13 en moyenne pour Atlanta. Ce ratio s'explique par le nombre important d'élèves dans l'école, mais

³⁸⁸ Ce débat renvoie à celui opposant les écoles publiques en France appartenant au réseau REP et les autres.

aussi par la distribution des fonds. À plusieurs reprises, des acteurs de terrain ont signifié lors d'entretiens ou de réunions publiques que Mary E. Lin était moins bien dotée que d'autres écoles car elle a perdu il y a une dizaine d'années le statut d'école Title I, comparé à Hope Hill par exemple, l'école élémentaire du quartier Old Forth Ward appartenant au même *cluster*. La perte de ces fonds permettant de salarier davantage d'enseignants est cependant compensée par ceux levés par la fondation³⁸⁹. L'école fait partie des plus performantes au sein du district en termes de résultats aux tests standardisés. Les élèves sont au niveau ou avancés en mathématiques et en anglais au-delà des moyennes du district et de la Géorgie. Les résultats sont meilleurs en 5^{ème} année qu'en 3^{ème} année et l'absentéisme quasi-inexistant, avec seulement 3,8% des élèves concernés contre 21% en moyenne à Atlanta. Les excellents résultats des élèves de Mary E. Lin sont mis en avant par l'école, et par les parents, et font partie de l'attractivité de l'école. C'est un critère de distinction.

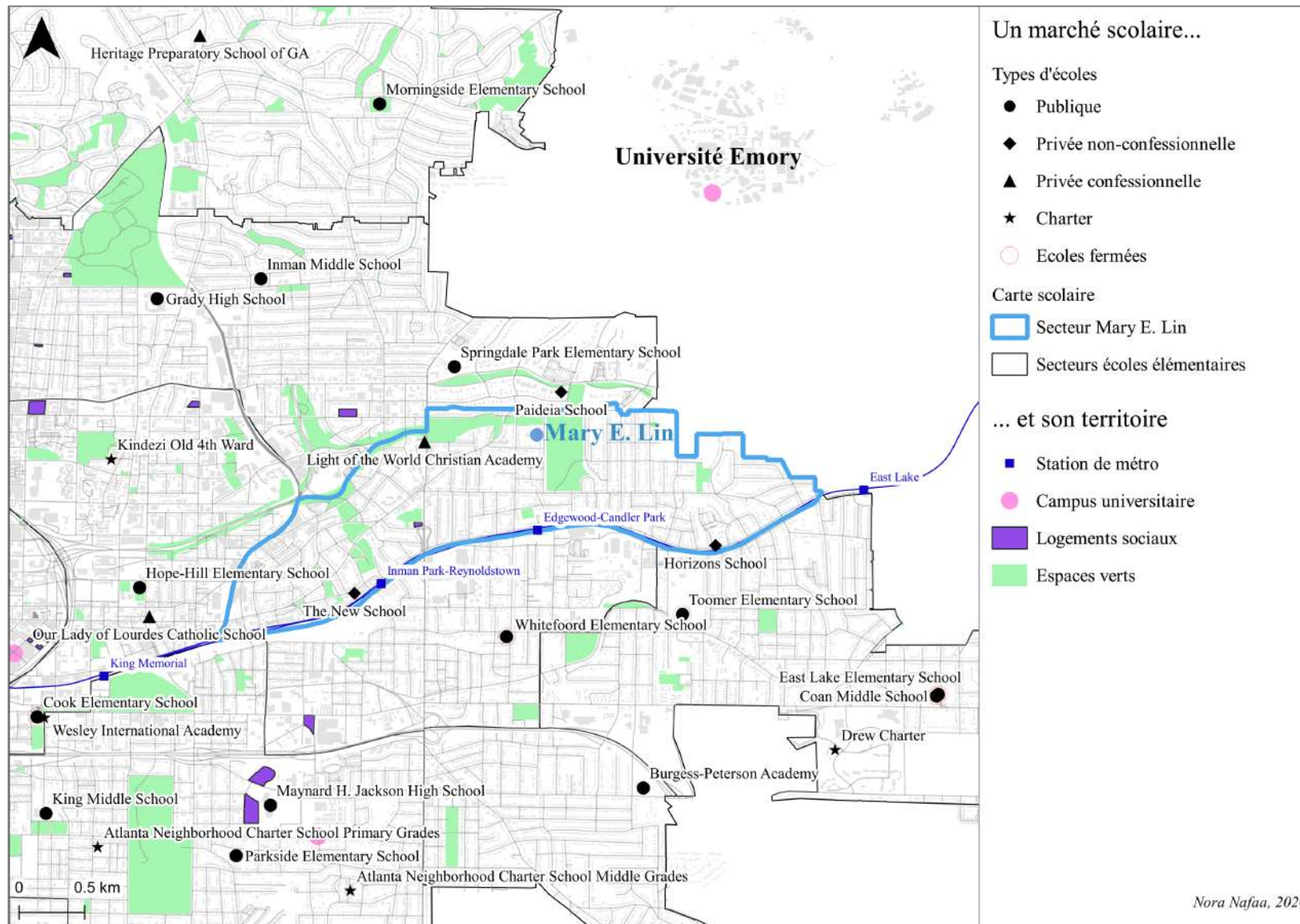
Plusieurs réunions publiques sont organisées durant l'année scolaire en vue de la préparation des tests et de la compréhension des résultats. Les autres réunions ayant lieu à l'école prévoient toujours du temps dédié à la préparation des tests également. À titre d'exemple, lors de la réunion de la GoTeam³⁹⁰ du 17.01.2017 portant sur la stratégie éducative de l'école, 20 minutes sur 1 heure ont été dédiés aux tests. Chaque année, le Neighborhood Council of Intown Schools (NCIS)³⁹¹ demande au district scolaire une présentation des résultats des écoles, décrit comme "the most interesting meeting of the year"³⁹². Intitulée NCIS Grady Cluster Dig Data, cette réunion est organisée par le NCIS mais présentée par le chef du service des données du district scolaire. Il rappelle que le *cluster* comprend 4 écoles publiques sectorisées (Mary Lin, Springdale, Morningside et Hope Hill) ainsi que deux *charter* que sont Kindezi O4W et Centennial Academy. Toutes ont accès au même collège, Inman, puis au lycée Grady, au nord de Mary E. Lin (Carte 28).

³⁸⁹ Les détails sur les financements de la fondation de l'école sont explicités par la suite.

³⁹⁰ Il s'agit d'une nouvelle forme de conseil d'école, établie par le district en 2016-17, pour donner davantage d'espace aux parents dans la gouvernance de l'école.

³⁹¹ Il s'agit d'une organisation couvrant plusieurs quartiers, du Nord-Est de la ville essentiellement, très active dans plusieurs champs, et notamment celui des écoles publiques (Henry 2012).

³⁹² La réunion a eu lieu le 18.01.2017 dans la médiathèque de l'école Mary E. Lin.



Carte 28. Mary E. Lin et son territoire scolaire

Les données sont pondérées selon les graphiques en fonction de plusieurs indicateurs (familles économiquement désavantagées, élèves allophones, etc.), ce qui peut faire varier les chiffres jusqu'à 94%. Au-delà des données présentées, les réactions et les questions posées par les parents de l'assemblée relèvent de l'enjeu qu'elles représentent :

- « - Est-ce que le district prend en compte le fait qu'environ 30% des élèves du lycée Grady viennent d'ailleurs et non de nos écoles de secteur ?
- Est-ce qu'on prend en compte les résultats des élèves aux besoins spécifiques ?
- Les résultats aux AP Maths devraient être pris en compte !³⁹³
- Doit-on prendre en compte les enfants changeant de lycée en cours de route ?
- Prend-t-on en compte les élèves de Kindezi et Centennial qui ne sont pas sectorisés ?
- Doit-on prendre en compte les élèves qui n'ont pas fait toute leur scolarité avec nous ? »³⁹⁴

L'attention des parents se porte sur plusieurs éléments, mais dressent d'une manière générale un schéma opposant les élèves du secteur, le « nous », et les autres, qui sont à la fois ceux des écoles *charter*, ou encore n'ayant pas effectué toute leur scolarité dans le secteur. La remarque sibylline est que ces élèves feraient baisser le niveau du *cluster*. De même, au printemps 2017, la superintendante organise une réunion dans chacun des *clusters* pour convaincre les parents de voter pour l'ESPLOST et présenter les plans de rénovation et de construction prévus. Alors que dans tous les *clusters*, mis à part North Atlanta, elle annonce des fermetures ou fusion d'écoles, à Grady ce sont des constructions qui sont prévues pour faire face aux sureffectifs. Elle démarre son discours lors de cette réunion en mettant à l'honneur chacune des écoles du *cluster*, puis l'agenda. Le premier point concerne les résultats et présente ce *cluster* comme le meilleur, ce qui entraîne un tonnerre d'applaudissement dans l'amphithéâtre du collège d'Inman³⁹⁵. De même, des réunions sont organisées tout au long de l'année pour les parents au sein de chacune des écoles du *cluster* pour expliquer aux parents les modalités de ceux-ci. À Mary E. Lin, les « Principal's Coffee » sont des réunions matinales organisées par le PTA et certaines sont dédiées aux tests³⁹⁶. Les différents tests à venir sont expliqués aux parents, leurs contenus, leurs modalités, leur déroulement. Une coordinatrice des tests du district est invitée pour la présentation et répondre aux questions des parents. Un site pour pratiquer les tests à la maison leur est présenté. Les parents posent des questions très précises (nombre de minutes en moyenne par question, nombre d'options

³⁹³ Étant donné qu'il s'agit de tests standardisés, les tests spécifiques ne sont pas pris en compte car ils n'évaluent pas tous les élèves. Ici, ce parent fait référence aux cours dit "Advanced Placement", qui sont d'un niveau de premier cycle universitaire, et permettent aux élèves de se démarquer dès le lycée pour leurs candidatures à l'université, ou de valider des crédits en avance. S'agissant d'un niveau plus élevé, les parents pensent que cela permettrait d'augmenter le taux de réussite des élèves si cette part était prise en compte.

³⁹⁴ Source: NCIS Grady Cluster Dig Data, 18.01.2017, carnets de terrain, 2017.

³⁹⁵ Source: "Performance across the cluster are mixed, this cluster is one of the if not the best cluster", Dr. Meria J. Carstarphen, superintendante, Grady Cluster Town Hall Meeting, 8.02.2017, carnets de terrain, 2017.

³⁹⁶ À l'exemple du Principal's Coffee du 24.02.2017 dans la médiathèque de l'école Mary E. Lin, source : carnets de terrain, Atlanta, 2017.

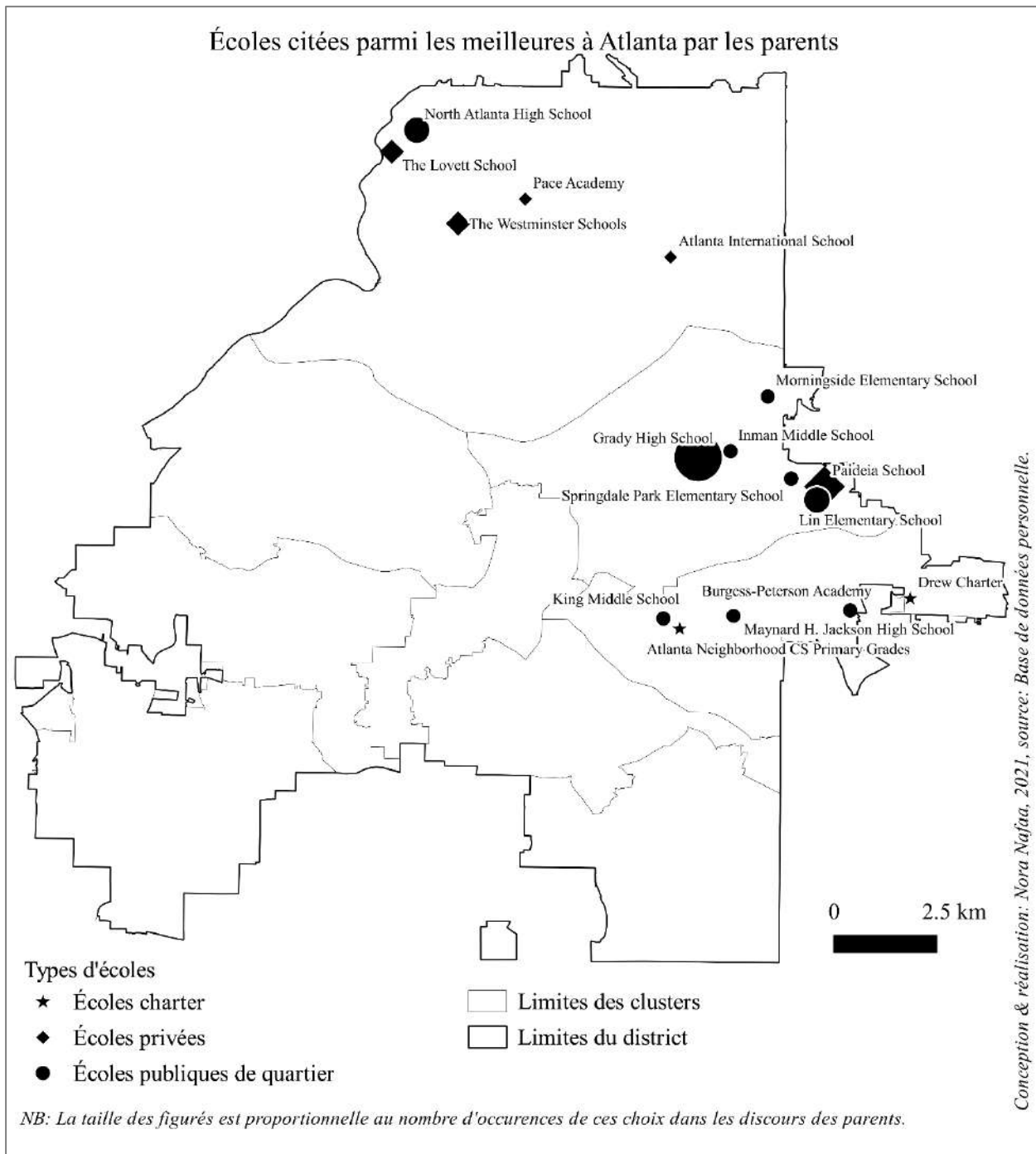
possibles dans les QCM, enchainement des épreuves et temps de récupération...). Mary E. Lin est ainsi une école performante, en termes de résultats et attractive.

Alors que de nombreuses écoles publiques sont concurrencées par des écoles d'autres natures, privées ou publiques (confessionnelles, alternatives, *charter*, *magnet*, ...), Mary E. Lin fait partie des écoles en tension qui au contraire, sont tellement prisées que les parents sont sur la défensive quant à leur territoire scolaire. L'école est en surcapacité, et donc ne souffre pas de la concurrence d'autres écoles publiques. Le *cluster* est très attractif et le lycée Grady dispose de programmes d'excellence. Le système d'écoles *magnet* est très peu présent à Atlanta. Il existe des programmes *magnet*³⁹⁷, dont Grady dispose, mais pas d'écoles *magnet* complètes. Les écoles *charter* étendent leur marché à Atlanta, mais ne s'adressent pas à ce public et sont concentrées dans la partie sud de la ville. Les parents ne choisissant pas Mary E. Lin optent pour l'offre privée, elle-même diversifiée (Annexe 22.h). Lors d'entretiens semi-directifs auprès de parents, une question ouverte demandait « Quelle est la meilleure école d'Atlanta selon vous ? ». Volontairement, la question permettait aux parents de citer des catégories d'écoles, ou bien des écoles en particulier. Plusieurs ont répondu par catégories : écoles privées (3), écoles de banlieue (2), écoles Montessori (1), écoles internationales (1).

La majeure partie a donné des noms d'écoles compilées dans le tableau ci-dessous et cartographiées (Tableau 28, Carte 29). En général, les parents habitant dans les secteurs de Grady ou North Atlanta ont cité des écoles privées ou leurs écoles de secteur. Les parents habitant dans d'autres secteurs de la ville ont mentionné également les écoles du secteur de Grady. Certains ont cité plusieurs écoles desservant les mêmes niveaux d'élèves, le choix a été de rendre cette hiérarchisation. On observe que parmi les écoles publiques, Grady et Mary E. Lin ressortent le plus, bien qu'un biais soit introduit par la surreprésentation de parents de ce secteur (mais qui auraient pu opter pour un autre choix). Ensuite, les écoles privées sont nommées à plusieurs reprises. L'école Paideia, située à proximité de Mary E. Lin dans le même secteur, est la plus citée. Non-confessionnelle, Paideia est une école dont la pédagogie est présentée comme alternative, centrée sur l'enfant, se démarquant des autres écoles privées les plus prestigieuses : Westminster (catholique), Woodward Academy (ancienne école militaire), Lovett (College Prep), ... Mary E. Lin n'est pas réellement concurrencée par ces écoles. Une grande partie des parents considèrent que l'école publique de secteur est un choix, et une partie d'entre eux pourrait financièrement scolariser leurs enfants dans des écoles privées. Colin Heydt, président de la Go-Team, explique

³⁹⁷ Par exemple, le lycée Maynard Jackson dispose d'un programme de baccalauréat international qui permet aux parents du secteur ayant scolarisé leurs enfants dans les écoles *charter* Atlanta Neighborhood Charter School (ANCS, élémentaire et collège) d'intégrer ces programmes, et s'assurer une continuité de la cohorte, caractérisée par des enfants de classes moyennes supérieures blanches, dans un cluster dont le secteur est quasi-entièrement afro-américain, et pauvre.

qu'une grande partie des parents ont fait le choix de Mary E. Lin et que selon un sondage diffusé par le PTA, ceux-ci expliquent que ce choix se fait selon des valeurs communes, mais aussi de classe³⁹⁸.



Carte 29. Les « meilleures » écoles d'Atlanta selon les parents

³⁹⁸ Entretien réalisé le 31.01.2017 dans le bureau du PTA. Colin Heydt a deux enfants à Mary E. Lin, son épouse est enseignante et il est professeur d'histoire à l'université de Floride de Tallahassee.

École	Niveau	Cluster	Type	Occurrences	1 ^{ère} citée
Atlanta Neighborhood CS	K-5	Jackson	<i>Charter</i>	1	-
Burgess-Peterson ES	K-5	Jackson	Public sectorisé	1	1
Decatur HS	9-12	Banlieue	Public sectorisé	2	-
Drew CS	K-12	Jackson	<i>Charter</i>	1	-
Grady HS	9-12	Grady	Public sectorisé	7	4
Inman MS	6-8	Grady	Public sectorisé	1	1
International School of Atlanta	K-12	North Atlanta	Privé non-confessionnel	1	-
Jackson HS	9-12	Jackson	Public sectorisé	1	1
King MS	6-7	Jackson	Public sectorisé	1	1
Lovett	K-12	North Atlanta	Privé non-confessionnel	3	-
Mary E. Lin ES	K-5	Grady	Public sectorisé	3	2
Morningside ES	K-5	Grady	Public sectorisé	1	-
North Atlanta HS	9-12	North Atlanta	Public sectorisé	3	-
Pace Academy	K-12	North Atlanta	Privé non-confessionnel	1	-
Paideia	K-12	Grady	Privé non-confessionnel	6	3
Saint-Thomas	K-12	Banlieue	Privé confessionnel	1	-
Springdale ES	K-5	Grady	Public sectorisé	1	1
Westminster	K-12	North Atlanta	Privé confessionnel	3	1
Woodward Academy	K-12	Banlieue	Privé non-confessionnel	1	1

Nora Nafaa, 2020, source : Entretien, 2016, 2017.

Tableau 28. Les « meilleures » écoles d’Atlanta selon les parents

L’enjeu, aux yeux des parents, est davantage de défendre et/ou protéger leur territoire scolaire. La tension sur les capacités de l’école et ainsi l’augmentation du nombre d’élèves par classe, est palpable dans tous les entretiens et toutes les réunions publiques où des parents d’élèves de Mary E. Lin sont présents. Au-delà des résultats aux tests, les parents questionnent les inscriptions à l’école et le contrôle qui est fait. Plusieurs stratégies existent. La plus commune est de louer un appartement dans le secteur, sans y vivre, pour obtenir le droit d’entrer à Mary E. Lin, ce qui constitue un investissement financier important. Lors de réunions publiques, l’expression “school shopping” ou “high-school shopping” a été utilisée à plusieurs reprises. Il est expliqué que certains parents préfèrent louer un appartement plutôt que de payer des frais d’inscription dans une école privée pour plusieurs enfants. Plusieurs fois, le terme “borders” est mobilisé, signifiant « frontières », plutôt que le terme administratif “boundaries” renvoyant davantage à une limite. Il y a l’idée de défendre un territoire scolaire sur lequel les habitants estiment avoir un droit, celui-ci passant par le fait d’habiter le quartier. Cet élément est particulièrement saillant lors du Grady

Cluster Town Hall Meeting tenu par la superintendante. Elle mentionne que la solution pour ne plus avoir recours aux préfabriqués, est de redéfinir les frontières du secteur. En effet, le secteur limitrophe au Sud, de l'autre côté de la voie ferrée surélevée, est en sous-effectif et plusieurs écoles fusionnent au même moment. Plusieurs parents suggèrent, au lieu de redistribuer dans d'autres écoles, plusieurs solutions : empiler des préfabriqués, demander un *waiver* à l'État pour dépasser la limite de 33 enfants par classe, louer d'autres bâtiments à proximité. Elle dit que dans les autres meetings, les gens ont suggéré le *redistributing*. Lors des questions, voici l'échange:

“- Parent: Meetings with other parts in APS show different situations (...). We are overcapacity and they are under capacity. Morningside cannot be bigger at some point...

- Dr Meria J. Carstarphen: Are you suggesting redistributing?

- Parent: No!

- Dr Meria J. Carstarphen: We can schedule 2022. But we should schedule standing meetings to adjust and start discussing these details (...). Let's organize ... you know all the time it becomes about race, socio-economics, housing, have and have not, north and south (...). People get mad at me. I need this community to meet another community. We should not build walls between us. But we cannot do it tonight I feel good and I do not want it for tonight's ... I want at least one meeting happy.”³⁹⁹

Lors de cette réunion, seul cet échange mentionne les autres secteurs, tandis que plus de 40 minutes sont dédiées à d'autres solutions techniques permettant de créer de nouvelles salles de classe au sein du district. Lors des entretiens, plusieurs parents estiment que la qualité de l'école publique dépend du quartier dans lequel elle se trouve, et que si le marché immobilier est plus tendu dans ce secteur, c'est en partie pour l'accès à cette école. Mary E. Lin sur le marché scolaire est ainsi une option très chère.

Le secteur scolaire de l'école Mary E. Lin est aujourd'hui un territoire prisé au sein de la ville d'Atlanta, soumis à de fortes pressions (démographiques, foncières, puis scolaires). Il y a une réelle territorialisation qui s'opère, faisant des limites administratives de réelles frontières scolaires, qui se superposent à des frontières socio-économiques dans la ville. Les transformations du quartier au cours du 20^e siècle ont placé fait de Mary E. Lin une école dont le profil recoupe davantage celui des écoles suburbaines que des écoles urbaines. Malgré l'attrait pour la « diversité » dont témoignent les parents de l'école, un réel entre soi s'est créé au fil de la gentrification du territoire.

³⁹⁹ Source: Grady Cluster Town Hall Meeting, 8.02.2017, carnets de terrain, 2017.

1.5. Thomasville Heights, l'école du ghetto dispersé

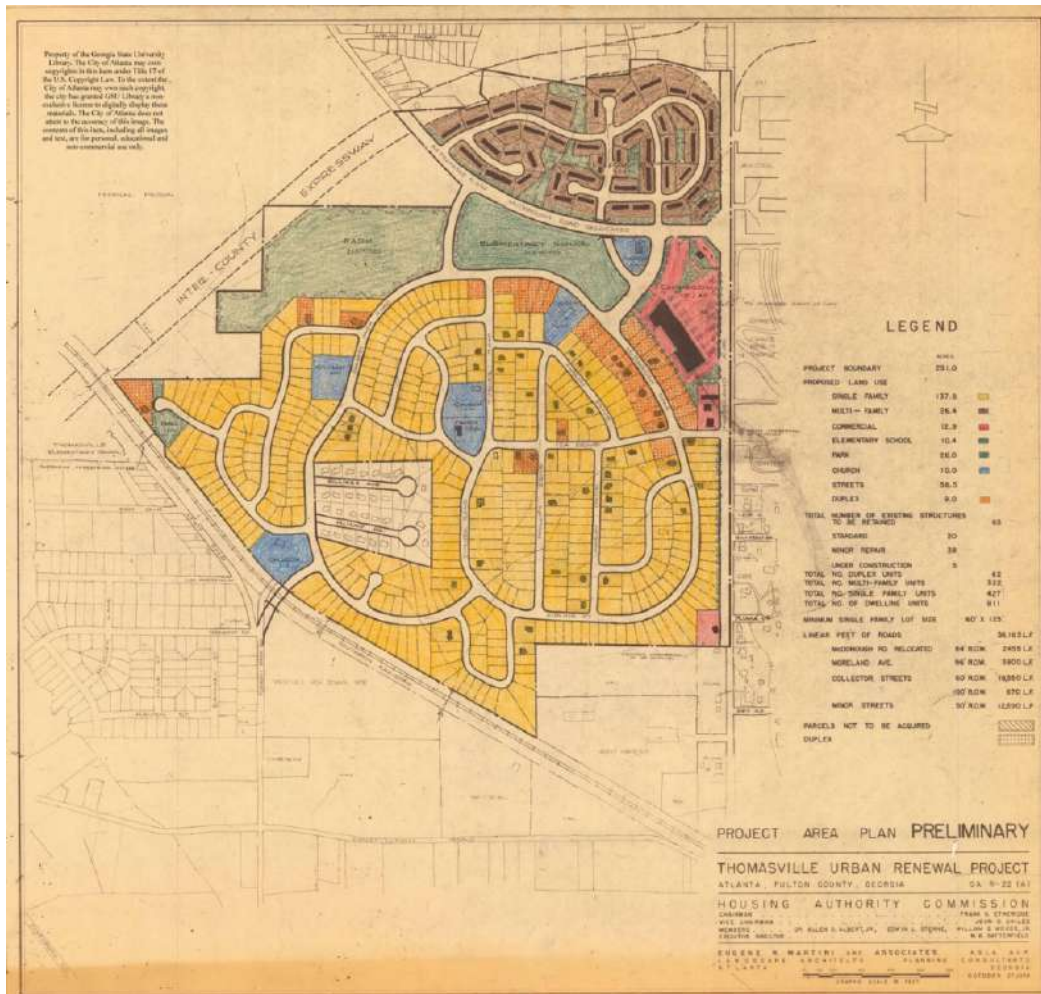
1.5.1. Le quartier le plus pauvre de Géorgie

L'école Thomasville Heights est construite en 1970 pour scolariser les enfants des logements sociaux de Thomasville Heights Projects, et remplace une école préexistante, située en périphérie du quartier. Aucune donnée d'archives n'est disponible sur cette première école, sauf les cartes municipales permettant de la localiser et celles du district établissant l'année d'ouverture de la nouvelle école. Le secteur est délimité très nettement⁴⁰⁰. Au nord, le boulevard McDonough délimite le secteur, au sud la voie ferrée, et à l'est l'avenue Moreland, voie rapide qui délimite aussi la frontière entre les comtés de Fulton et Dekalb. Près de la moitié du secteur est dédié au pénitencier fédéral d'Atlanta.

Thomasville Heights Project fait partie de la troisième génération de logements sociaux. Jusqu'au début du 19^{ème}, le Sud-Est de la ville est essentiellement composé de terrains agricoles et appartient au village de Brownsville jusqu'à son intégration à la commune d'Atlanta. L'urbanisation ne se fait qu'à partir du 20^e siècle et demeure limitée. Au tournant du siècle, l'État fédéral choisit d'y construire sa plus grande prison qui pendant un temps accueille des prisonniers cubains puis devient au cours du siècle essentiellement une prison de transit. Achievé en 1909, le pénitencier fédéral d'Atlanta est l'élément distinctif du quartier (Garrett 1969). La présence de plusieurs lignes de chemins de fer et la réserve foncière permettent l'installation de nombreuses industries. Des logements sont construits à proximité logeant essentiellement des familles noires ouvrières, mais aussi des employés de la prison. Dès le départ, cette partie de la ville est une marge. Dans les années 1930, alors que paraissent les premières cartes du *redlining*, Atlanta devient la première ville des États-Unis à recevoir des fonds destinés au développement du logement social (Hankins *et al.* 2015). Entre 1936 et 1991, l'Atlanta Housing Authority (AHA) dispose de 45 logements publics logeant à son apogée 50 000 personnes, dans une ville de 450 000 habitants⁴⁰¹. Thomasville Heights Project s'inscrit dans une troisième vague de constructions des années 1960. L'AHA propose en 1958 un plan de renouvellement urbain pour l'ensemble du quartier favorisant la mixité résidentielle au travers de logements individuels et collectifs (Carte 30).

⁴⁰⁰ Une carte réalisée en cours de thèse lors des périodes d'enquêtes en 2017 est mise à disposition en annexe. Elle a permis durant le terrain d'identifier le panorama du secteur scolaire en termes de fonctions et d'aménités (Annexe 35).

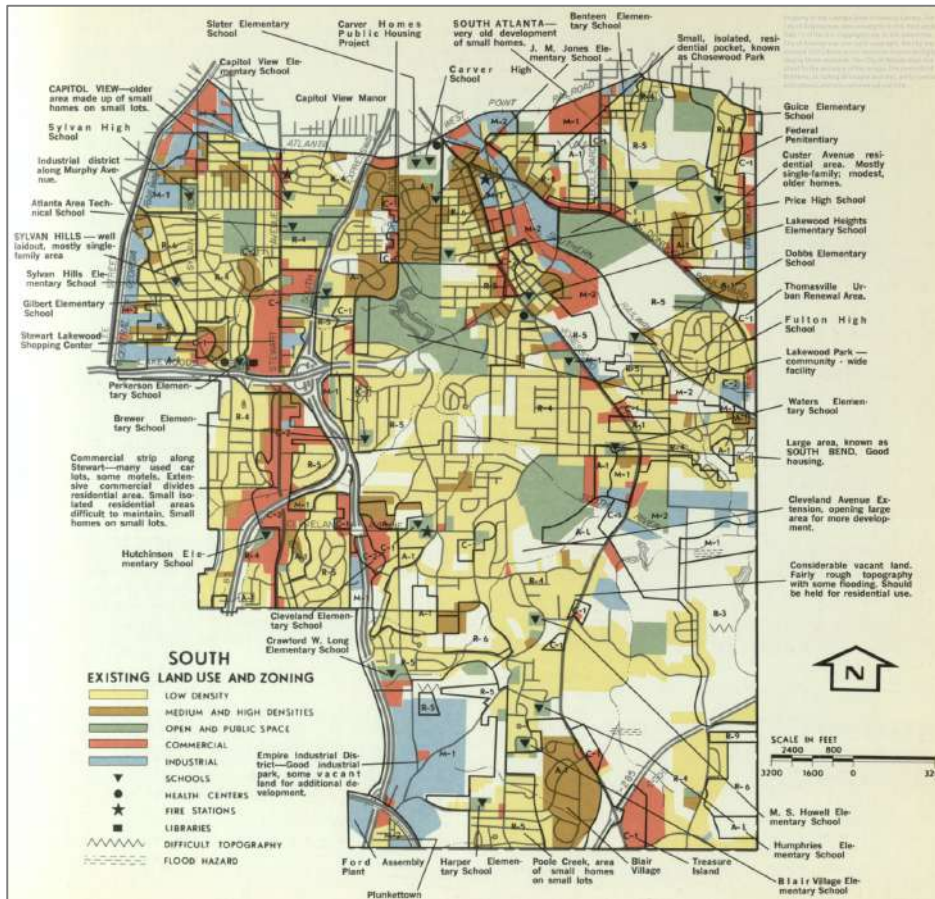
⁴⁰¹ Au départ destinés aux familles aux revenus modestes, ces logements sociaux sont progressivement destinés aux familles urbaines les plus pauvres (Vale 2013). Les premiers complexes sont donc construits dès 1936, privilégiant un nombre important d'unités de logements : en moyenne 553 entre 1936 et 1945 pour 8 complexes, 833 entre 1946 et 1959 pour 3 complexes, puis des complexes plus réduits à partir de 1960 jusqu'en 1991 avec en moyenne 216 unités, pour 34 complexes. Les deux premières périodes concentrent les projets autour du centre-ville, tandis qu'à partir des années 1960 les quartiers périphériques sont privilégiés.



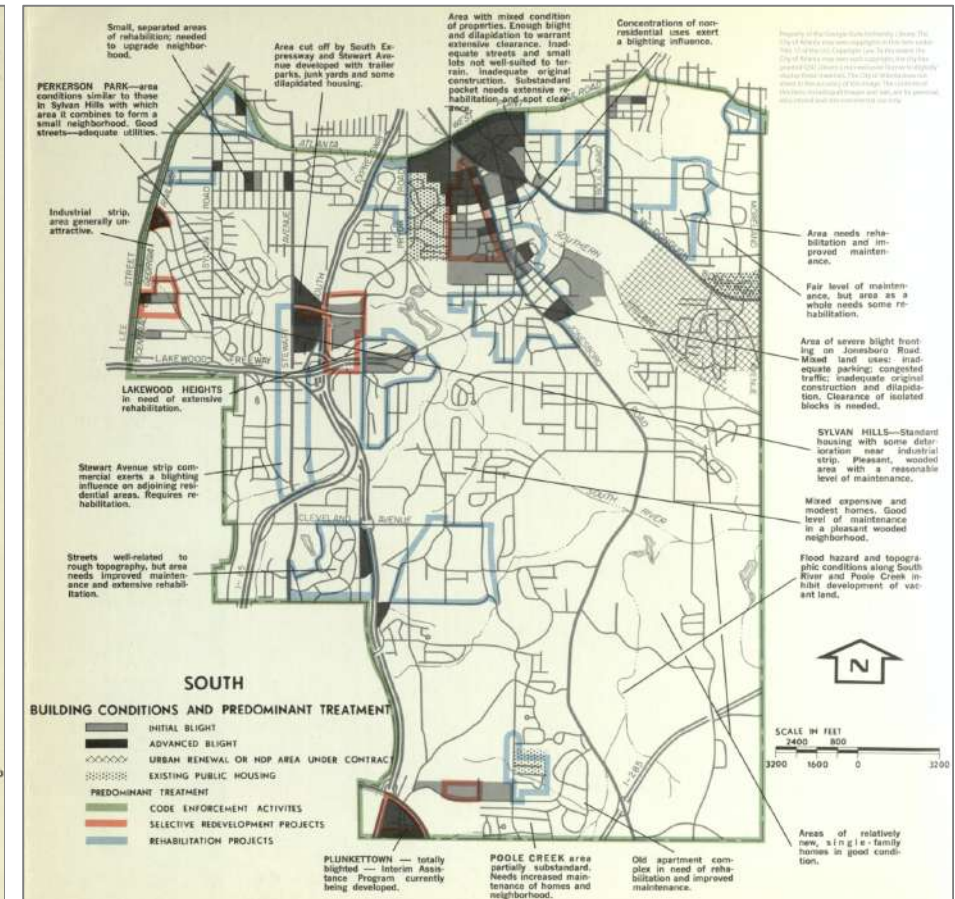
Carte 30. Projet de renouvellement urbain de Thomasville Heights en 1958

Le plan indique les propriétés existantes (en jaune pour les logements individuels, en orange pour les duplex), ainsi que celles que l’AHA ne va pas acquérir, soit seulement 28 ci-dessous. L’ancienne école élémentaire est indiquée ainsi que la nouvelle, et le projet de logements sociaux également composé de 350 appartements (logements collectifs, en marron). La construction de ces logements se fait dans un contexte de forte croissance démographique, afin de renouveler un parc immobilier en mauvais état mais également étoffer l’offre de logements. Si le Nord de la ville gagne en population, les plus fortes croissances s’observent à l’Ouest (Annexe 36), alors que dans le même temps les quartiers péricentraux sont en déclin, principalement du fait du *white flight*. A l’Est, East Atlanta et Thomasville Heights gagnent de la population principalement grâce à la construction de logements sociaux.

Alors que Thomasville Heights est la première opération de renouvellement urbain de la ville, progressivement la municipalité et l’AHA mettent en place d’autres opérations, notamment dans la partie sud de la ville peu dense et disposant de nombreuses réserves foncières (Carte 31). Ces projets visent des quartiers aux profils variés, bien que la paupérisation de cette partie de la ville s’accroisse et les paysages de friches se multiplient (Carte 32).



Carte 31. Utilisation des sols et zonage du Sud d'Atlanta en 1970⁴⁰²



Carte 32. Conditions du bâti et opérations majeures du Sud d'Atlanta en 1970⁴⁰³

⁴⁰² Source: Northeast: Existing Land Use and Zoning, atlpp0217_44, Planning Atlanta City Planning Maps Collection, Georgia State University Library.

⁴⁰³ Source: South: Building Conditions and Predominant Treatment, atlpp0217_45, Planning Atlanta City Planning Maps Collection, Georgia State University Library.

En 1973, un second ensemble de logements sociaux est construit à proximité de l'école, Forest Cove Apartments. Il s'agit de 396 logements privés en duplex en location. S'y installent principalement des familles à faibles revenus et au fil des années le complexe se détériore et change régulièrement de propriétaire. Le type d'architecture choisi renvoie à celui des logements sociaux, destinés principalement à des populations afro-américaines, et se distinguant de celui choisi pour des résidences destinées à des familles blanches, renvoyant souvent à un idéal pastoral (Lasner 2020). La partie sud de la ville dans les années 1980 et 1990 s'appauvrit à mesure que les projets de renouvellement urbain et investissements se font à proximité du *downtown* et de Midtown (Keating 2001). Les friches se multiplient. L'usine d'assemblage de Lakewood de General Motors, dernière source d'emplois industriels du sud de la ville, ferme en 1990. Les Jeux Olympiques de 1996 ont été le point d'orgue de ces politiques. Dès 1991, Atlanta commence à détruire ses logements sociaux et les remplacer par des logements pour des ménages aux revenus mixtes. Techwood Homes, premier projet de logement social du pays inauguré en 1936 est détruit en 1991 et remplacé par Centennial Place, un complexe d'appartements dont les loyers varient entre 850 et 1700 dollars, à proximité du *downtown*, désormais inaccessibles aux ménages les plus modestes (Keating 2001).

Thomasville Heights Projects est le dernier grand ensemble de logement social détruit, en 2010. Le terrain demeure une friche aujourd'hui et la municipalité a présenté cette démolition comme mineure car remplacée par l'obtention du programme Section 8 par Forest Cove Apartments (Williams 2010)⁴⁰⁴. Sont éligibles les ménages dont les revenus n'excèdent pas 50% du revenu moyen. Le complexe est vendu et géré par de nombreuses compagnies au fil des années. Au moment de l'enquête de terrain, la gestion est effectuée par The Columbia Property Group, une entreprise du Mississippi spécialisée dans les logements éligibles aux programmes fédéraux⁴⁰⁵. Le complexe appartient cependant de 2016 à 2019 à la Global Ministries Foundation⁴⁰⁶, une organisation chrétienne à but non-lucratif spécialisée également dans l'acquisition de ce même type de propriétés et proposant aux résidents des services spirituels⁴⁰⁷. L'une des obligations des logements participant aux programmes fédéraux est d'assurer des conditions de logements répondant aux réglementations fédérales, ainsi que l'ensemble des rénovations et réparations nécessaires. Depuis l'acquisition du complexe par Global Ministries

⁴⁰⁴ Section 8 Program renvoie à la section 8 du Housing Act de 1937 qui autorise l'État à prêter assistance aux foyers modestes dans le paiement de leur loyer à un bailleur privé. En 1974, le Housing and Community Development Act crée le programme Section 8 permettant aux locataires de ne payer que 30% de leurs revenus en loyer, le reste étant couvert par des fonds fédéraux, gérés localement par des agences telles que l'Atlanta Housing Authority.

⁴⁰⁵ Source : Page "About" du site de l'organisation, <https://thecolumbiagroup.com/about/>, consultée le 01.09.2021.

⁴⁰⁶ Source : Page d'accueil du site de l'organisation <https://gmfonline.org/>, consultée le 01.09.2021.

⁴⁰⁷ Source : Page dédiée à Atlanta du site de l'organisation <https://gmfonline.org/tag/atlanta/>, consultée le 01.09.2021.

Foundation, plusieurs manifestations et interventions d'associations de défense des locataires ont dénoncé les conditions de vie de ceux-ci (rampants, moisissure, plafonds qui s'effondrent...) ⁴⁰⁸. Le complexe est racheté en 2019 par Millennia Housing Management, également spécialisé dans les logements éligibles aux programmes fédéraux (Section 8 et résidences pour seniors) ⁴⁰⁹ qui renomme le complexe Phoenix Ridge ⁴¹⁰.

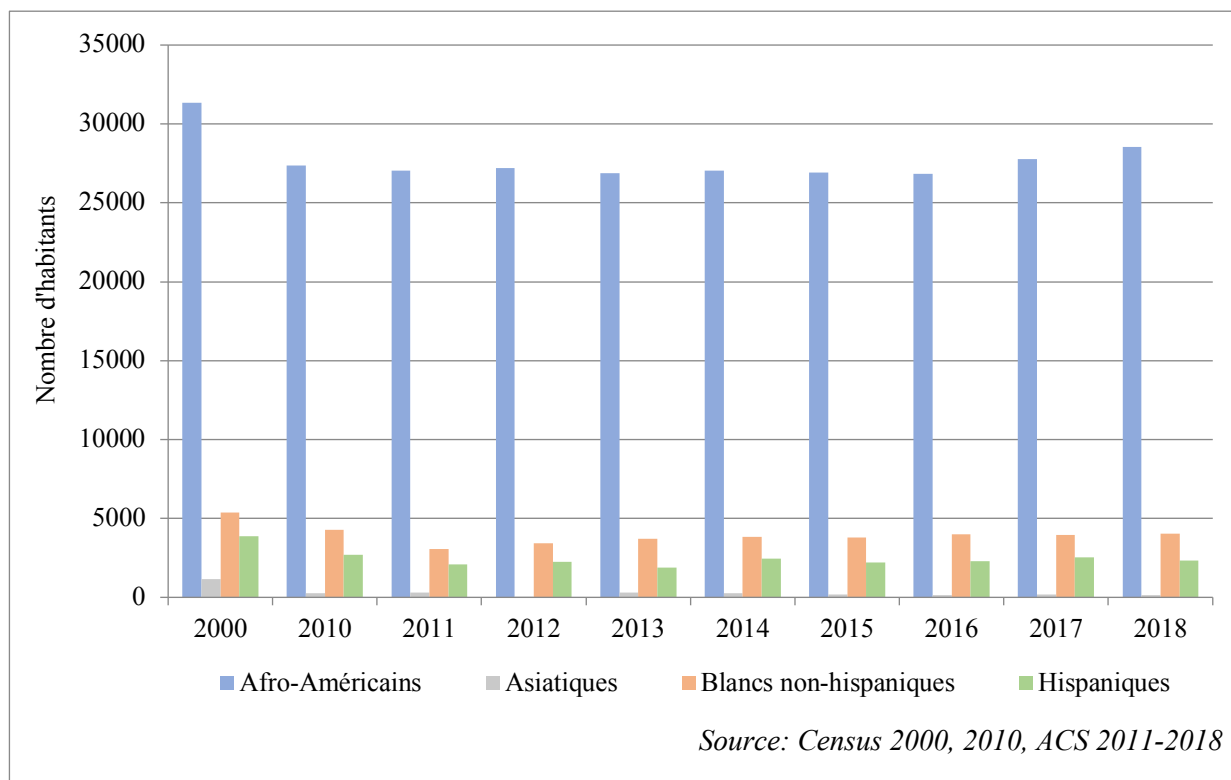
Le Sud-Est de la ville est aujourd'hui la partie la plus pauvre d'Atlanta et détient les taux de vacance résidentielle les plus élevés ⁴¹¹. Les données du recensement permettent de quantifier ces phénomènes. Le code postal Lakewood Heights correspond à cette zone, délimitée au nord par le secteur de Thomasville Heights. Le nombre d'habitants a diminué depuis 2000, ce qui s'explique par la démolition de plusieurs logements sociaux, mais aussi le peu d'attractivité de ce secteur, alors que le reste de la ville est en croissance (Figure 38). Il s'agit principalement d'un quartier afro-américain, bien que sur les marges une diversité peut s'observer, ce qui n'est pas le cas dans le secteur de Thomasville Heights (Tableau 29). Si les taux de diplomation ont augmenté depuis 2000, passant notamment de 45,1% à 19,9% seulement de population sans diplôme du secondaire, le salaire moyen a en revanche diminué, témoignant d'une paupérisation du secteur, qui se vérifie par l'augmentation des taux de pauvreté, des enfants comme des adultes. Le taux de vacance résidentiel a également gagné 14 points entre 2000 et 2010, témoignant d'un secteur touché par la crise immobilière de 2008. La carte détaillée des parcelles permet d'ailleurs d'identifier certaines des propriétés saisies dans le secteur de Thomasville Heights en particulier (Annexe 35).

⁴⁰⁸ Source : Stephanie Stokes, "Atlanta School Brings In Lawyers To Fight Student Turnover", *WABE*, 24.05.2017, <https://www.wabe.org/atlanta-school-brings-lawyers-fight-student-turnover/>, consulté le 09.05.2020; Maggie Lee, "Thomasville Heights residents stuck in deplorable apartments demand better", *Saporta Report*, 10.09.2018, <https://saportareport.com/thomasville-heights-residents-stuck-in-deplorable-apartments-demand-better/>, consulté le 9.05.2020; Willoughby Mariano, "AJC INVESTIGATION: State and local governments in Georgia lack authority to address mold issues in rental properties", *Atlanta Journal Constitution*, 2.11.2018, https://www.ajc.com/news/local-govt--politics/help-for-tenants-sickened-mold-their-homes/OYx8slCAnZHLxi0saf9a3I/?fbclid=IwAR28vWhpl_mH_k0s3iG91mYDMGT-w7sSMebmHtJ5oAVBk04WF5IKv6MrFKg, consulté le 01.09.2021 (disponible avec un VPN).

⁴⁰⁹ Source : Page "Apartments" du site du groupe, <https://themillenniacompanies.com/apartments/#affordable-anchor>, consultée le 01.09.2021.

⁴¹⁰ Source : Page d'accueil du site de Forest Cove, <http://forestcovega.com/?fbclid=IwAR2sDtGBP9aJYtinCuOfeu7UXZQIEwSczw4BhPQ9q-aW8ff-tjyPXzvwogq>, consultée le 01.09.2021.

⁴¹¹ Le quartier a un taux de vacance de 20,4% contre 11,8% dans la municipalité, taux qui a doublé pour le premier depuis 2010 et a été divisé par deux pour le second.


Figure 38. Évolution de la composition ethno-raciale à Lakewood Heights (30315) 2000-2018

Indicateurs	2000	2010	2017
Conditions sociodémographiques			
Taux de pauvreté (%)	43,7	-	46,1
Taux de pauvreté des moins de 18 ans (%)	47,4	-	48,7
Taux de logements vacants (%)	10,2	20,4	24,2
Revenu moyen (\$)	33 951	34 665	26 851
Composition ethno-raciale			
Part d'Afro-Américains (%)	77,8	80,8	80,4
Part d'Asiatiques (%)	2,9	0,7	0,4
Part de Blancs non-hispaniques (%)	13,3	12,6	11,4
Part d'Hispaniques (%)	9,6	8	6,5
Niveaux de diplomation			
Sans diplôme du secondaire (%)	45,1	-	19,9
Diplômé du secondaire (%)	30,9	-	35,1
Education supérieure de premier cycle sans bachelor (%)	16,9	-	25,9
Diplômé d'un bachelor ou plus (%)	7,1	-	19

Nora Nafaa, 2020, source : Census 2000, 2010, ACS 2017.

Tableau 29. Profil de Lakewood Heights (30315)

Appartenant au *census tract* le plus pauvre de Géorgie, le complexe est également caractérisé à plusieurs reprises lors des rencontres sur le terrain comme l'un des plus dangereux de la ville. Je n'ai pu me rendre qu'une seule fois dans le quartier, accompagnée de Leslie Grant, élue au conseil scolaire. Après l'une de ses réunions publiques organisées dans un café le 7.05.2016, Leslie m'a proposé de l'accompagner dans le quartier pour sa visite de circonscription⁴¹². Dans un premier temps, elle s'est arrêtée dans un autre complexe d'appartements, The Villages at Carver, à l'ouest de Thomasville Heights afin de distribuer des flyers pour des programmes d'été gratuits pour les enfants. Le complexe remis à neuf tranche avec Forest Cove (Photo 17 Photo 18). Ensuite, elle parcourt les quartiers résidentiels de maisons afin de diffuser des flyers sur un second programme d'été gratuit proposé par une église en me précisant de ne jamais venir seule dans ce quartier, à pieds ou en bus. Le parcours permet de visiter la seconde partie du secteur scolaire de l'école Thomasville Heights où peu d'élèves résident. Il s'agit principalement de maisons en bois, en mauvais état, certaines condamnées aujourd'hui. La voirie est également peu entretenue, et de nombreux encombrants languissent dans la rue⁴¹³ (Photo 19, Photo 20Photo 21).



Photo 17. Leslie Grant promouvant des programmes d'été gratuits aux Villages at Carver

⁴¹² Source : carnets de terrain, Atlanta, 2016.

⁴¹³ Plusieurs résidents, plutôt âgés et assis sur leur porche, se plaignent à Leslie que la ville ne ramasse pas les déchets et elle envoie aussitôt un message au service dédié depuis son téléphone portable pour localiser ces déchets à collecter.



Photo 18. Entrée du complexe résidentiel Forest Cove



Photo 19. Maison vacante du quartier résidentiel de Thomasville Heights



Photo 20. Maison habitée du quartier résidentiel de Thomasville Heights et ses encombrants



Photo 21. Maison habitée du quartier résidentiel de Thomasville Heights

Chapitre IV. Trajectoires scolaires et territorialisation par la privatisation

Les conditions de vie dans le quartier sont celles de la pauvreté, de la violence, de la criminalité et de l'insécurité. Peu d'enquête de terrain ont pu y être réalisées, mais un extrait d'un carnet de terrain ci-dessous permet de donner un aperçu des scènes quotidiennes de la vie de ses habitants (Encadré 9).

Encadré 9. La visite de Leslie Grant à Forest Cove, 7.05.2016, Atlanta

Après avoir parcouru une grande partie de son district en voiture après un *community meeting*, Leslie Grant se rend au complexe d'appartements de Forest Cove, face à l'école Thomasville Heights. Elle apporte des sacs de vêtements collectés dans son quartier Grant Park, pour les enfants. Il est impossible de prendre des photos et Leslie me déconseille de m'éloigner de la voiture.

Ce jour-là, une fête est organisée par une association chrétienne. Plusieurs officiers de police sont présents. Une tonnelle a été installée et abrite plusieurs tables accueillant la nourriture pour le barbecue qui se prépare pour midi. À l'opposé du parking, plusieurs hommes se tiennent debout. Chaque fois qu'une voiture approche, l'un d'entre eux se dirige vers l'entrée du complexe, se penche vers la voiture, puis elle repart. Leslie m'explique qu'avant midi c'est relativement calme, et que ce jour-là est idéal car plusieurs officiers gardent la partie du parking où se déroule la fête.

Une dizaine de femmes s'affairent et l'une d'entre elle vient récupérer les sacs déposés par Leslie qui discute un peu avec elle. L'accent de celle-ci est si fort que je ne parviens pas à tout comprendre. Une demi-douzaine d'enfants vient ensuite auprès de Leslie qui les interpelle. Certains sont en maillot de bain. Ils expliquent qu'il y a une piscine dans le complexe, mais qu'elle est cassée, donc ils jouent dedans même si elle est vide. Elle leur explique que je viens de France, et l'un d'entre eux, d'environ huit ans, me demande si je suis venue en voiture. Ils sont tous scolarisés à l'école Thomasville Heights. Je leur demande d'où ils viennent. Deux indiquent des villes de Géorgie (Marietta, Athens), et les autres d'autres grandes villes du nord du pays (Déroit, Minneapolis, Milwaukee). L'un d'entre eux explique que quand son père est mort, sa mère ne pouvait plus s'occuper de lui, donc il est venu vivre chez sa tante. Une des femmes les appelle pour qu'ils aillent déjeuner. Une autre vient vers Leslie, pour lui dire qu'elle a essayé de joindre le bailleur, mais qu'elle n'a aucune réponse alors qu'elle entend des rats dans les murs de son appartement. Leslie lui demande si elle a pensé à inscrire sa fille de huit ans dans un programme pour l'été et elle lui répond qu'elle n'en a pas encore eu le temps. Naïvement, je lui demande si sa fille est heureuse que l'été approche. Elle me répond qu'elle préfère lorsqu'elle est à l'école, son cousin qui vit avec elles ne peut alors pas lui faire de mal. Leslie lui donne un flyer puis on s'en va.

Source : carnets de terrain, Atlanta, 2016.

Un entretien réalisé avec Teresa Erolid, en charge des relations entre l'école et la communauté, confirme ces éléments :

“We have families that have been burnt out. In Forest Cove we just had a family that someone threw a cocktail bomb in her house and burnt out about two houses. (...) Majority of them do not have jobs. They're on assistance, they receive food stamps. Majority of their income is just through these services. And then some of them work part time at the local Kroger or maybe the CVS. They don't really work full-time. We have a partnership with the Atlanta Food Bank, they have a truck coming every month. But if there is a need, we can always call them. Honestly, that's just the way they live. I'm from Atlanta, and I never knew this was like this.

I never knew. I think some people just do not know it in APS. For exemple, I'm sure the parents at Mary Lin can't relate."⁴¹⁴

Elle rend compte ici de l'instabilité du quartier, mais aussi de la précarité des familles dépendant des aides de l'État ainsi que des organisations caritatives, telles que la banque alimentaire d'Atlanta. Elle fait un parallèle avec l'école Mary E. Lin d'elle-même, la prenant comme contre-exemple des conditions de vie à Thomasville Heights, dessinant ainsi une frontière entre deux territoires urbains très différents.

1.5.2. La « pire » école confiée/abandonnée au privé

L'école élémentaire Thomasville Heights correspond à la définition donnée par la littérature d'une "ghetto school" (Anyon 1997). Construite en 1970 dans le cadre du projet de renouvellement urbain, l'école de quartier suit la même trajectoire et son public scolaire reflète son secteur. 80% des élèves résident à Forest Cove, le reste dans les limites du secteur. La consultation des archives du district permet de retracer la courbe des effectifs de l'école quasiment depuis son ouverture, bien que le détail de la composition ethno-raciale ne soit pas disponible avant 1995 (Figure 39).

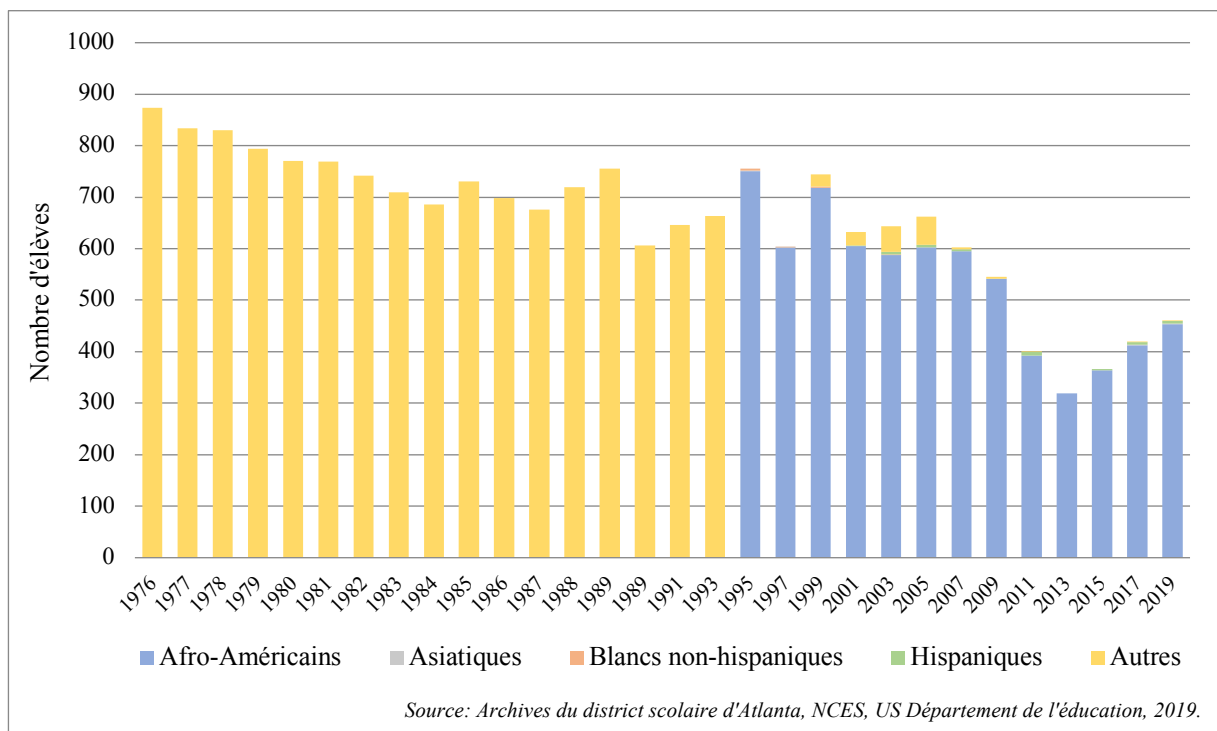


Figure 39. Évolution des effectifs à Thomasville Heights 1976-2019

Le nombre d'élèves a diminué de près de moitié, de 873 élèves en 1973 à 461 en 2019. Cette baisse s'explique par celle du nombre d'habitants dans le quartier. L'abandon d'un certain nombre de maisons, ainsi que la démolition des logements sociaux en 2010, ont joué sur ces

⁴¹⁴ Entretien réalisé le 14.02.2017 à l'école Thomasville Heights.

effectifs, de même que l'ouverture d'écoles *charter* à proximité. Le regain d'élèves depuis 2015 s'explique à la fois par la fermeture d'une école élémentaire à proximité, mais également la prise en charge de l'école par un organisme privé, Purpose Built Schools. Le profil des élèves reflète celui du quartier (Tableau 30).

Indicateurs	Thomasville Heights	Atlanta	Géorgie
Caractéristiques des écoles			
Effectifs	462	51 001	1 769 621
Ratio enseignant/élèves	10,5	13	15
Résultats académiques			
Milestones Maths 3rd Grade <i>Part d'élèves au niveau ou avancés (%)</i>	29,2	45,1	52
Milestones ELA 3rd Grade <i>Part d'élèves au niveau ou avancés (%)</i>	9,2	36,9	42
Milestones Maths 5th Grade <i>Part d'élèves au niveau ou avancés (%)</i>	4,2	33,7	41
Milestones ELA 5th Grade <i>Part d'élèves au niveau ou avancés (%)</i>	9,7	38,7	45
Absentéisme chronique <i>Part d'élèves chroniquement absents (%)</i>	29,7	21	-
Profil des élèves			
Économiquement désavantagés <i>Part d'élèves issus de familles pauvres (%)</i>	100	50	62
Repas gratuits ou à prix réduits <i>Part d'élèves éligibles au programme fédéral (%)</i>	100	74	59,5
Allophones <i>Part d'élèves dont l'anglais est une seconde langue (%)</i>	0,4	5	8,2
Éducation spécialisée <i>Part d'élèves recevant un service éducatif spécial (%)</i>	10,5	11,2	11,6

Nora Nafaa, 2021, sources : District Scolaire d'Atlanta, 2019, Département de l'éducation de Géorgie, 2019.

Tableau 30. Profil de l'école Thomasville Heights en 2019

La quasi-totalité est afro-américaine, seuls 6 élèves en 2019 ne relèvent pas de cette catégorie. La part d'élèves allophones est mineure, et ne concerne qu'un seul élève en général. L'école appartient au programme Title I. 100% des élèves sont économiquement désavantagés, et bénéficient du programme fédéral de repas gratuits. Classée comme école défailtante, ou en échec, selon la catégorisation et la traduction, Thomasville Heights fait partie des 5% d'écoles les moins performantes de Géorgie. Elle est classée aux tests géorgiens comme la « pire » école élémentaire

de l'État⁴¹⁵. Tous les résultats sont au-dessous de ceux du district et de l'État. En 3^{ème} année, soit l'équivalent du CE1, seul un tiers des élèves est au niveau en mathématiques, et moins de 10% en anglais. En 5^{ème} année, les résultats en anglais sont équivalents et seulement 4,7% sont au niveau en mathématiques. La différence de niveau entre les deux cohortes d'élèves peut s'expliquer par la prise en charge de l'école par PBS en 2016, comme en témoigne également le ratio élevé du nombre d'élèves par enseignant. Les nouveaux élèves bénéficient davantage de soutien et auraient accumulé moins de retard. L'absentéisme chronique demeure très important et tient au rythme de vie des élèves dans le quartier, bien que des dispositifs soient mis en place par PBS⁴¹⁶. L'école était sur la liste du gouverneur en 2015 et en 2016 pour être saisie par l'OSD au cas où le projet serait passé devant la législature⁴¹⁷. La solution proposée par le district a été de donner l'école en gestion à PBS en créant le statut d'école *partnership* sur le même modèle que les écoles *Renaissance* à Philadelphie. Il s'agit d'écoles *charter* sectorisées. Le mandat est accordé par le district à une organisation privée pour gérer l'école à condition que celle-ci conserve la sectorisation et donne la priorité aux enfants résidant dans le secteur scolaire d'origine de l'école, ce qui repositionne l'école sur le marché scolaire.

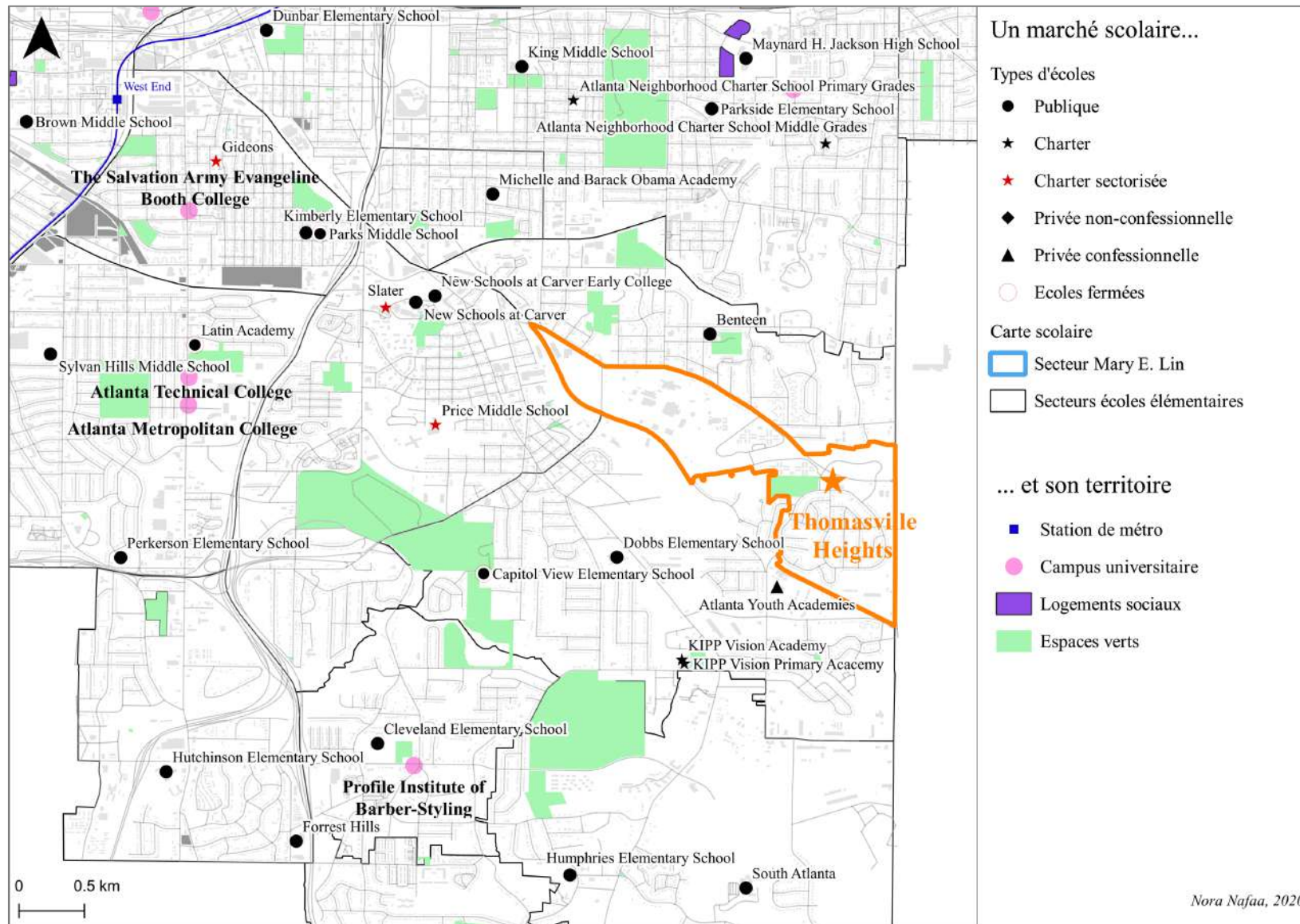
Thomasville Heights n'est pas une école attractive et elle est choisie par les parents par défaut, car c'est l'école de secteur. Aucun programme ne justifie de délaisser une autre école pour celle-ci. Par ailleurs, cette partie de la ville est peu dense en termes d'offre éducative (Carte 33). À proximité immédiate, la seule école privée est Atlanta Youth Academies, une école chrétienne accueillant 150 enfants. Bien que des aides soient envisageables, les frais d'inscription s'élèvent à 14 000 \$⁴¹⁸ par an par enfant, et sont inaccessibles pour les familles de Thomasville Heights. Il serait envisageable que certaines optent pour les écoles KIPP, plus au sud. Ces écoles *charter* sont gratuites et destinées à ce type de public, contrairement à Atlanta Neighborhood Charter School, plus au nord, requérant davantage de ressources de la part des parents. D'après Leslie Grant, les enfants habitant à Forest Cove ne se dirigent pas vers ces écoles *charter*. D'abord, les transports sont quasi-inexistants, et les écoles *charter* ne fournissent pas de transport scolaire obligatoire. Ensuite, elles requièrent un processus d'inscription avec loterie qui sollicite un suivi des parents alors que ceux-ci ne maîtrisent pas ces procédures. Enfin, le règlement concernant l'assiduité est très strict, et l'absentéisme dû à des rythmes de vie troublés ne permet pas de le suivre. Les écoles publiques à proximité observent également un profil similaire à Thomasville Heights.

⁴¹⁵ Source : Page "About" du site de PBS, <https://purposebuiltschoolsatlanta.org/about/neighborhoods/>, consultée le 01.09.2021.

⁴¹⁶ Les différents services proposés seront décrits par la suite, relevant du processus de privatisation de l'école.

⁴¹⁷ Pour rappel, voir Carte 8.

⁴¹⁸ Source : Page "Fast Facts" du site de l'école, <https://www.atlantayouthacademy.com/about/fast-facts>, consultée le 01.09.2021.



Carte 33. Thomasville Heights et son territoire scolaire

L'originalité de Thomasville Heights tient dans son statut d'école *Partnership*, et du report de la sectorisation publique sur les écoles de ce type. La *Turnaround Strategy* mise en place par le district à l'arrivée de la superintendante Dr Meria J. Carstarphen a focalisé son attention sur deux *clusters*, Douglass, à l'ouest, et Carver, à l'est, ayant le plus d'écoles menacées par l'OSD. Greg Giornelli, CEO de PBS, explique que lors de leur rencontre, elle lui a dit vouloir l'investissement de l'organisation dans l'un de ces deux *clusters* :

“So there were a lot of reasons why the Carver cluster was attractive to us. And it is both a very low-income area but it also has the potential, we believe, to revitalize and transform. Our experience, we want to, Purpose Built mission is of course to build a great school and put students on a trajectory to college and career success, but we also believe because of our experience in East Lake that a great school can actually help create a healthy neighborhood as well. And so we thought, we looked at this community, not just Thomasville Heights, cause this is a little bit of a tougher neighborhood, but when you look at the whole K-12, the four schools that we are going into, that they are enough assets in that community that you could look at and see, if you were able to turnaround these schools, and over, pick a time period, let's say 10 years or 15 years, with a really high quality school, you could imagine that they would be new investments in the neighborhood as well, and you could create a healthier community. So our proposal was exactly what we ended up with. So we, from the beginning, our focus was what I call a “feeder pattern” of schools, so it was important to us to have a whole pre-K to 12 pipeline of schools, because that's part of our philosophy coming from the Drew experience. You have to do every aspect of education; it does not end up in 5th grade. And then number 2, we wanted enough kids so it would work. In a perfect world, we would have controlled, controlled, controlled is not the right word, we would have had a pipeline where 100% of your kids feed into your high school, (...) and you don't want a situation where another elementary school feeds into the middle school, or another middle school feeds into the high school, that we would not be operating cause we're trying to build a culture that all kids would understand and it builds on itself. (..) And especially in low income communities that are a lot transiency, our challenge is frankly how do you reduce sort of that natural transiency that you have in low income communities because our... the schools are not gonna be effective if 40% of the kids are moving in and out every single year.”⁴¹⁹

Le choix de PBS s'appuie sur l'expérience menée par Purpose Built Communities (PBS), l'organisation dont découle PBS, qui a entrepris près de 20 projets de redéveloppement et de revitalisation urbaine dans le pays depuis le début des années 2000. Parmi ces projets, le quartier d'East Lake à Atlanta est l'expérience locale qui sert de modèle. Les logements sociaux sont démolis, et PBC entreprend la construction de logements assurant une mixité (de revenus et de types de locations), ainsi que de commerces et d'une école *charter*, Drew Charter School, l'une des plus performantes du pays aujourd'hui. Cette expérience a été vivement critiqué et relève d'un processus de gentrification dans le sens où les résidents ont été délogés et remplacés par des ménages plus aisés (Boston 2005 ; Slyke et Newman 2006). S'appuyant sur cette expérience, l'enjeu pour Greg Giornelli est de transposer ce modèle bien que PBS ne s'attache qu'aux écoles, et n'est *a priori* par une organisation de développement immobilier. Dans son discours, cependant, l'enjeu d'un redéveloppement du sud-est d'Atlanta passe par celui d'une offre scolaire de qualité. Il souligne également que le territoire visé par PBS n'est pas seulement celui du secteur scolaire de Thomasville Heights, et que l'échelle est celle du *cluster*. Il s'agit de « contrôler » les écoles

⁴¹⁹ Entretien réalisé le 24.01.2017 dans son bureau à l'école Thomasville Heights.

du *cluster*, et la trajectoire de l'ensemble des élèves qui y sont scolarisés. S'il revient sur l'usage du mot "controlled", qui pour lui n'est pas tout à fait satisfaisant, pour finalement lui préférer "operate", que l'on peut traduire par « administrer ». L'enjeu demeure bien l'image du « pipeline » qu'il mobilise. Ce contrôle tire justement parti de la sectorisation, seuls les élèves des quartiers concernés bénéficieront de ces services, et de l'absence d'autres réelles options scolaires dans cette partie de la ville. L'enjeu du *turnover* dans le quartier est également souligné par Greg, qui entend le réduire par l'école. Ici l'école, par la maîtrise de son territoire scolaire, devient un outil de revitalisation des territoires urbains. La prise en main progressive du *cluster* par PBS se fait en parallèle de Kindezi⁴²⁰, qui prend également en charge une école, sur le même modèle (Figure 40). Pour rappel, le lycée Carver⁴²¹ est divisé en deux lycées, proposant quatre programmes distincts, auxquels candidaient les élèves du secteur, sans distinction de leur collège d'origine. PBS administre donc ici deux écoles élémentaires, qui alimentent un même collège, et la moitié du lycée, la moins performante.

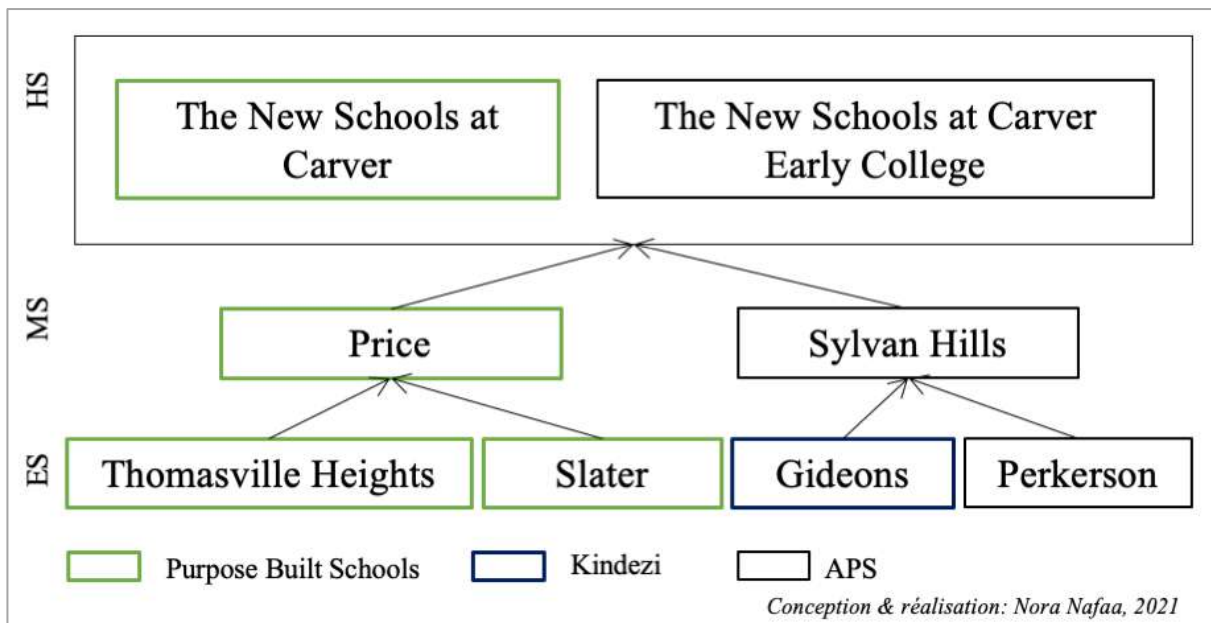


Figure 40. Sectorisation du *cluster* de Carver

Le territoire scolaire est aujourd'hui contrôlé par PBS. Figure du ghetto dispersé ou déspatialisé, car éloigné du centre-ville, abritant essentiellement des minorités anciennes, et observant des processus de dégradation du bâti, de stagnation démographique et de désinvestissements publics et privés. Ce territoire fait l'objet d'un regain d'intérêt par des groupes privés, ici PBS, en tant qu'opportunité de revitalisation urbaine. Cette opportunité naît non pas de

⁴²⁰ Kindezi est un groupe d'écoles *charter* d'Atlanta, contrôlant déjà deux écoles, Kindezi West End dans la partie ouest de la ville, puis Kindezi Old Forth Ward, à l'ouest du cluster de Grady, et prenant en charge en 2016-17 l'école élémentaire Gideons du *cluster* de Carver sur le modèle des écoles Partnership (Annexe 22.e).

⁴²¹ L'organisation de ce lycée est décrite dans le portrait de Matt Westmoreland, membre du conseil scolaire, chapitre III.

l'attractivité de l'école mais au contraire de sa répulsivité. Ici, les groupes privés investissent les écoles dont on ne veut pas, ou dont le système public délègue l'administration.

Cette première partie de ce chapitre visait à retracer la trajectoire scolaire et urbaine de chacune des quatre études de cas choisies, quatre écoles élémentaires au départ scolarisant principalement des élèves afro-américains et qui au fil de l'évolution des territoires urbains ont vu leurs publics changer. Leurs modèles ont également été transformé et se sont diversifié en fonction des ressources disponibles dans leurs quartiers, mais aussi du développement de marchés éducatifs concurrentiels à proximité. C'est bien les inégalités en termes de ressources (humaines et économiques) qui expliquent les différences entre les trajectoires de ces écoles, pourtant toutes répondant au statut d'écoles publiques de quartier. Les réponses aux différentes problématiques urbaines et scolaires de ces écoles s'appuient sur ces inégalités de ressources qu'elles entretiennent.

2. La reterritorialisation par la privatisation

Dans le contexte français, la notion de « territorialisation des politiques éducatives » fait débat tant elle rompt l'un des principes fondateurs du système : l'égalité des politiques sur l'ensemble du territoire national et dans l'ensemble de ses écoles (Ayed 2018 ; Ben Ayed 2009b ; Frandji 2017). Dans le contexte états-unien, c'est moins la reterritorialisation en elle-même qui questionne, étant donné l'attachement au local, que la manière dont elle s'opère et à qui elle est confiée. La néolibéralisation de l'éducation, si elle passe par des politiques et idéologies à l'échelle nationale, prend la forme d'une reterritorialisation des politiques éducatives, davantage marquée, invitant les écoles et leurs territoires à entrer en compétition. Cette compétition s'organise au sein du processus d'accumulation par dépossession qui relève de la néolibéralisation. Ce processus a d'abord engagé dans les années 1950, dans le contexte des villes en crise, la libéralisation des systèmes éducatifs, puis dans les années 1970, la marchandisation de l'éducation au sein de villes post-industrielles, et enfin dans les années 1990 la privatisation des services scolaires dans le contexte de la ville entrepreneuriale (Figure 2).

Ici, le propos s'interroge sur cette dernière phase du processus d'accumulation par dépossession, en ce que la privatisation engage de nouvelles ressources, ou remplace les ressources publiques par des ressources privées en fonction des territoires. Les politiques éducatives des districts scolaires s'engagent de plus en plus vers un régime de sous-traitance éducative dans le sens où l'école (et une part majeure de son financement) demeure publique mais le service éducatif est confié à un édupreneur, un sous-traitant, permettant d'externaliser le service, les travailleurs, ainsi que la responsabilité (Felouzis *et al.* 2013). La privatisation passe par quatre modalités : la fourniture de service, la gestion, le financement et la propriété. Dans le cas des trois premières modalités qui sont étudiées ci-après, l'enjeu est d'analyser le processus de privatisation et de sous-traitance éducative en ce qu'il relève d'une reterritorialisation, car dépend des territoires scolaires dans lesquels il est à l'œuvre.

Un premier tableau de synthèse ci-après reprend les caractéristiques générales de chacune des écoles pour chacune des modalités de privatisation et évaluant le recours à des ressources internes ou externes au territoire, mais aussi à l'intervention d'acteurs privé dans chacune de ces modalités (Tableau 31). Si cette synthèse permet déjà une analyse comparative de chacune des études de cas, cette seconde partie du chapitre porte sur l'analyse détaillée de chacune de ces modalités pour chaque école au plus près du terrain.

École Mode de privatisation	Alexander McClure (Hunting Park, North Philadelphia)	Henry C. Lea (University City, West Philadelphia)	Mary E. Lin (Inman Park, Atlanta)	Thomasville Heights (Thomasville Heights, Atlanta)
Gestion	Gestion chaperonnée par la municipalité	Gestion adossée à l'université	Gestion surveillée par les parents	Gestion sous-traitée à un édupeur
Financement	Externes au territoire scolaire (bourses, levée de fonds)	Diversifié et structuré par le réseau de l'université	Internes au territoire scolaire levés par la fondation et l'association des parents	Externes au territoire et structuré par les réseaux de l'édupeur
Fourniture de services	Philanthropie répondant à des besoins socio-éducatifs	Philanthropie répondant à des besoins premiers et réseau enrichi soutenu par l'université locale	Limité car déjà complets au sein de l'école	Philanthropie structurée et soutenue par l'édupeur répondant à des besoins essentiels
Modèle de gouvernance du district	Community School (Programme de la municipalité)	Neighborhood School (École publique de quartier)	Neighborhood School (École publique de quartier)	Partnership School (École <i>charter</i> sectorisée par une ONG)

Nora Nafaa, 2021.

Tableau 31. Synthèse des modalités de la privatisation par la reterritorialisation des quatre écoles études de cas

2.1. Gestion des écoles et adoption de normes managériales

Les transformations des modes de gestion des écoles, et plus généralement des services publics, ont fait l'objet d'une abondante littérature⁴²². La privatisation de l'éducation au travers de ses modes de gestion n'est pas seulement exogène par le recours à des acteurs privés, comme dans le cas des écoles *charter* qui en sont l'archétype, mais aussi endogène par l'introduction d'acteurs privés dans les processus de décision et de gouvernance, ainsi que de l'adoption de normes gestionnaires et managériales issues du monde entrepreneurial, comme préconisées par la loi *No Child Left Behind* de 2001 (Giband *et al.* 2020). Ces acteurs interviennent à plusieurs niveaux, qu'il s'agisse des services éducatifs, du financement ou des relations avec les parents, et plus largement le quartier ou la communauté. Chaque fois, ceux-ci dépendent des ressources territoriales de l'école, au sens où ils mobilisent à la fois les parents mais également d'autres acteurs (entrepreneurs locaux, associations du quartier, parents). Leur présence peut également dépendre des caractéristiques du territoire (quartier commercial, industriel, étudiantin). Il est donc possible de parler d'une reterritorialisation de la gestion de l'école, dans le sens où celle-ci dépend du territoire et le modèle varie en fonction de ce dernier. Dans chacune des écoles étudiées, il est possible de distinguer les grandes caractéristiques ainsi que des adaptations dans les modes de gestion partagée avec des acteurs différents (municipalité, université, parents) ou encore déléguée complètement à une ONG.

2.1.1. Alexander McClure : une gestion chaperonnée par la municipalité

Dans ce premier cas, le choix de l'école a été celui d'une gestion partagée avec la municipalité au sein du programme *Community school* auquel a candidaté la proviseure. Ici, l'hypothèse majeure est que le choix de cette gestion partagée, ou plutôt chaperonnée par la municipalité, est un moyen pour l'école de mobiliser des ressources dont son territoire est dépourvu. L'école Alexander McClure est une école publique de quartier, Sharon Marino, proviseure, met l'accent sur le positionnement de l'école sur le marché scolaire. Lors d'un entretien réalisé en 2017, avant son adhésion au programme de la municipalité, elle mentionne à plusieurs reprises les atouts et l'attractivité de l'école. Cette attractivité dépend selon elle des ressources dont dispose l'école, mais également des liens avec la communauté. Elle explique que ses stratégies se font en fonction de la concurrence, notamment les écoles *charter*, à proximité :

“Sharon: We need to position our offer on the market.

Nora: To position yourself on the market?

⁴²² Les travaux sur le *New Public Management* ont largement contribué à ce champ d'études.

Chapitre IV. Trajectoires scolaires et territorialisation par la privatisation

Sharon: Correct. And that's a shame. I'm concerned because it is a charter school and charter schools can be very selective of who they choose to have in their school whereas we believe that it is our job to believe that community deserves all students and all families and we're not going to be selective. So one of the reason we applied for the community school model is to brand ourselves again, and market ourselves, and be a resource for our families, so whatever happen, you know, we are here. We're McClure, we're here to stay."⁴²³

Ici, la proviseure assume cette logique de marché et le besoin pour l'école d'avoir un atout qui la distingue. En plus du programme des écoles bilingues mentionné auparavant, la proviseure a candidaté au programme des Community Schools Initiative lancé par la municipalité en 2016, sur le modèle de nombreuses autres villes. Le programme en 2016 a été présenté au Lenfest Center, un centre social et communautaire dans le quartier Hunting Park alors que Sharon est présente⁴²⁴. Holey Gonzales, chargée du programme, explique qu'il s'agit de s'inspirer de programmes déjà en place⁴²⁵. Ayant travaillé à Baltimore, elle raconte que 61 écoles publiques sur 218 bénéficient de cette initiative qui existe également à New York ou Washington. Jim Kenney, maire de Philadelphie élu en 2015, a placé l'éducation au cœur de son programme avec ce projet, financé par la taxe sur les sodas. À son élection, les débats sur cette taxe ont revu à la baisse le nombre d'écoles concernées, de 25 à 20 d'ici 2020. Piloté par le Bureau de l'Éducation du Maire, le programme vise à financer la présence d'un coordinateur dans chaque école en charge des liens entre l'école et son territoire, et notamment ses ressources.

“Community schools are schools where there is a strategic, coordinated plan and expanded supports that align services from the city and community service providers to address the broader set of needs that children have, such as health and social/emotional needs and expanded learning opportunities, like after-school programs. Community schools are also centers for the community, providing improved access to programs and services for families and neighbors.”⁴²⁶

La définition posée par le Bureau de l'Éducation du Maire montre les relations avec les services de la ville, mais également le changement de statut de l'école, n'étant plus seulement un lieu d'éducation, mais un centre de ressources pour l'ensemble du territoire. Le schéma ci-dessous illustre la logique du programme, pensé tel un réseau (Figure 41). L'école est au centre, et reliée à différents pôles qui communiquent entre eux. L'objectif affiché est celui de mener les élèves vers les études supérieures ou une carrière, symbolisés en haut à droite, en passant par ces différentes étapes. Lors de sa présentation, Holley Gonzales précise qu'il s'agit d'un programme qui dépasse l'accompagnement des enfants et vise à proposer des services aux parents dans des quartiers les moins dotés (formation professionnelle, aides juridiques pour les immigrants, activités culturelles pour les parents et voisins...).

⁴²³ Sharon Marino, proviseure, entretien réalisé le 27.05.2017, dans son bureau.

⁴²⁴ Source : réunion publique du Bureau de l'Éducation du Maire le 24.05.2016, carnets de terrain, 2016.

⁴²⁵ Entretien réalisé le 25.04.2016, dans un café.

⁴²⁶ Réunion publique du Bureau de l'Éducation du Maire au Lenfest Center le 24.05.2016, carnet de terrain, 2016.

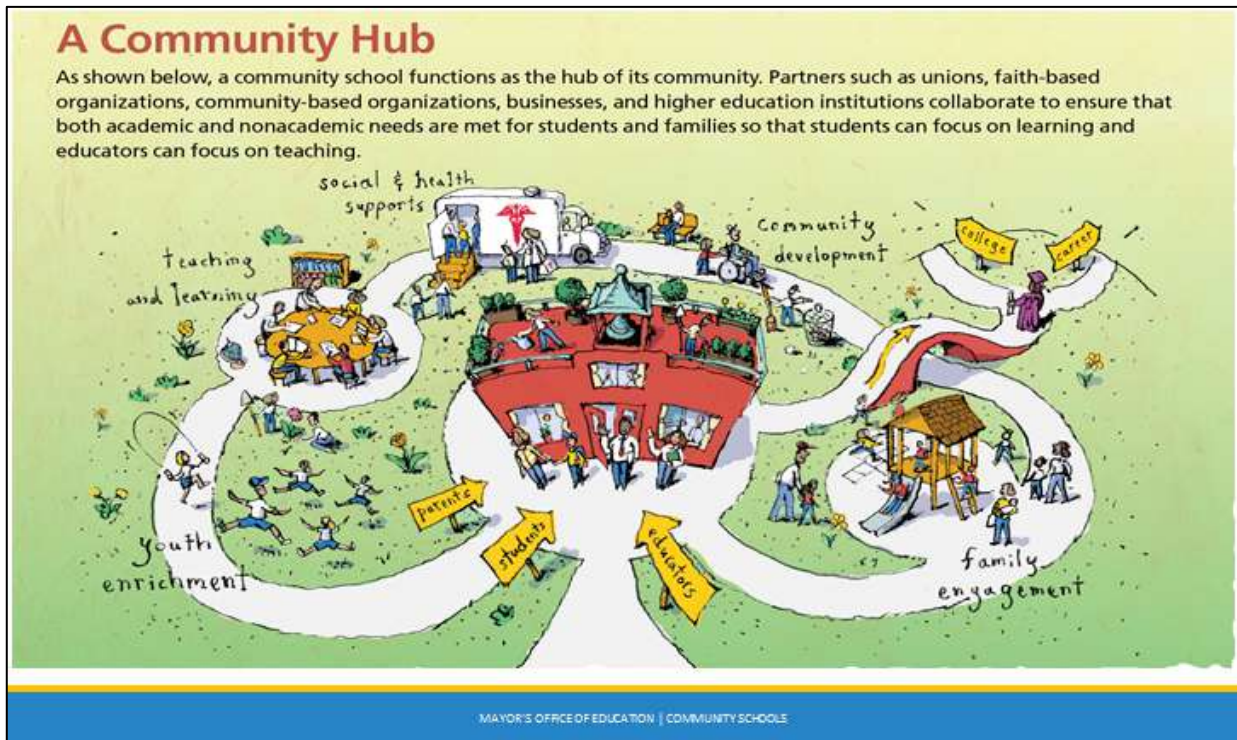


Figure 41. Schéma des Community Schools du Bureau de l'Éducation du Maire à Philadelphie⁴²⁷

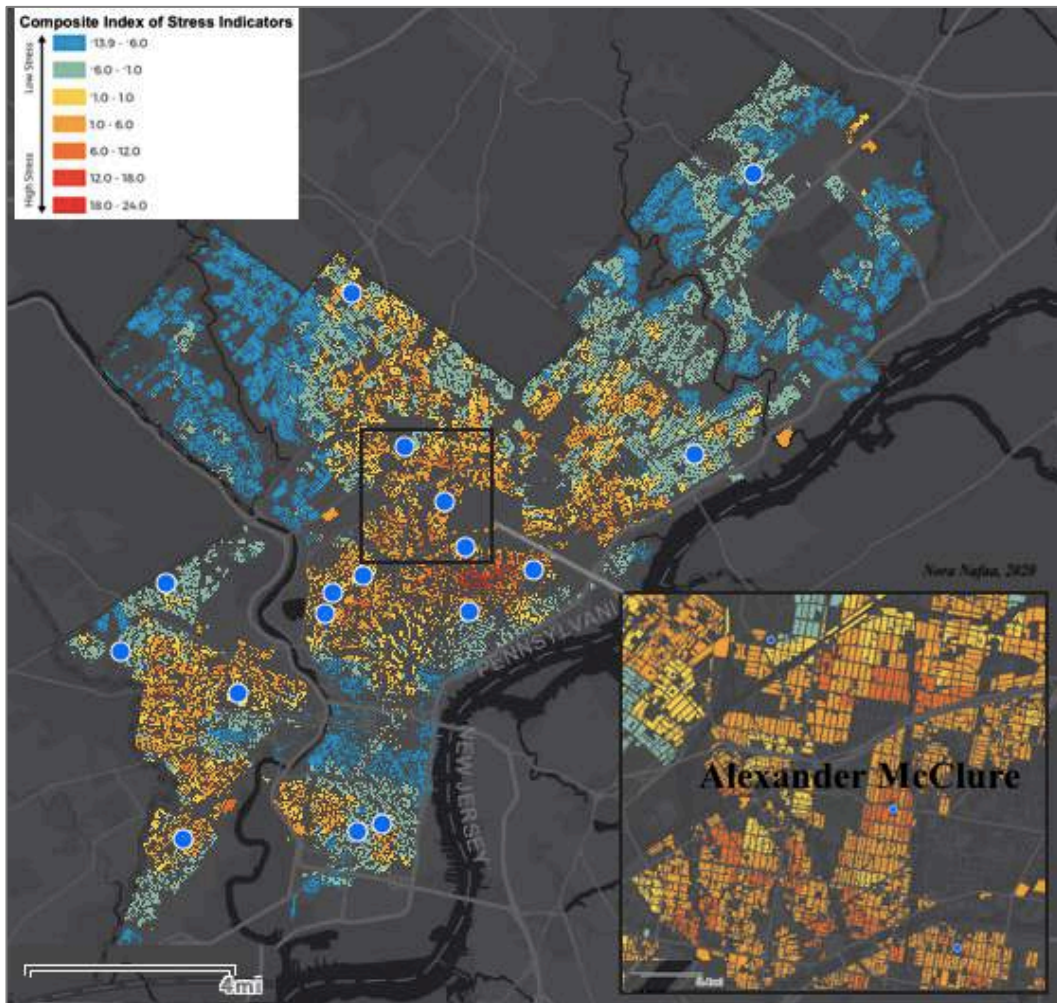
Alexander McClure candidate en 2016 mais n'a été retenue qu'en 2019. La sélection se fait sur plusieurs critères. Il s'agit d'abord de candidatures, soumises par les chefs d'établissements volontaires et ayant déjà mis en place un certain nombre de partenariats et infrastructures au sein de l'école afin que le programme soit une confirmation d'un effort déjà engagé. Le second critère porte sur un indice de stress de la municipalité comprenant plusieurs indicateurs (sanitaires, socio-économiques, criminels...)⁴²⁸. Il s'agit de cibler les écoles les plus en difficulté en priorité. La carte des 17 Community Schools⁴²⁹ choisies depuis 2016 illustre ces critères (Carte 34). La majeure partie des écoles se trouve dans des zones où l'indice de stress est élevé (couleurs chaudes), principalement North Philadelphia, West Philadelphia et South Philadelphia, comme en témoigne une évaluation externe commandée par la ville de Philadelphie, un an après la mise en place du programme⁴³⁰.

⁴²⁷ Réunion publique du Bureau de l'Éducation du Maire au Lenfest Center le 24.05.2016, carnet de terrain, 2016.

⁴²⁸ L'indice de stress est un indicateur produit par la ville de Philadelphie combinant différents facteurs détaillés sur son site, source : <https://phl.maps.arcgis.com/apps/MapSeries/index.html?appid=47afd9a9dcfa4637a2f88024d1c210b4>, consulté le 01.09.2021.

⁴²⁹ Source : Page "Community Schools" du site de la ville de Philadelphie, <https://www.phila.gov/programs/community-schools/>, consultée le 01.09.2021.

⁴³⁰ Source : Duffy M., McCarty A., 2018, "The Philadelphia Community Schools Initiative : 1 year report", Research for Action, <https://8rri53pm0cs22jk3vvqna1ub-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2018/10/RFA-Year-1-Evaluation-of-Community-Schools-Report-Final-October-2018.pdf>, consulté le 01.09.2021.



Carte 34. Les Community Schools à Philadelphie en 2020 selon l'indice de stress⁴³¹

L'intégration au programme d'Alexander McClure modifie en partie les modes de gestion, et de gouvernance de l'école et de ses ressources. Plusieurs acteurs, de natures différentes, interagissent au sein du fonctionnement de l'école et entretiennent des relations diverses (Figure 42).

⁴³¹ Source : Page "Stress Index" du site de la ville de Philadelphie, <https://phl.maps.arcgis.com/apps/MapSeries/index.html?appid=47afd9a9dcfa4637a2f88024d1c210b4>, consultée le 01.09.2021.

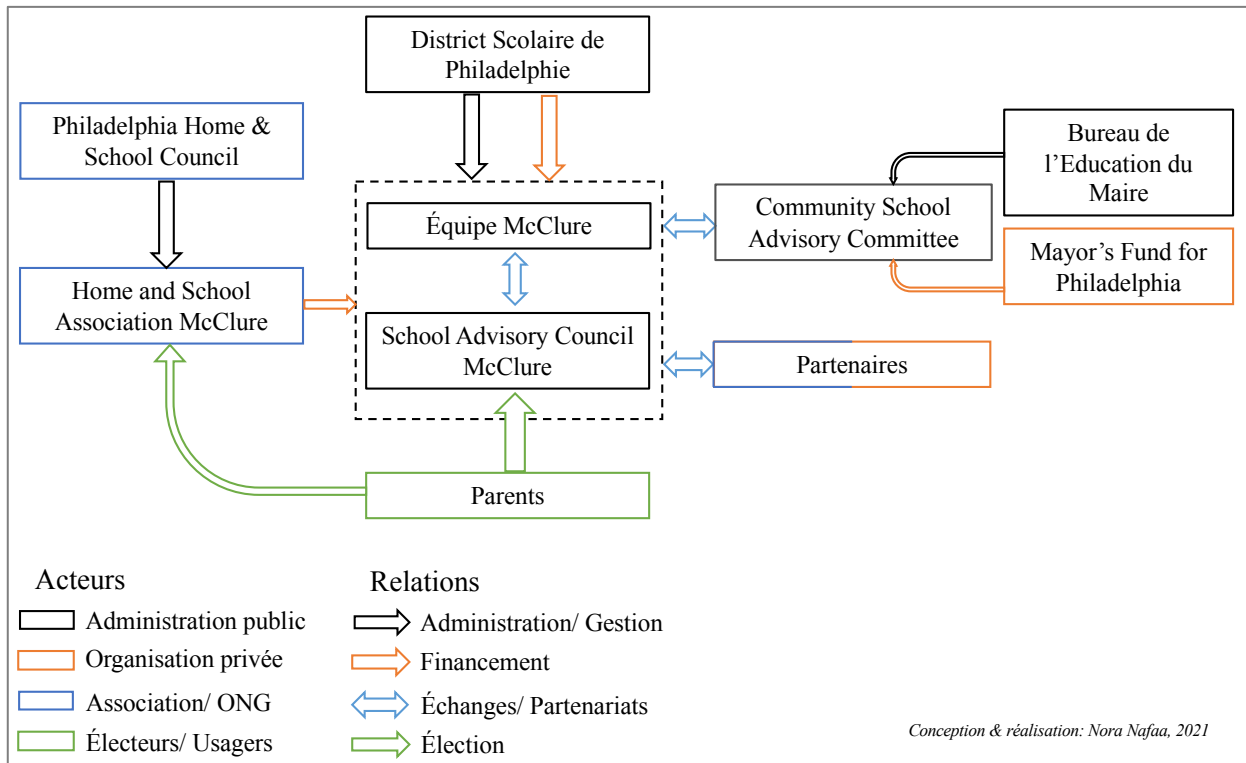


Figure 42. Schéma de la gouvernance de l'école Alexander McClure

Le schéma permet de les situer. L'école est gérée par une équipe, dirigée par la cheffe d'établissement, ici Sharon Marino, ainsi que l'équipe pédagogique. Il s'agit d'une gestion administrative, financière et pédagogique. Cette équipe travaille de pair avec le School Advisory Council, qui pourrait se traduire par « conseil d'école », composé de la cheffe d'établissement, d'enseignants, de personnels scolaires, d'élèves, de parents et de membres de la communauté⁴³². Ce conseil échange avec l'équipe pédagogique en tant qu'organe consultatif. Il ne prend aucune décision. L'équipe pédagogique est encadrée à un niveau supérieur par le district scolaire qui la finance. Les parents interviennent ensuite en tant qu'électeurs également pour l'association des parents d'élèves, ici Home And School Association, qui est gérée par un conseil central pour la ville, Philadelphia Home And School Council. Cette association assure des levées de fonds ainsi que l'organisation de certains événements dans l'école, ici très modestes à Alexander McClure. Il n'en est fait aucune mention sur aucun site, pas même celui de l'école ou sur ses réseaux sociaux. Depuis 2019, un dernier groupe est associé à la gestion de l'école et notamment de ses ressources, le Community School Advisory Committee, piloté par le Bureau de l'Éducation du Maire et financé par le Mayor's Fund For Philadelphia⁴³³. Ce comité est composé de personnels de l'école,

⁴³² Source : Page "School Advisory Council" du site du district scolaire de Philadelphie, <https://www.philasd.org/face/sac/>, consultée le 01.09.2021 (disponible avec un VPN).

⁴³³ Créé en 1979 en tant que Council for Progress pour aider la ville à lever des fonds lors de l'organisation de grands événements, comme le tricentenaire de la ville. En 1984, un conseiller municipal devient président du conseil, qui devient le Fund for Philadelphia. En 2012, sous le mandat de Michael Nutter, affichant le tournant entrepreneurial de la ville, le conseil s'oriente clairement vers les levées de fonds et les partenariats publics-privés. Le fond devient alors

de familles, voisins, partenaires et élèves, en sus d'un coordinateur employé par la ville en charge de piloter le programme au sein de l'école. La mission de ce comité est d'identifier les priorités de l'école, conseiller le coordinateur et participer aux activités de la communauté. La définition de ces priorités sépare la mission de ce comité, de celle de l'association de parents d'élèves ou du conseil d'école. Par ailleurs, les personnes élues dans l'un de ces trois groupes se retrouvent dans les autres. D'autres partenaires interviennent dans l'école, et seront détaillés par la suite, et désormais collaborent avec le coordinateur.

Cette nouvelle organisation de la gestion de l'école Alexander McClure, liée à l'intégration du programme des Community Schools, inclut de nouveaux acteurs. Il ne s'agit pas à proprement parler d'acteurs privés, puisque le programme est coordonné par la municipalité. Cependant, ceux qui financent ce programme, au travers de partenariats publics-privés, sont des acteurs privés (fondations et grandes entreprises locales au travers du Mayor's Fund for Philadelphia). Par ailleurs, il s'agit dans ce programme de lier davantage l'école aux ressources de sa communauté, de son territoire, et donc d'engager de nouvelles ressources, de nature privée (dons d'entrepreneurs locaux, aides des églises, bénévolat des habitants...). Ce programme permet en apparence d'intégrer davantage les parents, au travers du comité, en sus du conseil de l'école et de l'association des parents d'élèves plus classiques. Dans le cas du comité, le coordinateur est en charge de travailler avec eux, tandis que dans le cas de l'association de parents d'élèves, l'école n'a pas la responsabilité d'échanger avec eux. Si le schéma peut donner une impression d'équilibre entre la partie gauche composée des associations de parents est finalement peu active, et celle de droite est davantage contractualisée par le programme avec la ville. Les parents ne sont pas très présents, et seule une équipe de quelques-uns est vraiment présente dans l'école. Leur absence est expliquée par la proviseure comme un manque de compétences mais aussi des situations socio-économiques difficiles dans lesquelles l'investissement dans l'école n'est pas la priorité. Ce nouveau modèle de gestion tend vers la privatisation dans le sens où il compte davantage sur des partenariats avec le privé, mais les acteurs en place sont de nature publique. Il s'agit davantage d'une municipalisation que d'une privatisation de la gestion de l'école, où l'école est chaperonnée par le programme du bureau du maire dans sa recherche de ressources au sein de son territoire.

le Mayor's Fund for Philadelphia et établit clairement sa mission : soutenir les priorités du maire au travers de partenariats publics-privés. Source : Page "Our Initiatives Community Schools" du site de The Mayor's Fund for Philadelphia, <http://www.mayorsfundphila.org/initiatives/community-schools/>, consultée le 01.09.2021.

2.1.2. Henry C. Lea : une gestion adossée à l'université

L'organisation de l'école Henry C. Lea diffère de la précédente, n'étant pas une Community School, mais n'est pas non plus complètement sur le modèle d'une école publique classique (Figure 43).

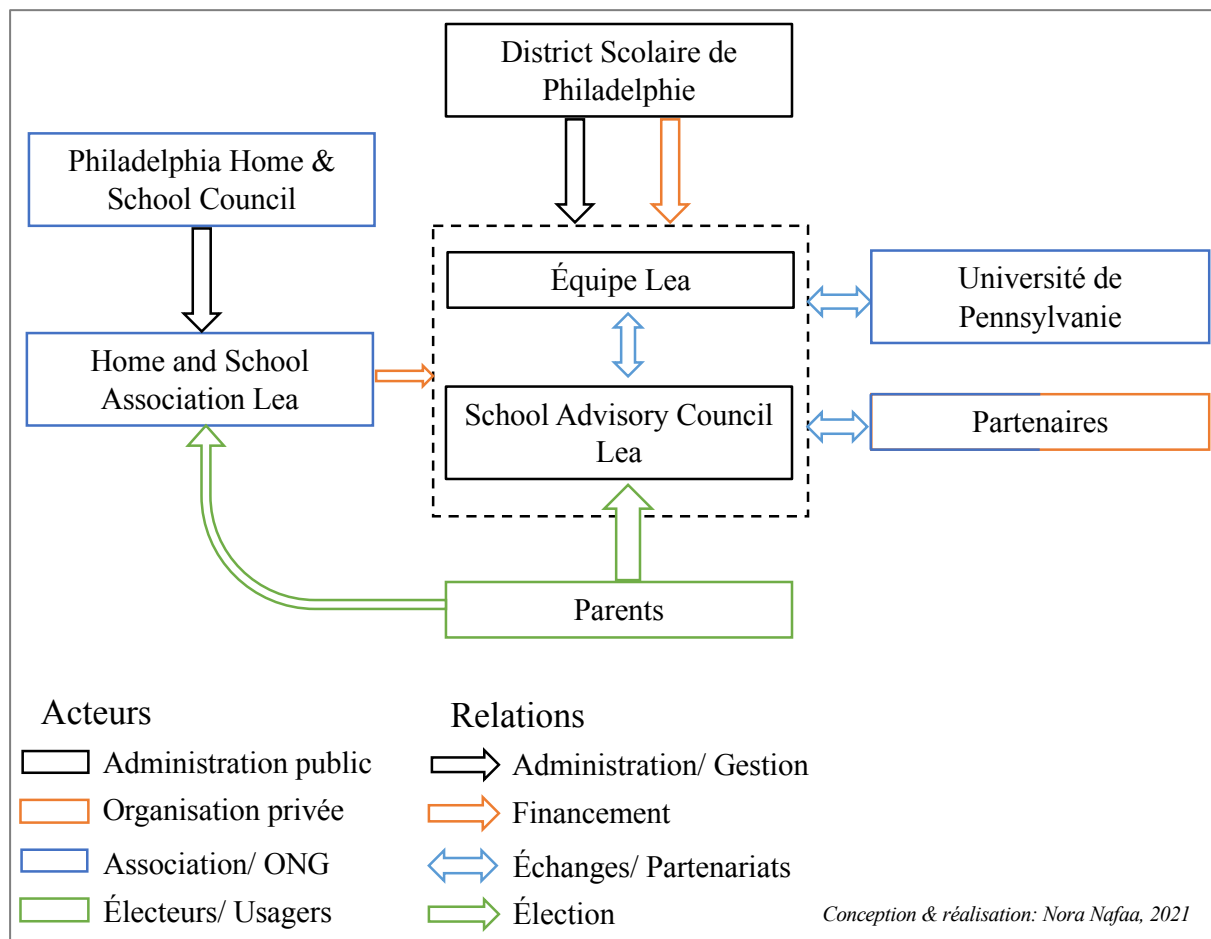


Figure 43. Schéma de la gestion/gouvernance de l'école Henry C. Lea

L'élément principal est le partenariat avec l'Université de Pennsylvanie qui n'en fait pourtant pas une école *charter*. En effet, la structure de base demeure identique. L'école dispose d'une équipe pédagogique, ainsi que d'un conseil d'école dont les membres sont élus (mise à part la cheffe d'établissement). Ici, cette association est davantage active dans l'école, ce dont témoigne les entretiens avec les parents d'élèves, expliquant qu'ils disposent davantage de ressources et de compétences (levées de fonds, organisation d'événements, recherche de partenaires)⁴³⁴. Le profil socio-économique des parents demeure modeste mais est contrebalancé par celui des adhérents aux associations de quartier se mettant au service des écoles publiques au sein d'un territoire gentrifié. Lea se distingue de par le nombre de partenaires dont elle dispose :

⁴³⁴ Source : Site internet de l'association de parents d'élèves, <https://lea-hsa.wixsite.com/support>, consulté le 01.09.2021.

plus de 53 partenaires sont recensés par l'école, ce qui place l'école au premier rang au sein du district en nombre de partenaires⁴³⁵. Leurs services seront détaillés par la suite.

La particularité de Lea tient à son partenariat avec l'Université de Pennsylvanie. En 2013, lors de la crise des inscriptions à l'école Penn Alexander, à proximité, l'Université a annoncé la mise en place d'un partenariat avec Lea renforçant les actions déjà en cours. Le modèle n'est pas identique à Penn Alexander, et n'engage pas un investissement financier similaire. Cependant, l'Université emploie à temps plein un coordinateur des partenariats avec UPenn sur le site de l'école. Il est en charge des liens avec UPenn mais également les autres partenaires de l'école au sein de la communauté⁴³⁶. L'école est considérée comme partenaire de la Graduate School of Education de UPenn. La cheffe d'établissement, Shavon Savage, est issue de cette formation. Elle enseigne en lycée puis à Penn Alexander avant d'intégrer l'école de Droit de UPenn. Elle se spécialise ensuite dans les affaires de fonds publics, et notamment la défense de districts scolaires ou d'institutions liées à l'éducation. Elle fait le choix de revenir à Philadelphie en tant que proviseure à Lea, choix qu'elle justifie par la familiarité qu'elle a avec le quartier, fréquenté lorsqu'elle était étudiante. Les liens avec UPenn en sont renforcés, Shavon pouvant mobiliser ses réseaux à l'intérieur de l'Université.

Le modèle adopté par Lea est proche de celui des Community Schools lancé par la municipalité. Cependant, il est antérieur et assuré par un acteur privé, UPenn, très présent sur le territoire. Il s'agit pour UPenn d'asseoir sa position dans le quartier, en valorisant Lea, sans investir autant que dans l'école Penn Alexander. Ce partenariat permet à Lea de bénéficier d'un certain nombre de services qui ne sont pas assurés par le district scolaire, mais aussi de coordonner l'ensemble des partenaires du territoire intervenant dans l'école. Le choix d'une cheffe d'établissement issue de UPenn par le district scolaire est également stratégique, et permet de renforcer le lien avec cet acteur privé. La direction de l'établissement n'est donc pas privée, mais une grande partie des ressources et partenaires l'est. Le dialogue du partenariat ne s'établit pas entre deux acteurs publics, mais relève d'un partenariat public-privé où la gestion de l'école est adossée à ce dernier.

2.1.3. Mary E. Lin : une gestion surveillée par les parents

Mary E. Lin est la seule école des quatre études de cas qui ne fait pas partie d'un dispositif spécifique, alliant institutionnellement un partenaire. Il s'agit d'une école publique de quartier.

⁴³⁵ Source : Page recensant les partenaires de l'école sur son site, <https://lea.philasd.org/partners/>, consultée le 01.09.2021 (disponible avec un VPN).

⁴³⁶ Source : "ShaVon Savage, Penn GSE alum, finds home leading West Philly's Lea School", *Penn GSE News*, 28.11.2016, <https://www.gse.upenn.edu/news/shavon-savage-penn-gse-alum-finds-home-leading-west-phillys-lea-school>, consulté le 27.05.2020.

Aussi, la structure de base demeure identique, bien qu'il s'agisse d'un district scolaire différent. Il administre et finance l'école gérée par une équipe pédagogique, dirigée par la cheffe d'établissement, en lien avec la Go-Team (Figure 44).

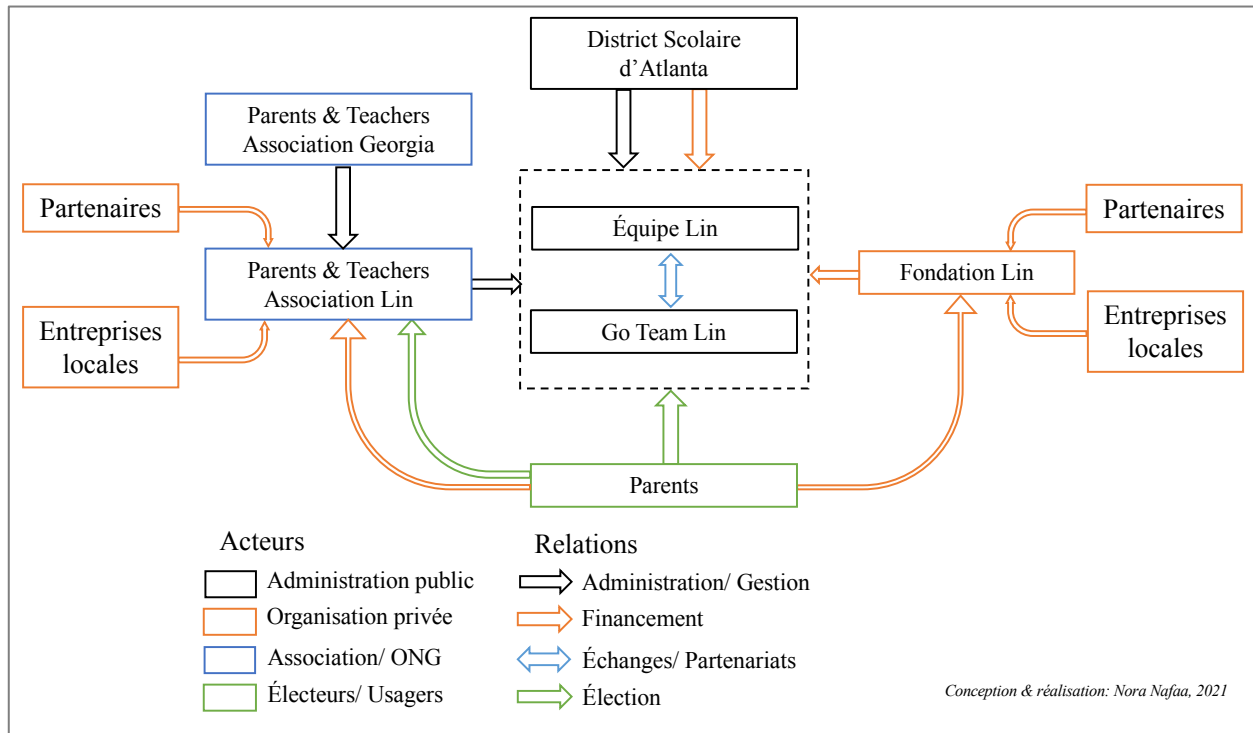


Figure 44. Schéma de la gestion/gouvernance de l'école Mary E. Lin

Les Go-Teams sont créées en 2016, dans l'ensemble des écoles de la ville, remplaçant un conseil précédent, le *Local School Council*, et fait partie de la *Turnaround Strategy* du district⁴³⁷. Elles sont obligatoires dans le cadre du passage d'Atlanta en *charter system* en 2016 exigeant dans les districts signataires la mise en place de *Local School Governance Teams*, nommées Go-Teams à Atlanta. L'objectif de ces équipes est d'échanger avec la direction de l'école, mais aussi de lier l'école à la communauté et au territoire. L'équipe est composée d'au moins trois parents ou tuteurs légaux, trois enseignants sans responsabilité, deux membres de la communauté nommés par le chef d'établissement et approuvés par l'équipe, un membre au choix nommé par le chef d'établissement, un étudiant nommé et le chef d'établissement. Colin Heydt, président de la première Go-Team en 2016, et seul homme candidat et élu, remplace le rôle de l'équipe dans l'école :

“The way I see it is that APS made a deal with the state (...) that they would in return for less oversight from the state, more freedom from the state, APS would make some performance scores and then also give greater autonomy and governance to individual schools and parents I guess. And so the Go-Teams replaced the Local School Councils. The Local School Councils were just meant to be advisory. So they would find out about something in the school, the principal would give a report about it, and they would just give their advice. The

⁴³⁷ Source : Manuel sur les Go-Teams du district Scolaire d'Atlanta, http://apsstrongschools.com/wp-content/uploads/2017/05/GO-Team-Handbook-2018-2019_Final.pdf, consulté le 27.05.2020.

Go-Team is supposed to have a governance role. As you saw, that's still being worked out what that's supposed to mean. I think that budget discussion was a perfect example of that."⁴³⁸

Dans ce premier temps, Colin explique la transformation de la gouvernance de l'école, liée au changement de statut du district. Il mentionne notamment une réunion de la Go-Team ayant eu lieu ce jour-là, dont l'objet principal est le budget et la répartition des personnels enseignants selon les niveaux de classe :

“Nora: What's the leverage of the Go-Team?

Colin: That's a question Sharon asked, in one of the meeting with me and one of the Go-Team APS people. What if I just don't do what the Go-Team says? Which I thought was a fair question, and if I was in Sharon's position, I would have asked the same thing. Really there is no... The consequences are really the consequences of creating conflict with involved parents, and potentially staff. It may be embarrassing APS (...). I think that the two real main jobs of the Go-Team would be passing a strategic plan – deliberating about passing a strategic plan - and approving a budget. I tend to be somewhat skeptical about strategic plans. (...) Unless you're making crazy decisions all actions would fit in the strategic plan. (...) I think it's useful to go through the process of talking about the school as a representative (...). I don't think the Go-Team has an impact. (...) The actual power of the Go Team is overstated. APS has... There are people at APS managing GoTeams. Everybody is still trying to figure out how it works."⁴³⁹

Dans ce second temps, Colin relativise le pouvoir de la Go-Team, censé être plus grand que celui des *Local School Councils* mais finalement très réduit. Au final, la cheffe d'établissement doit présenter les éléments à la Go-Team et peut aller à l'encontre de celle-ci. Cependant, ne pas écouter les conseils de la Go-Team reviendrait à la décrédibiliser, ce qui n'est pas envisageable pour le district qui vient de les mettre en place. Ensuite, il explique que dans le même temps, à chaque réunion est présent un membre du district, au rôle de facilitateur, encadrant les débats. La marge de manœuvre en est très réduite. Par ailleurs, étant donné que l'objet principal des délibérations porte sur la stratégie pédagogique de l'établissement, il ne peut y avoir de prise de décision qui renverse tout. Colin explique ensuite que les réelles décisions dans un établissement scolaire relèvent des questions budgétaires. Dans le cas d'une école classique, l'ensemble de l'enveloppe est destiné à la masse salariale, contrairement à une école Title I disposant de fonds fédéraux pour d'autres projets. Ici, le district a accordé un « fonds flexibilité » de 150 000 dollars. La cheffe d'établissement propose différents scénarii à la Go-Team. Par exemple, le district par défaut attribue 4,6 enseignants en art. L'école choisit d'embaucher un enseignant de musique et deux de sport, pour un seul en art. Cette flexibilité est discutée lors des réunions avec l'équipe de gouvernance qui parfois revêt des enjeux plus personnels : si trois des parents élus sur quatre ont un enfant qui entre au CE2 et qu'il est choisi par la proviseure de plutôt doter le CM1 d'un enseignant supplémentaire pour des classes plus petites, alors il peut y avoir discorde. Ils servent avant tout leurs intérêts directs.

⁴³⁸ Entretien réalisé le 17.01.2017 dans le bureau du PTA de l'école Mary E. Lin.

⁴³⁹ Entretien réalisé le 17.01.2017 dans le bureau du PTA de l'école Mary E. Lin.

Dans le cas de Lin, les ressources supplémentaires ne viennent pas d'un partenariat avec une institution publique ou privée, mais des parents, et de la communauté de l'école, soit de son territoire. Ces ressources parviennent à l'école au travers de deux intermédiaires, l'association des parents d'élèves, ici Parents & Teachers Association (PTA), et la fondation de l'école Mary E. Lin. Les entretiens réalisés avec les co-présidentes du PTA, Julie Noble et Lisa Roberson⁴⁴⁰, ainsi que la présidente de la fondation, Kim Meyer⁴⁴¹, confirment ceux de Colin sur le fonctionnement en binôme de ces deux groupes, complémentaires, dont les tâches ont été réparties :

“I think it has an impact when I go to the foundation meeting and say we should found this (...). They changed their rules because last year one of the changes that Sharon instituted which was very good it turns out, it used to be that our PTA was our main fundraiser and now it's the foundation. Foundation is only about raising money, it's a little bit cleaner, a little bit more effective at doing it. They have a board, with several men, the gender diversity is higher than the Go-Team or the PTA. And then the foundation is freer in spending the money, because the PTA is limited by national PTA rules on how to spend the money. The foundation can keep the money for multiple years if they wanna. So the foundation became the main fundraising board at the school and they're trying to make themselves more transparent. (...) They added the Go-Team Chair as a vote, and then the PTA President as a vote. In this case, we have two PTA presidents, and so they share the vote. (...) So I didn't expect to have that role but as it turns out it's probably the most important thing that I do. (...) You saw how limited choices are at our school, it all goes to staffing. All the extra-money comes from the foundation, compared to a Title I school.”⁴⁴²

Plusieurs éléments apparaissent. D'une part, le PTA est une association nationale qui possède des organisations régionales puis locales, déclinées dans chaque école, devant suivre une charte commune. Certaines écoles n'ont pas de PTA, et leurs pouvoirs et compétences varient selon les écoles. Dans le cas de Lin, le PTA est très actif. Il participe à l'organisation de la vie sociale de l'école, au travers d'évènements comme la fête de la science ou bien le bal père/fille, mais finance également un certain nombre d'équipements et de formations professionnelles. Il tire son financement principalement de ses ventes, soit de goodies ou de tickets pour divers événements, et de donations, notamment d'entreprises locales. Le PTA est composé pour son équipe de direction essentiellement de femmes, et une petite partie d'entre elles travaillent à temps partiel et à domicile. Les membres sont à la fois des parents et des personnels enseignants. Les co-présidentes racontent que cette gestion leur prend entre 4 et 5 heures par jour, ce qui leur demande un effort considérable. D'autre part, la fondation de l'école est composée exclusivement de parents. Créée en 2008 pour lever des fonds et doter les salles de classe de matériel informatique, elle collecte aujourd'hui d'importantes sommes qui ont permis de créer une nouvelle cour de récréation écologique, mais aussi de financer une partie de la réfection des bâtiments, des formations professionnelles et du matériel éducatif. Son budget est quasiment deux fois plus élevé que celui du PTA, ce qui permet à l'école d'être particulièrement bien dotée et de compenser ce

⁴⁴⁰ Entretien réalisé le 18.01.2017 dans le bureau du PTA de l'école Mary E. Lin.

⁴⁴¹ Entretien réalisé le 23.02.2017 dans un café.

⁴⁴² Entretien réalisé le 17.01.2017 dans le bureau du PTA de l'école Mary E. Lin.

que le district scolaire ne peut financer, se limitant souvent aux salaires. Colin explique donc ci-dessus cette répartition des rôles entre le PTA et la fondation, mais aussi le rôle décisif de cette dernière. C'est bien le groupe composé exclusivement de parents qui a le plus grand pouvoir financier dans l'école. Inviter le PTA et la Go-Team à siéger à la fondation permet de lier les différents groupes au sein de l'école, et notamment représentants des parents d'élèves et de l'équipe éducative.

L'école Lin dispose ainsi d'une gestion plus classique, au sens où les processus de décision sont circonscrits à l'équipe pédagogique, et dans une certaine mesure à la Go-Team nouvellement instituée. Cependant, la communauté, ici entendue au sens de l'ensemble des parents mais aussi des habitants du territoire, est une véritable ressource pour l'école. La fondation est une ressource majeure qui s'appuie sur ce territoire, et a ainsi un pouvoir d'action au sein de l'école tant les sommes levées sont élevées. Le travail en binôme avec le PTA, opérant également quelques levées de fonds, mais essentiellement des événements, confirme le rôle de ces deux groupes, et plus largement des parents au sein de l'école. Lin est une école où la voix des parents dépasse le contexte institutionnel, ici médiatisé par la Go-Team, et s'exprime au travers des deux autres groupes d'élus, révélant une hyper-parentalité accrue dans les processus de décision.

2.1.4. Thomasville Heights : “a different animal”⁴⁴³, une gestion sous-traitée

En tant que *Partnership School*, Thomasville Heights fonctionne selon un modèle hybride décrit plus haut : il s'agit d'une école *charter* dont le recrutement est sectorisé. Le financement est public et la gestion est privée. En tant qu'école publique, la structure de base demeure identique aux autres écoles : une équipe pédagogique, dirigée par un chef d'établissement, et une Go-Team élue par les parents (Figure 45).

⁴⁴³ Greg Giomelli, CEO de Purpose Built Schools, entretien réalisé le 24.01.2017 dans son bureau.

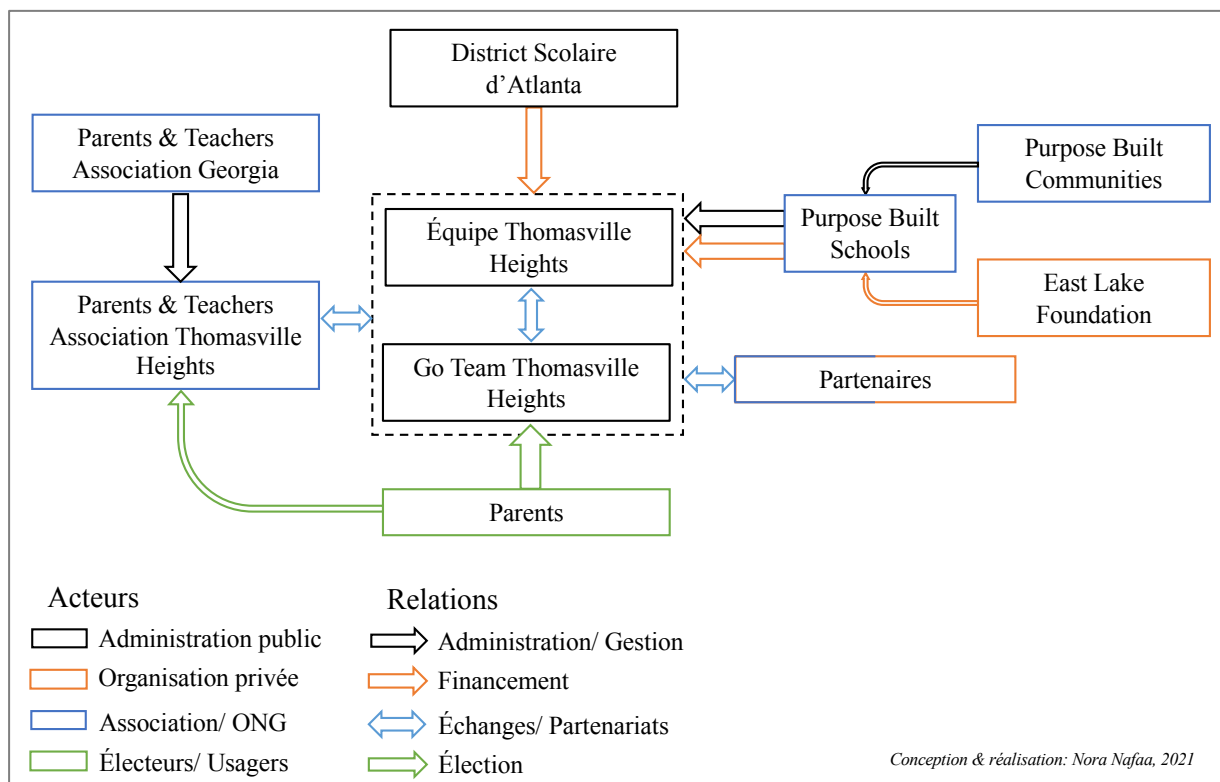


Figure 45. Schéma de la gestion/gouvernance de l'école Thomasville Heights

Depuis 2016, soit la prise en charge par Purpose Built Schools, il existe une association des parents d'élèves, ce qui n'était pas le cas depuis de nombreuses années, dépendant de l'organisation régionale. Ensuite, le district scolaire n'administre pas l'école, puisqu'il signe un mandat à PBS pour cette fonction. Le district finance l'école, comme toute autre école publique, selon le nombre d'élèves.

L'administration et la gestion de l'école sont donc prises en charge par PBS qui pilote l'ensemble des écoles à la charge du groupe à Atlanta. PBS est dirigé par une équipe de direction, composée d'un directeur de l'engagement communautaire, un directeur des écoles, ainsi qu'un CEO, soit un directeur général⁴⁴⁴. Greg Giornelli assure cette fonction. Il siège également au conseil d'administration⁴⁴⁵ de PBS, composé de trois autres membres : Cheryl Lomax⁴⁴⁶, qui le préside- vice-présidente senior de Bank of America, Shirley Franklin⁴⁴⁷ – première maire femme et afro-américaine d'Atlanta (2002-2009), et Ingrid Saunders Jones⁴⁴⁸ – ancienne vice-présidente

⁴⁴⁴ Source : Page "Leadership" du site de PBS, <https://purposebuiltschoolsatlanta.org/about/leadership/>, consultée le 01.09.2021.

⁴⁴⁵ Source : Page "Board of Directors" du site de PBS, <https://purposebuiltschoolsatlanta.org/about/board-of-directors/>, consultée le 01.09.2021.

⁴⁴⁶ Source : "Bank of America's Cheryl Lomax Joins East Lake Foundation Board", *East Lake Foundation News*, 26.07.2013, <https://www.eastlakefoundation.org/bank-of-americas-cheryl-lomax-joins-east-lake-foundation-board/>, consulté le 01.09.2021.

⁴⁴⁷ Source : Site personnel de Shirley Franklin, <http://shirley-franklin.com/>, consulté le 01.09.2021.

⁴⁴⁸ Source : Page dédiée à Ingrid Saunders Jones, <https://www.encyclopedia.com/education/news-wires-white-papers-and-books/jones-ingrid-saunders-1945>, consultée le 01.09.2021.

senior de Coca-Cola. Ces trois femmes siègent au conseil d'administration de nombreuses organisations, tant locales que nationales. Greg Giornelli fait le lien avec les autres acteurs. Gendre de Tom Cousins, il participe aux opérations de ce dernier. Promoteur et investisseur immobilier originaire d'Atlanta, ce dernier en 1995 fonde la East Lake Foundation, dans le but de lancer la revitalisation du quartier East Lake, en partenariat avec la Atlanta Housing Authority (AHA). Greg Giornelli est nommé alors CEO de la fondation et participe à la création de Drew Charter School. En 2004, il est appelé à la tête de la Atlanta Development Authority par Shirley Franklin et crée en 2009 Purpose Built Communities⁴⁴⁹ (PBC), dont il devient CEO également. Cette dernière organisation a pour objectif de répliquer le modèle développé à East Lake, atteignant aujourd'hui 20 programmes dans différentes villes des États-Unis⁴⁵⁰. Purpose Built Communities administre ainsi Purpose Built Schools, et la East Lake Foundation finance Purpose Built Schools. Un certain nombre de partenaires interviennent dans l'école et participent aux levées de fonds. Par ailleurs, c'est bien Purpose Built Schools qui sélectionne le personnel éducatif de l'école.

La particularité de Thomasville Heights tient donc dans son statut de *Partnership School*, qui garantit des fonds publics à l'école, mais délègue, ou sous-traite la responsabilité de sa gestion à un acteur tiers, ici privé puisque Purpose Built Schools est une organisation à but non lucratif. Dans le cas de PBS, le partenariat s'appuie sur une expérience passée à Atlanta, servant de modèle, et répliquée dans de nombreux territoires dans le pays sous la forme de franchises. Ce partenariat permet l'apport de davantage de ressources à l'école, mais également une gestion plus libre et affranchie de certaines régulations du district. Il s'agit ici d'une école publique, dont le financement est public et privé, et la gestion privatisée, dans le registre d'un partenariat public-privé.

L'analyse des modèles de gouvernance, ou plutôt de gestion, des écoles permet de révéler plusieurs tendances. D'abord, le mot « gestion » semble le plus approprié car il s'agit bien d'acteurs ayant pour mission de répartir au mieux les ressources allouées : à la fois les ressources internes à l'école (le financement par le district scolaire) et les ressources externes (issue du

⁴⁴⁹ Source : Page "Our History" du site de PBS, <https://purposebuiltcommunities.org/who-we-are/history/>, consultée le 01.09.2021.

⁴⁵⁰ Atlanta, Géorgie (East Lake, Focused Community Strategies, Grove Park Foundation); Birmingham, Alabama (Woodlawn Foundation); Charlotte, Caroline du Sud (Renaissance West); Cleveland, Ohio (CLE Purpose Built Communities); Columbus, Ohio (PACT); Fort Worth, Texas (Renaissance Heights); Grand Rapids, Michigan (Amplify GR); Houston, Texas (Connect Community); Indianapolis, Indiana (Avondale Meadows); Kansas City, Kansas (Urban Neighborhood Initiative); La Nouvelle-Orléans, Louisiane (Bayou District); Omaha, Nebraska (Seventy Five North Revitalization Corp., Southside Redevelopment Corporation); Orlando, Floride (LIFT Orlando); Raleigh, Caroline du Sud (Southeast Raleigh Promise); Rome, Géorgie (South Rome Redevelopment); Spartanburg, Caroline du Sud (Northside Development Group); Syracuse, New York (Blueprint 15); Tallahassee, Floride (South City Foundation); Tulsa, Oklahoma (Growing Together); West Palm Beach, Floride (Northend RISE); Winston-Salem, Caroline du Sud (Boston-Thurmond United) et Wilmington, Delaware (REACH Riverside), source: Page "Our Network" du site de PBS, <https://purposebuiltcommunities.org/our-network/>, consultée le 01.09.2021.

territoire scolaire). Cette gestion dépend du positionnement de chacun des acteurs. Un même schéma global apparaît dans les quatre proposés : une gestion en miroir avec d'une part les associations de parents d'élèves (à gauche sur les schémas), et d'autre part les acteurs tiers, sur lesquels s'appuient les différentes écoles (fondation, municipalité, édupreneur, université). Au centre se retrouve toujours une structure identique qui est celle du système scolaire associant une équipe pédagogique et un conseil d'école composé de personnels, parents et habitants. Cependant, cette structure ne rend pas toujours compte sous la forme de l'organigramme des rapports de pouvoir. Si la sémiologie permet de différencier les liens entre les différents acteurs, il est clairement net que dans la majeure partie des cas les parents sont absents des processus de décision, ou bien leur présence est une vitrine. Seul le cas de l'école Mary E. Lin dispose d'une association très investie, mais parce qu'elle est aussi performante en termes de levées de fonds et appuyée par la fondation, elle-même composée de parents. Dans chacune de ces organisations, c'est la partie droite du schéma qui compte et rend compte de la privatisation de cette gestion, incluant davantage d'acteurs privés, au travers d'une politique de reterritorialisation mettant en avant les ressources, et ainsi les acteurs, du territoire scolaire. Le tableau suivant propose une synthèse du rôle de chacun de ces acteurs dans les modes de gestion adoptés, plus ou moins importants, donnant à voir la variété des dispositifs retenus (Tableau 32).

École		Alexander McClure (Hunting Park, North Philadelphia)	Henry C. Lea (University City, West Philadelphia)	Mary E. Lin (Inman Park, Atlanta)	Thomasville Heights (Thomasville Heights, Atlanta)
Rôle des acteurs dans la gestion					
District scolaire	Équipe pédagogique	√ √ √	√ √ √	√ √ √	√ √ √
	Conseil élu des parents et habitants (Go-Team, School Council)	-	√	√ √	-
Parents et habitants	Association de parents d'élèves (PTA, Home & School Ass.)	-	√ √	√ √ √	-
	Fondation de l'école	-	-	√ √ √	-
Municipalité	Bureau/ Département de l'éducation du maire	√ √ √	-	-	-
Acteurs privés	ONG et autres organisations caritatives	-	-	-	√ √ √
	Entreprises	-	-	-	-
	Universités et grandes écoles	-	√ √ √	-	-

Nora Nafaa, 2021.

Tableau 32. Synthèse des modes de gestion et du rôle des acteurs des quatre écoles-études de cas

2.2. Financement de l'école et « diversification » des ressources

Le second aspect de la privatisation de l'éducation est celui de son financement. Bien qu'une partie demeure publique, une part croissante des ressources financières des écoles est issue du secteur privé, prenant des formes variées. Ce recours à un nouveau mode de financement, dépendant du marché, participe de la vulnérabilité des écoles : si le financement public est indexé à une formule de financement assurée, les ressources délivrées par le secteur privé sont quant à elles variables et soumises aux opportunités de ce dernier. La tendance observée est que les ressources publiques sont mobilisées pour la masse salariale, soit les salaires des personnels d'éducation, tandis que les ressources privées sont destinées à la réfection des locaux, l'organisation de projets éducatifs, la formation des enseignants... Elles sont versées par des organisations très variées, sous la forme de bourses la plupart du temps, mais peuvent également

être le fruit de collectes collaboratives, mêlant à la fois des particuliers comme des entreprises. Leur récolte est assurée par l'école, selon les moyens à sa disposition. Chacune des quatre écoles observant un modèle particulier, dépendant de son statut mais également de la communauté dans laquelle elle s'inscrit, déploie des stratégies de financement différentes, en fonction de son territoire scolaire.

2.2.1. Alexander McClure : un fonctionnement reposant sur les fonds privés

En tant qu'école de quartier très pauvre, et donc éligible aux fonds Title I, Alexander McClure a également recours à des fonds privés permettant d'assurer des financements supplémentaires. Le budget de l'école se divise en deux sections : la première concerne les fonds alloués par le district scolaire, au travers de la formule de financement de l'État de Pennsylvanie, soient les fonds fixes, et la seconde les fonds liés à des bourses, qu'elles soient publiques ou privées, et donc des fonds exceptionnels. Les premiers varient en fonction du nombre d'élèves, les seconds de la réussite à des concours et des collectes privées. Les dépenses se divisent ensuite entre ce qui relève de la masse salariale, puis des équipements et fournitures de l'école. Les documents disponibles en ligne du budget de l'école permettent de distinguer ces deux sections, et l'évolution des sommes depuis 2014 (Annexe 37). Le tableau ci-après rend compte des variations (Tableau 33). La tendance est à la hausse, toutes sections confondues. Il est à supposer que les sommes pour l'année 2020 ne sont pas définitives, car les données sont issues du budget prévisionnel. Au sein des fonds fixes, les effectifs du personnel augmentent, à mesure qu'augmente également les effectifs des élèves. On observe par exemple que seulement depuis 2017 l'école est dotée d'un vice-proviseur. De même, le nombre d'assistants d'éducation est multiplié par 5 en 6 ans. Les fonds alloués aux équipements et fournitures sont multipliés par 5,5 en 5 ans, entre 2014 et 2019. Au niveau des fonds exceptionnels, la tendance est également à la hausse. Les fonds sont utilisés essentiellement pour la masse salariale, qui représente presque un tiers du corps enseignant en 2019, ainsi qu'une majeure partie des assistants d'éducation et surveillants de l'école. De même, les fonds dédiés aux équipements et fournitures représentent plus du double que ceux assurés par le district dans les fonds fixes.

Postes de dépenses	2014	2017	2018	2019	2020
Dépenses sur fonds fixes					
Personnels (en ETP)	35,9	43,6	42,4	44,6	52,6
<i>Proviseur/ Vice-proviseur</i>	1	2	2	2	2
<i>Enseignants</i>	25,1	28,7	28,3	29,4	33,2
<i>Enseignants spécialisés</i>	2	1,8	1,8	2,8	3
<i>Conseillers d'éducation</i>	1,4	1	1,4	1	1
<i>Infirmier</i>	0,4	1	1	1	1
<i>Assistants d'éducation</i>	1	2	2	4	5
<i>Secrétariat</i>	1	1	1	1	1
<i>Surveillance</i>	4	6	5	3	6
Équipements et fournitures (en \$)	21 279	96 644	101 539	117 015	79 324
Dépenses sur fonds exceptionnels					
Personnels (en ETP)	10,9	17,1	23,3	21,3	14,2
<i>Enseignants</i>	6,9	6,8	6,8	7,8	5
<i>Enseignants spécialisés</i>	0	0,2	0,2	0,2	0
<i>Conseillers d'éducation</i>	0	0	0,2	0	1
<i>Assistants d'éducation</i>	4	0	11	8	0
<i>Surveillance</i>	0	2	5	5	3
Équipements et fournitures (en \$)	141 280	179 838	201 972	258 993	199 136

Nora Nafaa, 2021, source : Alexander McClure.

Tableau 33. Budget de l'école Alexander McClure 2014-2020

L'école fonctionne donc en partie sur des fonds exceptionnels, qui sont issus de bourses et de donations privées à l'école. Le budget n'indique pas précisément la source de ces financements. On peut supposer qu'une grande partie est issue des fonds du programme Title I. Le tableau suivant reprend les différentes bourses et prix reçus par l'école depuis 2009 et recensés sur son site (Tableau 34). Ils se distinguent en plusieurs catégories. D'abord, en bleu sont indiqués les items financés par des institutions publiques, notamment le département fédéral de l'éducation (Title I), le département fédéral de l'agriculture (Fresh Fruit and Vegetable Program) et le district scolaire de Philadelphie (Blended Learning Grant). La seconde distinction porte sur l'objet de la bourse ou le prix. Certains sont destinés à l'équipement ou la réhabilitation de l'école, d'autres à des formations, un programme de nutrition ainsi qu'une distinction professionnelle. Si toutes les informations ne sont pas disponibles, se distinguent les items apportant un financement à l'école, ceux permettant l'arrivée de personnels supplémentaires (bénévoles de Wells Fargo), et d'autres n'engageant aucun frais (distinction Title I).

Année	Bourses/ Prix	Objet	Somme
2009-10	Title I Distinguished School ⁴⁵¹	Distinction professionnelle	Aucune
2013-14	Lowe's Toolbox for Education Grant Recipient ⁴⁵²	Équipement - Laboratoire	NC ⁴⁵³
2013-15	Picasso Project Grant Recipient	Réhabilitation – Fresque murale	30 000 \$
2014-15	Zearn Math Grant Recipient ⁴⁵⁴	Formation	Aucune
2014-15	Fresh Fruit and Vegetable Program Recipient ⁴⁵⁵	Nutrition	Produits frais
2014-15	Wells Fargo Day of Service Recipient ⁴⁵⁶	Réhabilitation - Gymnase	Bénévoles
2014-15	GAFE School ⁴⁵⁷	Équipement	Aucune
2015-16	Blended Learning Grant ⁴⁵⁸	Équipement	NC
2016-17	Neubauer Family Foundation Matching Grant	Équipement- Matériel scientifique	10 480 \$

Nora Nafaa, 2022, sources: GreatPhillySchools, 2020, autres.

Tableau 34. Bourses et prix reçus par Alexander McClure 2009-2020

La recherche de financements, chaque année, est une activité menée par la proviseure, comme elle l’a fait pour le programme des Community Schools de la municipalité. Lors de l’entretien, elle explique qu’elle y dédie du temps chaque semaine. Par ailleurs, certaines bourses ont des conditions spécifiques. La bourse de la fondation de la famille Neubauer obtenue en 2016-2017 est une “matching grant”, soit une subvention de contrepartie. Joseph Neubauer, ancien PDG d’Aramark, et Jeanette Lerman-Neubauer ont créé une fondation dédiée à l’éducation, dont le premier projet a été la création de la Philadelphia Academy of School Leaders, dont Sharon Marino a été lauréate⁴⁵⁹. Ils offrent également des bourses aux écoles ayant pour objectif de

⁴⁵¹ Réseau d’écoles ayant augmenté leurs performances, source : Page “Schools” du site ESEA Network, <https://www.esenetwork.org/ds>, consultée le 01.09.2021.

⁴⁵² Lowe’s est une chaîne de magasins de construction et de bricolage, promouvant la réhabilitation des écoles et l’équipement STEM au travers de bourses annuelles, source : Page “STEMgrants” de Lowes, <http://stemgrants.com/lowes-toolbox-for-education-grants-due-9-28-18/>, consultée le 01.09.2021.

⁴⁵³ Le montant n’est pas communiqué. Le prix finance des projets d’équipements STEM entre 2 000 et 100 000 dollars. Source : Page “STEMgrants” de Lowes, <http://stemgrants.com/lowes-toolbox-for-education-grants-due-9-28-18/>, consultée le 01.09.2021.

⁴⁵⁴ Zearn est une entreprise développant des logiciels de mathématiques, issue de la fondation Bill et Melinda Gates, proposant des bourses pour les élèves, des équipements pour les écoles et des formations pour les enseignants, source : Page “Committed grants” de la fondation, <https://www.gatesfoundation.org/How-We-Work/Quick-Links/Grants-Database/Grants/2018/10/OPP1198797>, consultée le 01.09.2021.

⁴⁵⁵ Programme fédéral de nutrition, assuré par le département de l’agriculture, source : Page du programme fédéral, <https://www.fns.usda.gov/ffvp/fresh-fruit-and-vegetable-program>, consulté le 01.09.2021.

⁴⁵⁶ La banque Wells Fargo déploie chaque année durant une journée 1000 bénévoles à Philadelphie pour embellir les écoles, source : Page du projet, <https://picassoproject.wordpress.com/2015/06/06/project-update-alexander-k-mcclure-elementary/>, consultée le 01.09.2021.

⁴⁵⁷ GAFE, devenu G Suite, est l’acronyme de Google Apps For Education, soit un ensemble de logiciels délivrés par Google pour les écoles, source : Page du programme, <https://sites.google.com/a/philasd.org/sdpgafe/>, consultée le 01.09.2021.

⁴⁵⁸ Dotation du district scolaire permettant d’équiper les classes en matériel informatique.

⁴⁵⁹ Programme de formation professionnelle à destination des chefs d’établissements scolaires, source : Page du programme, <https://phillyschoolleaders.org/>, consultée le 01.09.2021.

financer des équipements STEM. Cependant, la bourse est limitée à 12 500\$ et la fondation ne verse que l'équivalent du montant levé par l'école de son côté. Par exemple, Sharon a réussi à lever 10 480\$, et donc une bourse du même montant. L'école n'ayant pas une fondation à son nom, elle utilise la plateforme *Go Fund Me* permettant le financement participatif. La collecte a été ouverte en ligne du 30 janvier au 5 juin 2017, sous le nom de « McClure Elementary Science Grant ». La proviseure décrit le projet et inscrit un objectif de 12 500\$ afin d'obtenir la subvention la plus élevée de la fondation. Afin de stimuler la collecte, elle écrit régulièrement sur le site (plus de 15 communiqués) sont archivés. Les donateurs peuvent également laisser des commentaires, ainsi que faire le choix de rester anonyme. Les 19 commentaires permettent d'identifier les motifs de dons. Trois parents ou grands-parents d'enseignants ont donné, ce qui représente 225\$, quatre dons sont faits au nom des enseignants directement et équivalent à 425\$, une enseignante a donné 100\$, et un commentaire explique que son don de 30\$ est un cadeau de mariage pour l'une des enseignantes. Au total, 5240\$ ont été levés au travers de cette plateforme. Tous les dons sont répertoriés et les sommes varient (Tableau 35). Le don moyen s'élève à 98\$, la majeure partie est en dessous de 100 \$. Il y a également des dons modestes, tels que 5\$ ou 15\$. Ces éléments de détails permettent aussi de mettre en perspective les capacités financières des parents, ainsi que des habitants du quartier, généralement les plus enclins à participer à ces cagnottes.

Somme du don en \$	Nombre de dons	Somme du don en \$	Nombre de dons
5	1	60	1
15	1	75	1
20	4	100	20
25	9	150	1
30	3	200	3
40	1	500	1
50	27	Don moyen : 98 \$	Total : 73

Nora Nafaa, 2021, source: Go Fund Me, 2020.

Tableau 35. Collecte de fonds d'Alexander McClure pour la Science Grant sur la plateforme GoFundMe⁴⁶⁰

La participation du secteur privé au financement de l'école est visible au sein du bâtiment scolaire. Des plaques sur les murs remercient les organisations ayant permis la rénovation ou l'équipement de certains lieux. Par exemple, la bourse de Wells Fargo en 2014-2015 a permis la rénovation du gymnase (Photo 22Photo 23). Au sein du gymnase se trouve une plaque de la banque (Photo 24). De même, le projet Picasso⁴⁶¹ obtenu en 2013 et achevé en 2018 fait apparaître

⁴⁶⁰ Source : Page de la levée de fonds, <https://fr.gofundme.com/f/mcclure-elementarys-science-grant/donations>, consultée le 01.09.2021.

⁴⁶¹ Source : Page du projet sur le site de Children First PA, <https://www.pccy.org/news/5-year-transformation-mcclure-school-picasso-project/>, consultée le 01.09.2021.

la participation privée dans l'école. Sur 5 années, la fresque Growing United a été réalisée à partir de mosaïques sur la façade de l'école (Figure 36). Le projet est porté par la proviseure et l'enseignante d'arts, avec des enfants de 5^{ème} année et des artistes de COSACOSA, une organisation d'artistes. Il est financé par une bourse en 2013 du Picasso Grant Project, financée par Public Citizens for Children and Youth, ainsi que d'autres bourses du Knights Arts Challenge, de la fondation Kresge et du National Endowment for the Arts. Le chèque de la fondation PCCY, financé par la banque Public Citizens, est exposé à l'entrée de l'école dans le hall (Photo 25).



Photo 22. Gymnase réaménagé à Alexander McClure avec la bourse Wells Fargo



Photo 23. Équipements sportifs du gymnase réaménagé à Alexander McClure avec la bourse Wells Fargo



Photo 24. Plaque de la banque Wells Fargo dans le gymnase à Alexander McClure

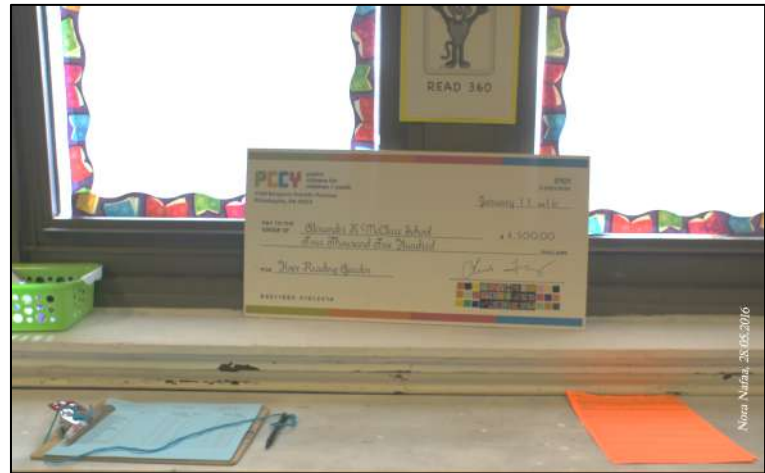


Photo 25. Chèque de PCCY dans le hall de l'école Alexander McClure

La part des financements privés est donc conséquente au sein de l'école Alexander McClure, et plus généralement des fonds exceptionnels, publics comme privés, sans lesquels le fonctionnement de l'école n'est pas possible. L'école s'appuie sur ces financements extérieurs pour assurer la rénovation de l'école ainsi que son équipement, sans lesquels elle ne peut proposer des enseignements de qualité (programmes de lecture, laboratoire de sciences).

2.2.2. Henry C. Lea : un financement « aléatoire » et exceptionnel

Henry C. Lea est également éligible aux fonds Title I. Le budget de l'école fonctionne sur le même modèle que celui de l'école Alexander McClure. Les fonds sont partagés entre les fonds fixes et les fonds exceptionnels. Les budgets étant disponibles sur le site des écoles, il est possible de comparer leurs compositions (Tableau 36, Annexe 38). La tendance est à la hausse concernant la masse salariale dans le budget, allant de pair avec l'augmentation du nombre d'élèves ces dernières années. Cependant, les financements dédiés aux fournitures et équipements de l'école sont largement en baisse. Entre 2014 et 2020, les fonds fixes dédiés à cette dépense ont été divisés quasiment par trois. Dans le détail, les variations en termes de personnels sont différentes. Les personnels enseignants sont plus nombreux tandis que les conseillers d'éducation et personnels de surveillance sont à la baisse. Au niveau des fonds exceptionnels, moins d'enseignants sont aujourd'hui employés. Cependant, on constate que les personnels de surveillance et conseillers d'éducation sont privilégiés, peut-être pour pallier le manque de budget sur fonds fixes. Enfin, la part allouée aux fournitures et équipements scolaires est annihilée entre 2014 et 2020. Si l'on peut supposer que la somme de 2014 corresponde au financement de la réfection de la cour de récréation, traitée par la suite, la somme est devenue plus que modeste en 2019 et 2020, n'atteignant pas les 8 000 \$. L'hypothèse principale est que la mise en place du partenariat avec

UPenn a redirigé une partie des fonds vers les organisations de UPenn en charge de certains services. Les fonds ne transiteraient plus directement par l'école. La seconde hypothèse, proche de celle-ci, est que l'école bénéficiant de nombreux services au travers du partenariat, ne lèverait plus de fonds par ailleurs.

Postes de dépenses	2014	2017	2018	2019	2020
Dépenses sur fonds fixes					
Personnels (en ETP)	51,9	57,9	61,4	63,2	63,1
<i>Proviseur/ Vice-proviseur</i>	1	1	1	1	1
<i>Enseignants</i>	25,7	25,5	25,3	25,6	27
<i>Enseignants spécialisés</i>	7	6,8	7,8	7,8	9
<i>Conseillers d'éducation</i>	1,2	1	2,4	3,5	0,9
<i>Infirmier</i>	1	1,1	2	1	1
<i>Assistants d'éducation</i>	11	17	22	23	23
<i>Secrétariat</i>	1	1	1	1	1
<i>Surveillance</i>	4	4	0	0	0
Équipements et fournitures (en \$)	96 081	57 384	53 839	46 777	34 756
Dépenses sur fonds exceptionnels					
Personnels (en ETP)	0	0	1	0	0
<i>Enseignants</i>	7,7	6,8	6,2	6,9	3,5
<i>Enseignants spécialisés</i>	0	0,2	0,2	1,2	1
<i>Conseillers d'éducation</i>	0,4	0	0,2	1,5	1,1
<i>Assistants d'éducation</i>	0	1	0	1	0
<i>Surveillance</i>	0	0	7	0	4
Équipements et fournitures (en \$)	164 294	65 152	36 539	7 406	7 734

Nora Nafaa, 2021, source: Henry C. Lea, 2020.

Tableau 36. Budget de l'école Henry C. Lea 2014-2020

La liste des bourses et prix reçus par l'école n'est pas exhaustive mais reprend l'ensemble des données mentionnées par l'école sur son site ainsi que celles retrouvées au sein d'articles de presse (Tableau 37). Il s'agit quasi-exclusivement de bourses et de prix issus d'organisations privées. Il est à noter que plusieurs sont des distinctions n'ayant pas de retombée financière pour l'école, tels que le prix de GSI Awards ou de WHY, ou bien concernent des distinctions professionnelles et la somme allouée revient à l'enseignant lauréat. Elle ne fait donc pas partie du budget de l'école. La somme dédiée à la modernisation d'une classe en 2016-2017 est une estimation, car le détail de la somme allouée à chacune des écoles n'est pas connu. Enfin, mis à part le don de 600 manteaux en 2018-2019, les autres sommes ont été, comme à Alexander McClure, dédiées à des opérations de réhabilitation et d'équipements des classes.

Année	Bourses/ Prix	Objet	Somme
2015-16	Greening Lea Winner of Best Public Project at the Excellence in GSI Awards (Sustainable Business Network) ⁴⁶²	Réhabilitation	Aucune
2016-17	Classroom Modernization Project of PreK ⁴⁶³	Équipement – 2 Classes	250 000 \$
2016-17	WHYY Youth Media Award Winners ⁴⁶⁴	Distinction artistique	Aucune
2016-17	Linback Award for Distinguished Teaching ⁴⁶⁵	Distinction professionnelle	3 500 \$
2017-18	Linback Award for Distinguished Teaching	Distinction professionnelle	3 500 \$
2018-19	Cal Ripken Sr. Foundation ⁴⁶⁶	Équipement - Laboratoire	25 000 \$
2018-19	Ben Simmons Coats For Kids Program ⁴⁶⁷	Vêtements	600 manteaux

Nora Nafaa, 2021, sources : *GreatPhillySchools*, 2020, autres.

Tableau 37. Bourses et prix reçus par l'école Henry C. Lea 2016-2020

La proviseure met également en place des collectes de fonds au travers de financements participatifs. Elle ne mobilise pas les plateformes généralistes, telles que *Go Fund Me*. L'école dispose d'une page sur le site *Philly FUNDamentals*. The Fund For the District of Philadelphia est une ONG qui collabore directement avec le district scolaire et lève des fonds pour les écoles publiques de la ville, levant plus de 6 millions de dollars par an⁴⁶⁸. En sus de bourses accordées par l'organisation aux écoles, celles-ci peuvent utiliser la plateforme pour des projets spécifiques. Par exemple, Shavon Savage, proviseure de Lea, y en propose trois (Figure 46). Sur la page figure une présentation de la proviseure, les projets, les besoins de l'école, le lien avec la communauté –

⁴⁶² Prix de l'école d'ingénieur de UPenn, source : Page du concours, <https://gsipartners.sbnphiladelphia.org/awards-2018/2016-excellence-in-gsi-award-winners/>, consultée le 01.09.2021.

⁴⁶³ Le budget total du district est de 20 millions de dollars pour 160 classes, cette donnée est une estimation globale, source : "School District's early literacy pilot program brings upgrades to classrooms", *WestPhillyLocal*, 6.04.2018, <http://www.westphillylocal.com/2018/04/06/school-districts-early-literacy-pilot-program-brings-upgrades-to-classrooms/>, consulté le 01.09.2021.

⁴⁶⁴ WHYY, organisation de médias locale, décerne chaque année des prix pour des productions originales, source : Page annonçant les lauréats, <https://us.e-activist.com/page/14970/action/1?locale=en-US>, consultée le 01.09.2021.

⁴⁶⁵ La fondation Linback, rattachée à l'université Drexel, décerne chaque année des prix d'excellence aux enseignants, source : <https://drexel.edu/provost/about/awards/lindback-foundation-award/#:~:text=The%20Linback%20Award%20for%20Distinguished,the%20highest%20achievements%20in%20teaching.>, consulté le 01.09.2021.

⁴⁶⁶ La fondation Cal Ripken, Sr., en l'honneur du joueur de baseball et entraîneur Cal Ripken, Sr., décerne chaque année des bourses permettant l'équipement des écoles en matériel STEM, source : Chanel Hill, "STEM, academics blend at Lea School", *The Philadelphia Tribune*, 22.01.2019, https://www.phillytrib.com/the_learning_key/stem-academics-blend-at-lea-school/article_696215ca-5d0f-56cd-be73-d82ee1726f08.html, consulté le 01.09.2021.

⁴⁶⁷ Le joueur Ben Simmons de l'équipe des Sixes de Philadelphie a fait don de manteaux à l'école, source : Natasha Brown, "Ben Simmons, Sixers Provide More Than 600 Winter Coats For West Philadelphia School Students", *CBS Philly*, 16.10.2019, <https://philadelphia.cbslocal.com/2019/10/16/ben-simmons-sixers-provide-more-than-600-winter-coats-for-west-philadelphia-elementary-school-students/>, consulté le 01.09.2021.

⁴⁶⁸ Le rapport financier 2019 est disponible en ligne, source : http://thefundsp.org/uploads/The_Fund_fs_6_2019.pdf, consulté le 01.09.2021.

signalant ainsi le partenariat avec UPenn, ainsi que des éléments sur le profil socio-économique de l'école, non répétés ici (composition ethno-raciale des élèves, taux de pauvreté, maîtrise de la langue). Le premier projet concerne une sortie scolaire. Le financement demandé s'élève à 5 250\$, et l'école n'a atteint que 466,08\$. Les deux autres projets concernent des aménagements de l'école. Le premier s'élève à 15 750\$ et n'en a levé que 3 652\$. Le second s'élève à 525\$ et a récolté 574,75\$. C'est le seul ayant atteint son objectif. La plateforme permet donc à l'école de lever des fonds mais les objectifs ne sont pas atteints.




<p style="text-align: center;">SHAVON SAVAGE</p>  <p>The Lea School Community is dedicated to building creative spaces where critical citizens are inspired and empowered to change the world. We believe all students can learn. We endeavor to remove barriers to academic success by supporting the holistic needs of our students and their families to improve academic outcomes for all students.</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Fundraising goal</p> <p style="text-align: center;">Field Trip Budget</p> <p style="text-align: center;">Goal: \$5,250.00 Current: \$466.08</p> <p>We endeavor to close the opportunity gap for our students and have sought to expose them to real-world activities and experiences. None of our students are excluded due to cost; we fully support field trip costs for students that can't afford them on their own. The Field Trip Budget will support our field trip goals for the upcoming school year.</p> <p style="text-align: center;">Playground for our Pre-K and K Students</p> <p style="text-align: center;">Goal: \$15,750.00 Current: \$3,652.02</p> <p>Our youngest students have trouble accessing the larger playground apparatus that we have currently installed for our students. We currently have structure recess through Playworks and would like to continue the implementation of our recess system, which directly impacts our students social-emotional health and well-being.</p>	<p style="text-align: center;">Positive Behavior Intervention and Support Incentives</p> <p style="text-align: center;">Goal: \$525.00 Current: \$574.75</p> <p>We have a full Positive Behavior Support system that includes incentives for our students. We have two functioning "Lea Stores" where students can use "Lea Bucks" to buy items such as pencils, toys, water bottles, earbuds, and t-shirts. The donation will help us keep the store stocked.</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Needs</p> <p> Capital Projects Remodeling, Repair, Playgrounds, Greening</p> <p>Incentives Trips/Tours/Prizes</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Community support</p> <p> We have a partnership with the University of Pennsylvania. Corporate partner</p> <hr/> <p style="text-align: center;">School progress report</p> <p style="text-align: center;">WATCH</p>
--	--

Figure 46. Page de l'école Henry C. Lea sur PhillyFUNDamentals⁴⁶⁹

Enfin, l'association de parents d'élèves organise également des levées de fonds. Il est possible de donner en continu sur le site internet de l'association, via Paypal. Aucune donnée n'est communiquée sur les sommes récoltées⁴⁷⁰. De même, l'association organise des levées de fonds spécifiques. La plateforme *DonorsChoose* est alors privilégiée. Par exemple, l'association a publié sur son site l'appel à don de l'enseignant d'art dramatique visant à financer une pièce. De même, l'association met en place des partenariats avec des commerces à proximité de l'école. En avril 2020, avant le confinement dû à la pandémie du COVID-19, un partenariat a été élaboré avec le

⁴⁶⁹ Source : Page de l'école Henry C. Lea sur le site de l'organisation, <https://fundamentals.thefundsdp.org/school/1340#>, consultée le 01.09.2021.

⁴⁷⁰ Source : Page des dons de l'association des parents d'élèves de Lea, <https://lea-hsa.wixsite.com/support/donate>, consulté le 01.09.2021.

restaurant Chipotle redistribuant une partie de ses recettes à l'école sur présentation d'un flyer disponible sur le site de l'association et sur sa page facebook (Figure 47).

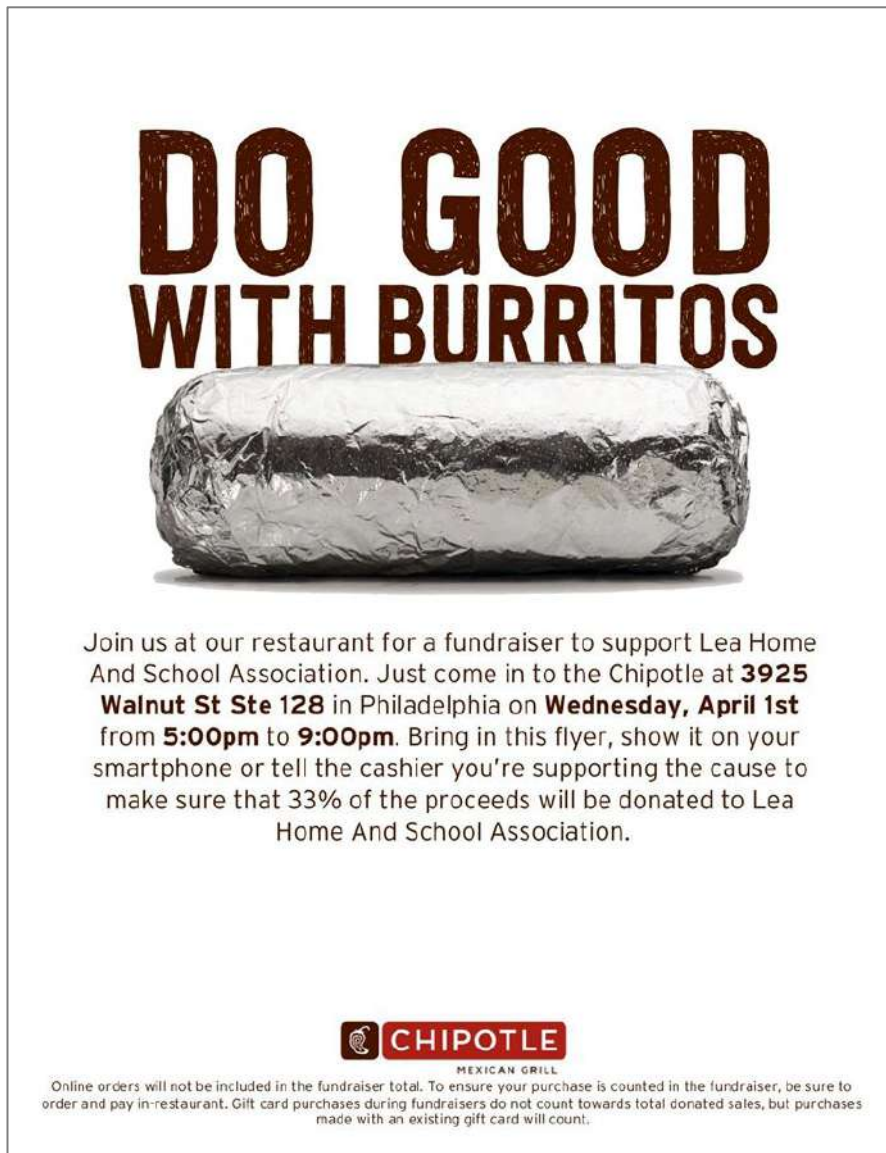


Figure 47. Flyer du partenariat entre Chipotle et l'école Henry C. Lea du 1.04.2020⁴⁷¹

La diversification des financements pour Lea demeure modeste comparée à celle de l'école Alexander McClure. Cependant, les canaux utilisés pour les collectes de fonds, notamment au travers du financement participatif, sont davantage structurés, passant par Philly FUNDamentals ou par l'association des parents d'élèves. La proviseure n'est pas seule à opérer ces recherches et s'appuie sur un groupe de parents et sur UPenn, ce que la proviseure à Alexander McClure ne peut pas faire.

⁴⁷¹ Source : Page de l'offre sur le site de l'association des parents d'élèves, <https://lea-hsa.wixsite.com/support/post/april-1-fundraiser-chipotle-3925-walnut-st>, consultée le 01.09.2021.

2.2.3. *Mary E. Lin : source d'investissement pour les parents et leur communauté*

Dans le cas du district d'Atlanta, les données concernant le budget des écoles sont moins disponibles et moins précises. Dans le cas de l'école Mary E. Lin, une partie du dernier budget de l'école est communiquée sur le site internet de l'école (Annexe 39) et le budget de l'année 2017-2018 a été récupéré lors d'une réunion de la Go Team en 2017 (Annexe 40). À partir de ces deux documents, quelques données peuvent être compilées et comparées (Tableau 38). Le budget de l'école, entre 2017-18 et 2019-20 a augmenté, alors que les effectifs s'accroissent dans l'école. Le nombre de personnels est passé de 61,52 à 67,02. Si le nombre de personnels parascolaires a diminué d'un mi-temps, tout comme l'administration scolaire, les autres postes ont augmenté. Parmi les enseignants, la répartition entre les enseignants et les enseignants spécialisés n'est pas détaillée dans le budget disponible en ligne. De même, les fonds alloués au matériel scolaire ne sont pas communiqués. L'école ne dépend d'aucun programme fédéral, il est alors à supposer qu'elle fonctionne uniquement sur des fonds fixes, et non exceptionnels telles que les écoles dotées du programme Title I. Aucun autre revenu lié à un prix ou une bourse n'est communiqué par l'école.

Postes de dépense	2017-18	2019-20
Personnels (en ETP)	61,52	67,02
<i>Administration scolaire</i>	4,5	4
<i>Enseignants</i>	51,9	55,9
<i>Personnels parascolaires</i>	4,12	3,62
<i>Documentaliste</i>	1	1
<i>Maintenance</i>	0	2,5
Salaires (en \$)	4 744 853	5 838 143
Matériel technologique (en \$)	2 000	NC
Matériel éducatif et fournitures scolaires (en \$)	38 675	NC

Nora Nafaa, 2021, source : carnets de terrain, 2017, Mary E. Lin, 2020.

Tableau 38. Budget de l'école Mary E. Lin 2017-2020

Les levées de fonds de l'école Mary E. Lin sont organisées par les parents, et non par l'école, au travers de deux organisations : le PTA et la fondation. Si cette dernière a en charge les levées les plus importantes, le PTA continue au travers que de quelques canaux d'y participer. Lors de la création de la fondation, les types de levées de fonds ont été distribuées entre les deux associations, tenant compte des restrictions s'appliquant aux PTA. Afin de guider les donateurs, la fondation propose sur son site un tableau récapitulatif des modalités de chacune, traduit ci-dessous (Tableau 39). Les deux organisations sont présentées comme complémentaires et la fondation comme plus libre que le PTA.

Chapitre IV. Trajectoires scolaires et territorialisation par la privatisation

FAQ	Fondation éducative Mary Lin	PTA Mary Lin
Comment lèvent-ils des fonds ?	La première source de financement de la fondation est la campagne annuelle de donation Rocket Fund qui démarre au début de l'année scolaire.	En plus des donations (volontaires) et des cotisations des membres, le PTA lèvent des fonds au travers d'événements communautaires telles que les danses père/fille ou les événements mère/fils, la vente d'albums scolaires et de vêtements aux couleurs de l'école, la tombola annuelle des enseignants, les diners à l'extérieur, les partenariats commerciaux, les équipements éducatifs et bien plus !
Est-ce une organisation à but non-lucratif 501c3 ?	OUI ! Toutes les donations sont déductibles des impôts.	OUI ! Toutes les donations sont déductibles des impôts.
Comment les fonds sont utilisés ?	La fondation assure des financements pour des initiatives stratégiques qui ne sont pas couvertes par le budget de l'école telles que l'amélioration des espaces extérieurs, les matériaux technologiques de classe, les formations professionnelles et les ressources éducatives innovantes. La fondation peut assurer des financements dans les secteurs dans lesquels le PTA est limité par les réglementations de l'État et nationales des PTA.	Le PTA assure un soutien pour les besoins immédiats au cours de l'année scolaire tels que les fournitures pour les enseignants, les sorties scolaires, les nuits de l'éducation familiale, les programmes de vacances et d'autres événements pour les élèves et leurs familles. Réglementé par l'État et au niveau national, il y a des limites à l'utilisation des fonds du PTA.
Qui décide comment les fonds sont utilisés ?	Les membres du conseil d'administration déterminent comment les fonds sont alloués.	Le PTA est une organisation associative avec un comité exécutif. Le comité propose un budget prévisionnel pour lequel votent les membres. Des amendements sont possibles tout au long de l'année.
Puis-je soutenir le PTA et la fondation ?	Bien sûr ! Ils ont des partenaires et ENSEMBLE soutiennent les enseignants et élèves de Mary Lin.	Bien sûr ! Ils ont des partenaires et ENSEMBLE soutiennent les enseignants et élèves de Mary Lin.

Traduit de l'anglais par Nora Nafaa, 2021, source : Fondation pour l'éducation Mary Lin, 2020.

Tableau 39. Différences entre le PTA et la fondation Mary Lin⁴⁷²

Les deux organisations proposent différents niveaux de donation qui permettent de distinguer les donateurs en fonction du montant. Cette distinction s'opère par une catégorisation, mais également l'accès à des services et modes de reconnaissance différence. Le PTA semble s'adresser davantage à des entreprises tandis que la fondation s'adresse à des particuliers. Il existe 5 niveaux de donations pour le PTA, et chaque niveau correspond à des modes de mise en valeur différentes : plus la somme est élevée, plus les services, notamment promotionnels, sont élevés (multiplication des supports, taille des publicités, fréquence des promotions). Indiqués dans le

⁴⁷² Source : Tableau récapitulatif de la fondation et de l'association des parents d'élèves, https://9f6ec252-8b79-4367-bdd9-56cf7190360e.filesusr.com/ugd/30796c_a27f942baad34d53bc23f12ed7dc6c67.pdf, consulté le 01.09.2021.

Chapitre IV. Trajectoires scolaires et territorialisation par la privatisation

tableau ci-dessous, et mises en valeur en rouge, ces différences permettent aux donateurs de choisir le niveau de promotion qu'ils souhaitent (Tableau 40).

Statut	Montant	Niveau de reconnaissance/ Service
Titanium	> 2 500 \$	Publicité d'une semaine sur le tableau numérique devant l'école Publicité hebdomadaire dans la newsletter de l'école Panneau de remerciement à l'entrée de l'école Flyers promotionnels distribués dans les cartables des élèves Sponsor du Rocket Run (logo et nom sur les t-shirts, le site de la course et autres produits publicitaires) Publicité d'une page en couleur dans l'annuaire de l'école Deux promotions (automne et printemps) sur la page facebook du PTA Nom de l'entreprise/organisation sur le site, l'annuaire et l'album de l'école Autocollant pour fenêtre de l'école à afficher dans l'entreprise/organisation
Platinum	1 500 \$ à 2 499 \$	Publicité hebdomadaire dans la newsletter de l'école Panneau de remerciement à l'entrée de l'école Flyers promotionnels distribués dans les cartables des élèves Sponsor du Rocket Run (logo et nom sur les t-shirt, le site de la course et autres produits publicitaires) Publicité d' une page dans l'annuaire de l'école Promotion sur la page facebook du PTA Nom de l'entreprise/organisation sur le site, l'annuaire et l'album de l'école Autocollant pour fenêtre de l'école à afficher dans l'entreprise/organisation
Or	1 000 \$ à 1 499 \$	Panneau de remerciement à l'entrée de l'école Sponsor du Rocket Run (logo et nom sur les t-shirt, le site de la course et autres produits publicitaires) Publicité d'une demi-page dans l'annuaire de l'école Promotion sur la page facebook du PTA Nom de l'entreprise/organisation sur le site, l'annuaire et l'album de l'école Autocollant pour fenêtre de l'école à afficher dans l'entreprise/organisation
Argent	500 \$ à 999 \$	Publicité d'une demi-page dans l'annuaire de l'école Promotion sur la page facebook du PTA Nom de l'entreprise/organisation sur le site, l'annuaire et l'album de l'école Autocollant pour fenêtre de l'école à afficher dans l'entreprise/organisation
Bronze	250 \$ à 499 \$	Publicité au format carte de visite dans l'annuaire de l'école Promotion sur la page facebook du PTA Nom de l'entreprise/organisation sur le site, l'annuaire et l'album de l'école Autocollant pour fenêtre de l'école à afficher dans l'entreprise/organisation

Traduit de l'anglais par Nora Nafaa, 2021, source : Mary Lin PTA, 2020.

Tableau 40. Niveaux de donations de la fondation Mary E. Lin⁴⁷³

⁴⁷³ Source : Page dédiée aux partenaires de l'école, <https://www.marylinelementary.com/school-partner>, consultée le 01.09.2021.

Pour la fondation, il existe 6 niveaux de donations, avec des catégories rappelant le thème de l'école, autour de l'exploration de l'espace. Les modes de reconnaissance sont cumulatifs, et plus la somme est élevée, plus le donateur accède à de nouveaux services (Figure 48, Tableau 41).

GIVING LEVELS

Below are suggested giving levels but no donation is too big or too small. All first time donors who give \$25 or more will receive a supporter car decal, and every donor will receive recognition at their chosen level on the website.

CLICK TO DONATE NOW



COMMANDER'S CIRCLE: \$2,500+
YOUR generosity will ensure EVERY Rocket can reach for the Stars!

Donors at this level receive special recognition on the Commander's Circle Plaque displayed in school + recognized in the Annual Report + invited to a special donor's reception - you'll have a blast!



SUPERNOVA: \$1,000-\$2,499
Propel a Fleet of Rockets into the Stratosphere!

These super generous donors are recognized in the Annual Report + invited to a special donor's reception - you'll have a blast!



SHOOTING STAR: \$750 - \$999
Boost Other Rocket(s) to SOAR!

Donors at the Shooting Star level and higher are recognized in the Annual Report + invited to a special donor's reception - you'll have a blast!



SPACE EXPLORER: \$500 - \$749
Launch YOUR Rocket(s) into Orbit!

With your help and generosity we are igniting our Rocket's imagination and intellect!



ROCKET BOOSTER: \$150-\$599
Ignite Your Rocket(s) to New Heights!

If we raise \$150 per student we can reach our goal!



STARGAZER: \$25-149
Support our mission on our way up!

Every amount counts in our mission to reach the stars!

GIVING FAQs

Who can donate?
Anyone! Encourage relatives, friends and neighbors to support your child's education.

Can I pay in installments?
Yes! You can pay in as little as one or as many as six installments (if you make your first payment in August). The first installment payment must be made by Nov. 15th to count toward the 2019 RFF (to receive benefits/count toward class rewards). **The installment window closes on January 31st so be sure to mark that date as the end date for your monthly payments.**

Can I pay by check vs credit card?
Of course! Make your check payable to: **Mary Lin Education Foundation**

- Complete this downloadable **Rocket Fuel Fund Donation Form** and include your check.
- Mail it to the attention of Rocket Fuel Fund, c/o Mary Lin Elementary, 586 Candler Park Drive NE, Atlanta, GA 30307
- OR Drop it in the designated box in the school office!

Can my employer match my gift?
Yes! We encourage you to find out if your (or your spouse/partner's) employer offers "matching funds" for charitable donations so you can **double your impact!** Email Fundraising Chair Molly Saft at molly.saft@gmail.com if you need assistance. ([Download 501c3 letter](#) to submit with employer match application.)

How will our students be involved in this campaign?
We will have class participation contests/rewards!

Can I donate more than once?
Of course, our donation website will track and total up ALL of your donations to ensure you receive full credit. We will also manually enter cash and check donations to your donor name! **Our goal is to reach \$125,000 by NOVEMBER 15th!**

Is there a minimum donation?
Every donation counts, no matter the amount. But maximize your donation with the suggestions above!

Figure 48. Niveaux de donations de la fondation Mary E. Lin⁴⁷⁴

Niveau de donation	Niveau de reconnaissance
< 750 \$	Aucune
> 750 \$	Mention dans le rapport annuel
> 750 \$	Invitation à une réception organisée par un donateur
> 2500 \$	Mention sur une plaque dans l'école

Nora Nafaa, 2021, source : Mary E. Lin PTA, 2020.

Tableau 41. Niveaux de reconnaissance de la fondation Mary E. Lin⁴⁷⁵

⁴⁷⁴ Source : Page des donations sur le site de la fondation de l'école, <https://www.marylinfoundation.org/giving-levels>, consultée le 01.09.2021.

⁴⁷⁵ Source : Page des donations sur le site de la fondation de l'école, <https://www.marylinfoundation.org/giving-levels>, consultée le 01.09.2021.

Au-delà de la vente d'objets promotionnels et des donations directes, le PTA a également des partenariats qui permettent aux parents et habitants de contribuer aux collectes du PTA en consommant dans d'autres commerces, notamment au travers de 4 partenariats permanents : Fresh Harvest (commerce en ligne de produits frais en Géorgie), Amazon Smile (service caritatif proposé par Amazon), Box Tops for Education (collectes de coupons sur les boîtes de céréales, jus, barres protéinées... échangées pour 10 cts chacun par le PTA), et les "Dine Outs" (restaurants à proximité reversant une partie de leurs recettes sur des soirées sélectionnées dans l'année)⁴⁷⁶.

Le PTA comme la fondation lèvent des sommes importantes impactant le fonctionnement de l'école. Le budget du PTA augmente au fil des années. Le dernier budget disponible, 2017/18, indique qu'il s'élève à 92 425 \$ (Figure 49). Les revenus proviennent de plusieurs sources et les événements organisés à l'école (courses à pieds, bals, spectacles de talents...) sont la plus forte source de revenus, viennent ensuite les partenariats avec les entreprises, puis les dons. Les cotisations, s'élevant à 2 500 \$, ne constituent que 3% des recettes. En termes de dépenses, malgré les contraintes des réglementations de PTA, plusieurs postes sont observés, au premier rang desquels le matériel scolaire ainsi que les formations professionnelles pour les enseignants. Ces fonds permettent également l'entretien de l'immobilier scolaire ainsi que l'organisation d'événements scolaires.

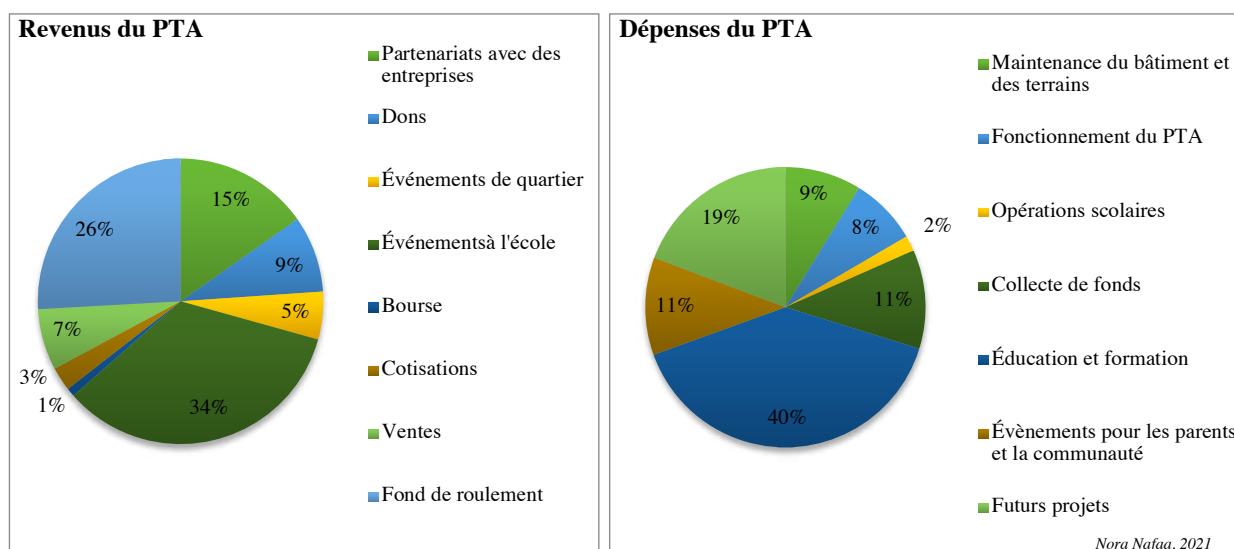


Figure 49. Budget du PTA de Mary E. Lin pour l'année scolaire 2017/18⁴⁷⁷

La fondation de même mobilise différents canaux pour lever des fonds, bien que les dons soit la source principale de revenus. Pour l'année scolaire 2016/17, la somme récoltée s'élève à 168 750 \$ (Figure 50). Les données proviennent de documents récoltés lors des réunions de la

⁴⁷⁶ Source : Page des appels aux dons sur le site de l'école, <https://www.marylinelementary.com/giving-by-living>, consulté le 2.07.2020.

⁴⁷⁷ Le budget 2017/18 est le seul disponible sur le site du PTA, source : https://9f6ec252-8b79-4367-bdd9-56cf7190360e.filesusr.com/ugd/30796c_3b7fcc1bdfba4ae68b7df612dcfb80f7.pdf, consulté le 01.09.2021.

fondation sur le terrain en 2017. Le dernier rapport de la fondation en ligne annonce que l'objectif était de 100 000 \$ et a été dépassé atteignant 160 400 \$ pour 2018/19⁴⁷⁸. Ces fonds permettent, comme pour le PTA, l'achat de matériels éducatifs, l'entretien du bâtiment, ainsi que le financement de formations professionnelles pour les enseignants⁴⁷⁹.

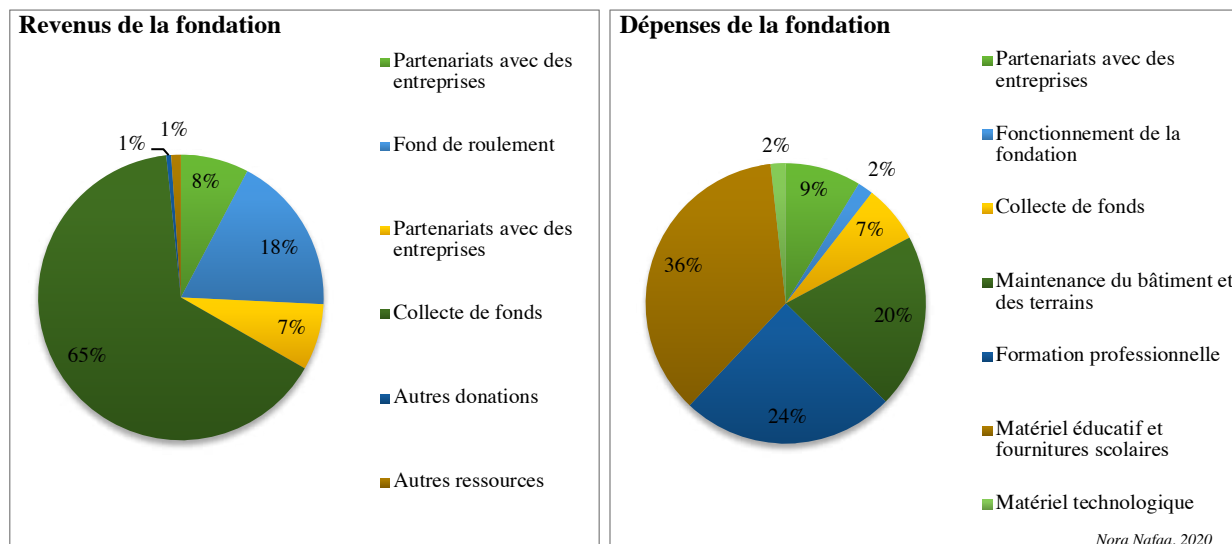


Figure 50. Budget de la fondation Mary E. Lin pour l'année scolaire 2017/18⁴⁸⁰

Pour l'année 2019-2020, l'objectif a été élevé à 125 000 \$. Le besoin supplémentaire de fonds est lié à l'objectif de compenser les coupes budgétaires du district scolaire. Sur le site de l'école, la proviseure explique que le district a baissé le budget de 14%, ce qui baisse le budget de l'école de 185 000 \$. Le fond de réserve est mobilisé et plusieurs postes de dépense ont été réduits : sorties scolaires, remplacements d'enseignants, fournitures scolaires...⁴⁸¹. Le PTA et la fondation permettent de compenser ces pertes de budgets, en levant des fonds supplémentaires et augmentant la part dédiée à ces postes de dépense.

Le territoire de l'école Mary E. Lin, tout comme les parents de ses élèves, est privilégié. Ce privilège, argumenté comme un manque de financement de la part de certains parents n'accédant pas aux fonds de programmes fédéraux, permet aux parents de s'organiser, au travers du PTA et de la fondation, et de compenser, ou de surpasser, le budget scolaire sur certains postes de dépenses. Les coupures budgétaires publiques sont compensées par le financement privé, ici disponible, qui permet à l'école de garder la même qualité dans ses enseignements.

⁴⁷⁸ Source : Rapport financier de la fondation sur son site, https://c31a09a3-024b-40ed-bc7d-77cf9ea78aeb.filesusr.com/ugd/84e76a_489904f7c410408ea58df092eddbad85.pdf, consulté le 01.09.2021.

⁴⁷⁹ Parmi les projets les plus importants réalisés par la fondation, la réalisation d'une classe d'extérieur, ainsi que la réhabilitation de la cour de récréation, sont les plus visibles, source : Blog du projet, <https://marylinoutdoors.wordpress.com/support/>, consulté le 01.09.2021.

⁴⁸⁰ Source : carnets de terrain, Atlanta, 2017.

⁴⁸¹ Source : Page du budget sur le site de l'école, <https://www.marylinelementary.com/budget-info>, consulté le 4.07.2020.

2.2.4. Thomasville Heights: une opacité gardée par la fondation

Le statut particulier de l'école, en tant que *Partnership School*, rend l'accès à ses budgets impossible. Ils sont à la discrétion de l'école. Le district distribue une somme équivalente au nombre d'élèves, que l'école distribue entre les différents postes de dépense sans réglementation particulière⁴⁸². Le rapport budgétaire annuel du district permet seulement de connaître la somme totale distribuée. Elle s'élève à 6 254 362 \$ en 2017/18 pour la première année d'exercice de Purpose Built Schools, puis 5 764 519 \$ en 2018/19 et 6 892 274 \$ en 2019/2020. Au-delà de ces données, aucune n'est communiquée. L'école dispose donc d'une somme qui correspond à la formule de financement de l'État de Géorgie, ainsi que de fonds fédéraux pour le programme de repas gratuits dont bénéficient tous les élèves ainsi que des fonds Title I. Comme expliqué précédemment, des fonds additionnels sont levés par la East Lake Foundation. Ici, il y a bien un mélange de fonds publics et privés, mais la privatisation passe avant tout par la délégation de la gestion de fonds publics à un groupe privé. Aucune transparence ou communication sur l'usage des fonds n'est requise.

La reterritorialisation des politiques de financement des écoles passe ainsi avant tout par la diversification des sources et leurs conditions d'accès. Traditionnellement, les dotations des districts scolaires, ainsi que les compléments des programmes fédéraux, sont la principale source de financement des écoles qui pourtant ne leur permet pas de clore leurs budgets sur certains postes de financement, liés aussi à l'évolution de ces écoles tels que la réfection des bâtiments scolaires ou la prise en charge de services socio-éducatifs nécessaires. Cette prise en charge tient au fait que de nombreux services ont disparu des quartiers les plus déshérités et l'école est désormais l'un des derniers espaces de services sociaux, pour lesquels le district ne réserve pas une enveloppe budgétaire. Au nom de la reterritorialisation, soit l'adaptation des dispositifs aux territoires en fonction de leurs ressources, et celles de leurs communautés, les districts scolaires invitent les chefs d'établissement à employer de nombreux canaux pour lever des fonds supplémentaires, allant du financement participatif aux partenariats avec des organisations tierces en passant à des dossiers de candidatures à de nombreuses bourses. En fonction de leurs territoires, les différentes écoles étudiées n'emploient pas les mêmes stratégies. Le tableau ci-après permet de lister les sources de financement et de distinguer lesquelles sont utilisées par chacune des écoles, mais aussi la valeur de ces sources en termes de montants (Tableau 42). Ainsi, si l'école Henry C. Lea à Philadelphie utilisent de nombreuses stratégies, les sommes récoltées ne sont pas aussi élevées que celles de l'école Mary E. Lin à Philadelphie qui reposent essentiellement sur l'action des

⁴⁸² Contrat entre le district scolaire d'Atlanta et Purpose Built Schools, Inc., source : https://www.atlantapublicschools.us/cms/lib/GA01000924/Centricity/Domain/11092/Executed%20Partnership%20Agreement_Purpose%20Built%20Schools.pdf, consulté le 01.09.2021.

parents (fondation et association des parents d’élèves). Le recours à une organisation partenaire (ONG, université, municipalité) permet également, à différentes échelles, de lever des fonds permettant alors d’assurer le financement de services et actions dans l’école. Ces différentes sources de financement observent des contreparties différentes. Les levées de fonds menées directement par les écoles ne permettent pas d’obtenir des sommes élevées, alors que les bourses et prix engagent souvent une contrepartie pour le financeur (à l’exemple des chèques ou plaques exposées dans l’école Alexander McClure à Philadelphie). Les fonds levés par les parents ainsi que par une organisation tierce engagent aussi ces acteurs dans les processus de décision en termes de postes de dépenses, ne dépendant ainsi plus seulement de l’équipe pédagogique ou du conseil de l’école.

Sources de financement		École	Alexander McClure (Hunting Park, North Philadelphia)	Henry C. Lea (University City, West Philadelphia)	Mary E. Lin (Inman Park, Atlanta)	Thomasville Heights (Thomasville Heights, Atlanta)
Public	Dotation du district scolaire		√ √ √	√ √ √	√ √ √	√ √ √
	Programmes fédéraux (Title I, repas gratuits et à prix réduits)		√ √ √	√ √ √	-	√ √ √
Communauté	Levées de fonds menées par l’école		√	√	-	-
	Association de parents d’élèves (PTA, Home & School Ass.)		-	√	√ √ √	-
	Fondation de l’école		-	-	√ √ √	-
Privé	Bourses et prix		√	√ √	-	-
	Fonds levés par une organisation partenaire pour l’école		√	√ √	-	√ √ √

Nora Nafaa, 2021.

Tableau 42. Synthèse des modes de financement des quatre écoles-études de cas

2.3. Fourniture de service scolaire et sous-traitance éducative

Le dernier aspect de la privatisation des territoires scolaires est celui de la fourniture de service scolaire. En effet, un certain nombre de services sont progressivement assurés par des acteurs tiers, relevant du secteur privé. Les services parascolaires que sont les cantines ou transports sont délégués à des organisations privées depuis longtemps, et ce phénomène ne dépend pas des territoires scolaires (Hunter 1995). Ce qui nous intéresse ici est l'ensemble des services proposés dans les écoles qui ne sont pas le fait du district scolaire mais dépendent des initiatives des proviseurs ainsi que des opportunités des territoires scolaires dans lesquelles elles se situent. Ces services relèvent de partenariats ou de programmes qui peuvent être permanents ou exceptionnels. Ils peuvent être classés en différentes catégories selon que l'on considère le type d'acteurs qui les assurent (entreprise, ONG, association, institution publique) ou le type de service proposé (formation, santé, éducation, accompagnement...). Constituant de réelles aménités pour les écoles, ces services sont listés sur les sites de celles-ci qui parfois en donnent les contours et parfois se limitent à nommer l'organisation qui intervient dans l'école. Il s'agit alors d'analyser les différents types de services scolaires produits par des entités privées, et les remettre dans une perspective de délégation de service public ou de sous-traitance éducative, dans le sens où elles assument parfois des services de base que l'école ne peut plus assumer sur ses fonds publics.

2.3.1. Alexander McClure: centre social et diversification des services

L'école Alexander McClure compte 21 programmes et partenaires, dont 5 relèvent de financements publics (départements fédéraux, district scolaire, municipalité, bibliothèque de Philadelphie) (Tableau 43). Ils correspondent à des champs variés : 5 en éducation, 2 en prévention (violence, drogues), 6 en santé (nutrition, sport, soins), 6 en accompagnement (principalement après l'école), et 3 en formation des enseignants. Certains services sont proposés par des organisations à rayonnement national, telles que la Ronald McDonald House Charities, et d'autres locales telles que la Eagles Charitable Foundation. Sont dénombrées 5 fondations qui interviennent dans l'école mais également 3 universités locales (Penn Abington, Villanova et Temple). Les acteurs qui interviennent au sein de l'école sont nombreux et variés, mais également classique dans le type de territoire où se situe l'école. Ils proposent des services qui vont au-delà du champ éducatif qui ne sont pas disponibles dans ce territoire.

Quelques services permettent de dresser le profil de l'école car ils n'interviennent que dans les écoles situées dans des territoires ghettoisés. Par exemple, dès les années 1990, plusieurs projets sont mis en place au sein de l'école, à l'initiative de l'ancien chef d'établissement, alliant des acteurs caritatifs et des entreprises privées. En 1999, Emmaüs, au travers de son programmes de jeunes scouts, réalise une fresque murale sur le thème de la paix contre la violence, à l'occasion

de la semaine nationale sans violence. 25 bénévoles sont mobilisés et le matériel est fourni par l'enseigne de grande distribution Sears. Les 750 élèves de l'école sont mobilisés⁴⁸³. De 2013 à 2015, deux enseignantes d'arts plastiques renouvellent l'initiative en participant au « I am Project », constitué d'ateliers et d'exercices mêlant les enseignants d'activités sportives et d'arts, ainsi que des groupes d'élèves, les invitant à s'exprimer, discuter et méditer par le biais d'activités artistiques⁴⁸⁴. En 2018, l'école participe au programme DEA⁴⁸⁵ 360 Strategy. Ce programme de prévention contre les drogues est organisé à l'université Temple par la division de Philadelphie de la DEA et regroupe 5 écoles de North Philadelphia, situées dans les territoires dont les trafics sont les plus importants et comprennent une école *charter*, une école catholique et trois écoles publiques, soit plus de 350 élèves. Le recours au programme des *Community Schools*, et au collaborateur mis à disposition, témoigne du besoin de ces écoles de structurer les ressources de leur territoire, à défaut d'en avoir assez au sein de l'école, mais aussi d'avoir des organisations capables de les fédérer et y recourir⁴⁸⁶.

⁴⁸³ Source: Jeff Gelman, "Emmaus Girl's Art Design Brightens Philadelphia School. She And Her Classmates Help Paint Anti-Violence Mural on Facility Wall", *The Morning Call*, 25.10.1999, <https://www.mcall.com/news/mc-xpm-1999-10-25-3279436-story.html>, consulté le 01.09.2021.

⁴⁸⁴ Source : <https://www.yalishzulanski.com/mcclure-school>, consulté le 01.09.2021.

⁴⁸⁵ Drug Enforcement Administration, soit une agence fédérale en charge de l'application des lois concernant les drogues, mais aussi la lutte contre le trafic et la distribution de celles-ci, source : site de l'agence, <https://www.dea.gov/>, consulté le 01.09.2021.

⁴⁸⁶ Source : Présentation des *Community Schools* par le bureau de l'éducation du maire, Town Hall Meeting, Lenfest Center, carnets de terrain, Philadelphie, 2016.

	Programme/Partenariat	Champs	Porteur	Financier	Actions
1	Blended Learning School ⁴⁸⁷	Éducation	District	Public	Mise en place de méthodes d'enseignement aidées de technologies.
2	CADEkids Partnership School ⁴⁸⁸	Prévention	Cadekids	Privé	Programme de prévention contre l'alcool, la drogue et le jeu.
3	City Year ⁴⁸⁹	Éducation	CityYear/ AmeriCorps	Privé	Programme de volontariat AmeriCorps d'accompagnement dans les écoles et leurs communautés.
4	DEA Youth Dance Program ⁴⁹⁰	Prévention	DEA Educational Foundation	Privé	Cours de danse pour les élèves après l'école.
5	DeLage Landen Partnership	Non communiqué	DeLage Landen	Privé	Non communiqué.
6	Eagles Eye Mobile ⁴⁹¹	Santé	Eagles Charitable Foundation	Privé	Programme de soins ophtalmiques et d'appareillages par le passage d'un bus et de l'équipe des Eagles à l'école.
7	Eagles Book Mobile ⁴⁹²	Education	Eagles Charitable Foundation	Privé	Distribution de livres lors du Read Across America Day par l'équipe des Eagles par le passage d'un bus à l'école.
8	Einstein Nutrition Program	Santé	District	Public	Découverte d'un fruit ou d'un légume dont l'initiale est le même que le jour de la semaine.
9	FAST Program for Kindergarten Families ⁴⁹³	Accompagnement	District	Public	Programme d'accompagnement des familles au jardin d'enfants par des ateliers et rendez-vous périodiques.
10	Legacy Youth Tennis and Education ⁴⁹⁴	Santé	Legacy Youth Tennis and Education	Privé	Cours de tennis pour les élèves après l'école.
11	Lenfest Center ⁴⁹⁵	Accompagnement	North10	Privé	Centre communautaire accueillant les enfants après l'école.

⁴⁸⁷ Source : Page du programme sur le site du district scolaire, <https://www.philasd.org/educationaltechnology/teaching-and-learning/blended-learning/blended-learning-schools-2018-2019/>, consulté le 11.04.2020 (disponible avec un VPN).

⁴⁸⁸ Source : Site de l'organisation, <http://www.cadekids.org/>, consulté le 01.09.2021.

⁴⁸⁹ Source : Page du programme ; <https://www.cityyear.org/philadelphia/impact/>, consultée le 01.09.2021.

⁴⁹⁰ Source : Pages du programme, <https://www.getsmartaboutdrugs.gov/philly/news/dea-youth-dance-program-philly>; <https://www.deaeducationalfoundation.org/>, consultées le 01.09.2021.

⁴⁹¹ Source : Page du programme sur le site de la fondation, <https://www.eaglescharitablefoundation.org/vision/>, consultée le 01.09.2021.

⁴⁹² Source : Page du programme sur le site de la fondation, <https://www.philadelphiaeagles.com/photos/eagles-book-mobile-read-across-america-14974940#775c2399-1334-4816-9aa7-deadb7bbcc5a>, consultée le 01.09.2021.

⁴⁹³ Source : Site de l'organisation Families and Schools Together, <http://www.familiesandschools.org>, consulté le 01.09.2021.

⁴⁹⁴ Source : Site de l'organisation, <https://www.legacyyte.org/>, consulté le 01.09.2021.

⁴⁹⁵ Source : Site du programme, <https://www.lenfestcenter.org/>, consulté le 01.09.2021.

12	My Daughter's Kitchen ⁴⁹⁶	Santé	Vetri Foundation for Children	Privé	Cours de cuisine et de nutrition pour les élèves.
13	Need in Deed ⁴⁹⁷	Accompagnement/ Formation	Need in Deed	Privé	Programme d'accompagnement des élèves et des enseignants dans le lien avec la communauté.
14	Penn State Abington Partnership	Éducation/ Formation	Penn State Abington University	Privé	Programme de formations d'enseignants et d'accompagnement des élèves.
15	Playworks Partnership ⁴⁹⁸	Accompagnement	Playworks	Privé	Accompagnement de l'acquisition de compétences sociales, émotionnelles et physique par le jeu.
16	Read by 4th	Éducation	Bibliothèque de Philadelphie	Public	Programme d'accompagnement dans la lecture des enfants et des familles.
17	Ronald McDonald Dental Program ⁴⁹⁹	Santé	Ronald McDonald House Charities	Privé	Programme de soins dentaires et d'appareillages par le passage d'un bus à l'école.
18	Safe Corridor Program ⁵⁰⁰	Accompagnement	Municipalité	Public	Itinéraires de sûreté sur les trajets des écoles.
19	Temple University Partnership	Éducation/ Formation	Temple University	Privé	Programme de formations d'enseignants et d'accompagnement des élèves.
20	Therapeutic Services (STS)	Santé	District	Public	Présence d'un psychologue scolaire périodiquement pour les élèves et leurs à l'école.
21	Villanova University Mentors ⁵⁰¹	Accompagnement	Villanova University	Privé	Tutorat d'étudiants bénévoles pour les élèves.

Nora Nafaa, 2020, source : District Scolaire de Philadelphie, 2020.

Tableau 43. Programmes et partenariats de l'école Alexander McClure

⁴⁹⁶ Source : Site du programme, <https://mydaughterskitchen.wordpress.com/>, consulté le 01.09.2021.

⁴⁹⁷ Source : Site du programme, <https://www.needindeed.org/>, consulté le 01.09.2021.

⁴⁹⁸ Source : Site du programme, <https://www.playworks.org/pennsylvania/>, consulté le 01.09.2021.

⁴⁹⁹ Source : Page du programme sur le site de la fondation, <https://www.rmhc.org/ronald-mcdonald-care-mobile>, consultée le 01.09.2021.

⁵⁰⁰ Source : Page du programme sur le site du district scolaire, <https://www.phila.gov/townwatch/WalkSafePHL/Pages/default.aspx>, consultée le 01.09.2021 (disponible avec un VPN).

⁵⁰¹ Source : Page du programme sur le site de l'Université, <https://www1.villanova.edu/villanova/artsci/undergrad/resources/servicelearning/partnerships/mcclure.html>, consultée le 01.09.2021.

2.3.2. Henry C. Lea : un réseau structuré par l'université

L'école Henry C. Lea dispose également de nombreux partenariats pour lesquels tout un protocole est disponible en ligne, davantage structuré que dans le cas d'Alexander McClure⁵⁰². L'école annonce 42 partenariats, et 53 programmes. Le tableau de synthèse en ligne liste 37 d'entre eux, car certains sont proposés à plusieurs niveaux de classes et considérés comme des programmes distincts (Tableau 44). Seuls deux programmes sont publics et constituent des programmes classiques du district scolaire. 23 programmes sont ensuite pilotés par UPenn, deux d'entre eux associant un second partenaire. L'omniprésence de UPenn est liée au partenariat développé entre l'école et l'université depuis 2013 qui intervient ainsi dans de nombreux champs. Plusieurs associations ou organisations du quartier ou de la ville interviennent dans l'école (West Philadelphia Alliance for Children, WES Health Services, Garden Court Community Association, Cedar Park Neighbors...). Peu de programmes et de fondations à portée nationale sont présents dans l'école, car compensés par UPenn. Par exemple, la fondation Ronald McDonald's propose un bus dentaire à Alexander McClure tandis que des internes de l'école de dentisterie de UPenn interviennent directement dans l'école.

⁵⁰² Source : Page dédiée aux partenaires sur le site de l'école, <https://lea.philasd.org/partners/>, consultée le 10.07.2020 (disponible avec un VPN).

Chapitre IV. Trajectoires scolaires et territorialisation par la privatisation

	Programme/Partenariat	Champs	Porteur	Financeur	Actions
1	Academic Parent Teacher Teams (APTT)	Accompagnement	District scolaire de Philadelphie	Public	Rencontres annuelles des enseignants de même niveau de classe avec l'ensemble des parents.
2	Active Cross Cultural Training in Our Neighborhood (ACTION)	Education	UPenn	Privé	Cours d'espagnol pour les élèves après l'école.
3	After-School Choir	Arts	Musicopia, PAEP, UPenn	Privé	Chorale après l'école.
4	After-School Drama	Arts	PAEP, UPenn	Privé	Théâtre après l'école.
5	Ase Academy	Accompagnement	UPenn	Privé	Programme culturelle et académique sur le campus le samedi pour les élèves les plus âgés.
6	AUNI SNAP-Ed Nutrition Educator	Santé	Agatston Urban Nutrition Initiative, UPenn	Privé	Cours de cuisine et de nutrition pour les élèves, personnels et familles.
7	Behavioral Health Rehabilitation Services	Santé	WES Health Services	Privé	Services de soins et suivi thérapeutiques pour les élèves et les parents.
8	Big Brothers and Sisters (BBBS)	Accompagnement	Big Brothers Big Sisters Independence Region	Privé	Tutorat individualisé pour les élèves par des bénévoles de l'association après l'école.
9	Career Exposure Program	Accompagnement	UPenn	Privé	Programme d'été sur les carrières pour les élèves les plus âgés.
10	Counseling & Mental Health Services	Santé	UPenn	Privé	Stagiaires de la Graduate School of Education en soutien du conseiller scolaire et des élèves.
11	Family Stabilization Program	Accompagnement	UESF	Privé	Service de gestion de dossiers dans le domaine du logement.
12	Francophone Community Partnerships	Education	UPenn	Privé	Cours de français pour les élèves après l'école.
13	Garden Court Community Association Literacy Tutors	Education	Garden Court Community Association	Privé	Tutorat en lecture pour les élèves les plus jeunes.
14	Gary Bronson Memorial Scholarship Fund ⁵⁰³	Education	Cedar Park Neighbors	Privé	Programme de bourses accompagnant 10 enfants du quartier.
15	Girls On The Run	Accompagnement	Girls On The Run Philadelphia	Privé	Tutorat pour les filles par des coaches (activités, discussions, courses).
16	Instructional Coach: Literacy	Formation	UPenn	Privé	Formation d'une professeure en pédagogie pour les enseignants sur la lecture.
17	Instructional Support : Teaching Artist	Arts	University City Arts League	Privé	Soutien d'un artiste pour un enseignant d'arts plastiques.
18	Kids Who Code Club	Accompagnement	UPenn	Privé	Club de codage informatique pour les élèves les plus âgés.
19	Lea Latin Scholars	Education	UPenn	Privé	Cours de latin pour les élèves après l'école.
20	Lea Media Lab	Accompagnement	WHYY	Privé	Club de création audiovisuelle et journalistique après l'école pour les élèves les plus âgés.

21	Lea School Library	Éducation	UPenn, West Philadelphia Alliance for Children	Privé	Bibliothèque de l'école tenue par un documentaliste de UPenn et des bénévoles associatifs.
22	Literacy Tutors	Éducation	UPenn	Privé	Soutien d'étudiants en classe pour les élèves les plus jeunes en lecture.
23	Networked Math Improvement Project	Formation	UPenn	Privé	Formation d'une professeure en mathématiques pour les enseignants.
24	PAEP After-School Program	Accompagnement	Philadelphia Arts in Education Partnership	Privé	Soutien après l'école dans différents champs (arts, sciences, technologies...) pour les élèves les plus âgés.
25	Parenting Plus Café	Santé	Devereux Advanced Behavioral Health	Privé	Groupe de soutien pour les parents.
26	PennSmiles Mobile Dental Clinic	Santé	UPenn	Privé	Programme de soins dentaires et d'appareillages par le passage d'un bus à l'école.
27	Reading Specialist Interns	Éducation	UPenn	Privé	Stagiaires en soutien du programme de lecture.
28	School Nurse Interns	Santé	UPenn	Privé	Soutien d'étudiants de l'école d'infirmier.
29	Sexual Health Lessons	Santé	UPenn	Privé	Cours d'éducation sexuelle pour les élèves les plus âgés.
30	Social Worker Interns	Santé	UPenn	Privé	Soutien d'étudiants de l'école de travail social.
31	Spark Partnership	Accompagnement	Spark	Privé	Programme de tutorat et d'immersion dans des environnements professionnels pour les plus âgés.
32	Student Council	Éducation	District scolaire de Philadelphie	Public	Programme d'éducation civique avec élection d'un conseil d'élèves pour les élèves les plus âgés.
33	Teaching Apprentices	Formation	UPenn	Privé	Soutien d'étudiants de l'école d'éducation en classe.
34	UACS After-School Program	Accompagnement	UPenn	Privé	Programme d'accompagnement éducatif après l'école et durant l'été.
35	West Philadelphia Coalition for Neighborhood Schools	Équipement	West Philadelphia Coalition for Neighborhood Schools	Privé	Pilotage et développement du projet de nouvelle cour de récréation.
36	Write On ! Program	Éducation	UPenn	Privé	Atelier d'écriture créative sur le campus pour les élèves les plus âgés.
37	Young Quakers Community Athletics	Santé	UPenn	Privé	Programme de lacrosse et course à pieds après l'école.

Nora Nafaa, 2020, source : District Scolaire de Philadelphie, 2020.

Tableau 44. Programmes et partenariats de l'école Henry C. Lea

⁵⁰³ Ces éléments sont tirés d'une séance d'observation de l'assemblée générale de l'association, tenue le 17.04.2017, source : carnets de terrain, Philadelphie, 2017.

Le territoire est ainsi une ressource pour l'école, et notamment les acteurs privés qui s'y trouvent. Le rôle de UPenn est indiscutable et permet au travers de son partenariat de proposer de nombreux services, scolaires et parascolaires, au sein de l'école, ainsi que d'employer un enseignant référent pour l'ensemble des partenariats. Par ailleurs, la gentrification peut également être perçue comme une ressource pour l'école. La présence de nombreuses familles liées à UPenn, personnels et étudiants, rend le territoire attractif et attire également des individus capables de mobiliser des ressources pour l'école. Le cas de l'association West Philadelphia Coalition for Neighborhood Schools, qui a mené le projet de rénovation de l'école, montre ce phénomène : des habitants du secteur scolaire, n'ayant pas nécessairement des enfants en âge d'être scolarisés, se mobilisent pour faire de l'école une aménité et lui apporter des ressources supplémentaires. Amara Rockar, présidente de l'association, explique en 2013 le rôle de ce groupe, en appui de l'équipe pédagogique ne disposant pas des ressources nécessaires. Ci-dessous, elle prend l'exemple de l'absence de bibliothèque au sein de l'école, service alors réactivé et proposé par une organisation privée :

“So in a school like that where it has a high percentage of students learning English and a high percentage of students coming from economically disadvantaged backgrounds, it's a school that needs support and additional resources. And so that's what a group like ours is trying to do because this is a neighborhood that values education really strongly, and there's a lot of people in the community that want to help. But just because of the way things are going in public education in the city and the nation, the schools don't have the ability to kind of go out to the community and ask for “We don't have this, can you help with this?” They're just so consumed with the day-to-day of running the school that they don't really have the time to articulate their needs and how the community can help. So our organization is about bringing the community's resources into the school to provide it with more support. So for instance, one of the things that we did was Lea lost its staffed librarian in budget cuts a couple years ago – it used to have a person who was the librarian in its library. And so we connected with another nonprofit called the West Philadelphia Alliance for Children that brings in trained volunteers to run library programs at public schools. And so this was a nonprofit that grew out of a church in the suburbs and had typically gotten its volunteers from the suburbs and outside of the communities that they were working in. And so we were able to bring library services to Lea through them, through volunteers, and actually recruit volunteers from the community here to work in the school.”⁵⁰⁴

La sous-traitance de services scolaires, dans le cas de l'école Henry C. Lea, suit le même processus que son territoire : il s'agit du développement de UPenn, et de la gentrification du quartier qui en découle. Cette gentrification permet l'arrivée de groupes engagés pour mobiliser de nouvelles ressources et de nouveaux services dans l'école, via des organisations et fonds privés, afin d'améliorer les services offerts par l'école, et en faire une aménité davantage attractive pour le territoire.

⁵⁰⁴ Amara Rockar, entretien réalisé au printemps 2013 dans son salon.

2.3.3. *Mary E. Lin : une sous-traitance inutile*

Le cas de l'école Mary E. Lin diffère des trois autres étudiées. En effet, située dans un territoire scolaire privilégié, les élèves ne nécessitent pas les mêmes besoins, et donc services, au sein de l'école. Par ailleurs, les services qui interviennent au sein de l'école ne sont pas à caractère caritatif, se concentrant sur les écoles le nécessitant davantage. Aussi, seulement deux programmes sont listés pour Mary E. Lin (Tableau 45). Le premier est celui des activités après l'école, qui regroupe plusieurs écoles du Grady Cluster, et propose des activités payantes. Le second programme est celui de l'école, proposant un certain nombre d'activités extra-scolaires. Il est considéré comme public, mais des frais d'inscription sont nécessaires pour chacune des activités (Annexe 41). Ces activités sont variées et s'adressent à des niveaux de classe différents. Les tarifs varient mais constituent toujours un budget conséquent pour les parents, compte-tenu que les élèves pratiquent plusieurs activités en moyenne. Le cas de l'école Mary E. Lin ne permet donc pas forcément de mentionner une privatisation des services au sein de l'école, dans le sens où peu d'organisations privées interviennent directement dans l'école. Cependant, une majeure partie des activités est payante. Les personnels assurant ces activités sont rémunérés en partie grâce aux frais d'inscription des élèves, mais aussi les fonds dédiés par la fondation à ce budget.

	Programme/Partenariat	Champs	Porteur	Financeur	Actions
1	The After School Club	Accompagnement	The After School Club	Privé	Programme payant d'activités variées après l'école.
2	The Lin Extracurricular Enrichment Program ⁵⁰⁵	Éducation/ Santé	Mary E. Lin	Public	Activités extrascolaires payantes proposées par l'école.

Nora Nafaa, 2020, source : District Scolaire de Philadelphie, 2020

Tableau 45. Programmes et partenariats de l'école Mary E. Lin

⁵⁰⁵ Source : Site de l'école, <https://www.marylinelementary.com/about1>, consulté le 11.04.2020 (disponible avec un VPN).

2.3.4. Thomasville Heights : un centre social structuré par une ONG

Thomasville Heights constitue un cas à part. En tant que *Partnership School*, c'est une organisation privée (Purpose Built Schools) qui assure le service scolaire. La gestion et l'enseignement leur sont mandatés. Cependant, on observe le même processus que dans les deux premières écoles à Philadelphie. PBS a fait appel à un certain nombre d'organisations afin de fournir plusieurs services au sein de l'école, scolaires et parascolaires. Lors de l'entretien avec Greg Giornelli en 2017⁵⁰⁶, celui-ci explique que 6 organisations sont présentes sur l'école, en permanence essentiellement pour des services parascolaires (éducation à la parentalité, défense légale, services thérapeutiques...), et sollicités par PBS. Alors que le groupe a augmenté le nombre d'écoles qu'il gère au sein du district, plusieurs autres organisations participent aujourd'hui à l'école (Tableau 46). 28 partenaires et programmes sont dénombrés au sein de l'école. Seuls 2 relèvent d'institutions publiques : le service des bibliothèques du comté et le musée des droits civiques d'Atlanta. Les champs sont variés : 3 concernent directement l'éducation, 14 relèvent de l'accompagnement – des parents et des élèves à plusieurs niveaux, 3 participent de la formation des enseignants, 8 délivrent des services de santé et le dernier produit un service de soutien légal et d'aide juridique aux familles. Les organisations sont à la fois à portée nationale (Teach For America, Girls Scouts, Chris 180), mais aussi locales (Atlanta Community Food Bank, Atlanta Volunteer Lawyers Foundation). Plusieurs universités participent aux programmes d'accompagnement des élèves, notamment par le tutorat, tout comme certaines écoles privées de la ville (Paideia School, The Schenk School). Cette profusion de services et d'acteurs privés au sein de l'école s'explique par le statut différent de l'école : PBS a les ressources et les réseaux permettant à la fois de mobiliser ces partenaires, mais aussi de coordonner ces services. Ils ne reposent pas sur le chef d'établissement, mais sur un coordinateur interne à PBS. Le second point à lire dans cette variété de services est qu'ils s'adressent directement au profil de la communauté du territoire scolaire. Il s'agit en partie de services liés à des besoins socio-éducatifs, et aux situations de vulnérabilité du territoire. L'école devient un centre de services, et non plus seulement celui du service scolaire. Elle devient un centre social et un lieu de ressource pour la population fragile.

⁵⁰⁶ Greg Giornelli, CEO de Purpose Built Schools, entretien réalisé le 24.01.2017 dans son bureau.

	Programme/Partenariat	Champs	Porteur	Financeur	Actions
1	Atlanta Community Food Bank	Santé/ Nutrition	Atlanta Community Food Bank	Privé	Distribution mensuelle de paniers de nourriture.
2	Atlanta Volunteer Lawyers Foundation	Loi	Atlanta Volunteer Lawyers Foundation	Privé	Soutien légal aux familles et défense juridique.
3	Bearings Bike Shop	Accompagnement	Bearings Bike Shop	Privé	Projet à partir de vélo pour le développement socio-émotionnel des élèves.
4	Big Brothers Big Sisters	Accompagnement	Big Brothers Big Sisters of Metro Atlanta	Privé	Tutorat de 50 élèves par des mentors.
5	Boy Scouts of America	Accompagnement	Boy Scouts of America	Privé	Programme de tutorat pour les garçons au travers de projets.
6	Chris 180	Santé	Chris 180	Privé	Programme de soutien et de conseil.
7	CREATE Program	Education/ Formation	CREATE Teacher Residency	Privé	Programme de formations aux pédagogies alternatives.
8	Focused Community Strategies	Formation	Focused Community Strategies	Privé	Partenariat avec l'école de commerce d'Emory pour des formations aux habitants et parents.
9	FuelEd	Formation	FuelEd	Privé	Formation socio-émotionnelle pour les enseignants.
10	Girl Scouts of America	Accompagnement	Girl Scouts	Privé	Programme de tutorat pour les garçons au travers de projets.
11	GSU School of Music	Education	GSU School of Music	Privé	Initiation hebdomadaire à la musique.
12	Horizons Summer Program	Accompagnement	Horizons Atlanta	Privé	Programme d'été pour tous les élèves.
13	Kids Doc on Wheels	Santé	Kids Doc On Wheels	Privé	Soins pédiatriques par le passage d'un bus à l'école.
14	Lighthouse Vision	Santé	The Lighthouse	Privé	Programme de soins et d'appareillages ophtalmiques à l'école.
15	Mental Fitness	Education	Mental Fitness	Privé	Programme de soutien STEAM après l'école.
16	Morehouse College	Accompagnement	Morehouse College	Privé	Programme de tutorat, notamment en lecture.
17	Pace Academy	Accompagnement	Pace Academy	Privé	Volontariat et donations des élèves de l'école privée Pace Academy.

18	Paideia School	Accompagnement	Paideia School	Privé	Soutien des élèves de l'école privée Paideia dans la ferme de l'école au travers de dons de matériaux, tutorat et volontariat.
19	Playworks	Santé	Playworks	Privée	Programme d'accompagnement socio-émotionnel des élèves durant les récréations.
20	Restorative Drumming by Atlanta Counseling	Santé	Drum Club	Privé	Programme d'accompagnement socio-émotionnel des élèves au travers de la musique.
21	Southeast Atlanta Library	Accompagnement	Fulton County Library System	Public	Événements et accompagnement après l'école.
22	Spark Community Fund	Accompagnement	Spark Community Fund	Privé	Programme d'accompagnement dans la lecture et dons de livres.
23	Teach For America	Accompagnement	Teach For America	Privé	Mise à disposition de volontaires pour les écoles d'été.
24	The Center for Civil and Human Rights	Accompagnement	National Center for Civil and Human Rights	Public	Programmes d'accompagnement en classe et lors de sorties scolaires, notamment au musée.
25	The Nature Conservancy	Accompagnement	The Nature Conservancy	Privé	Programme pour la communauté et les parents de Green Ambassadors.
26	The Schenck School	Accompagnement	The Schenck School	Privé	Tutorat des élèves de l'école privée The Schenck en lecture.
27	THREADS	Santé	All Saints Episcopal Church	Privé	Dons de vêtements neufs et légèrement usés pour les élèves.
28	Through the Push In and Pull Out Program	Santé	Mindful Life Project	Privé	Programme d'accompagnement psychologique et socio-émotionnel des élèves.

Nora Nafaa, 2020, source : District Scolaire de Philadelphie, 2020.

Tableau 46. Programmes et partenariats de l'école Thomasville Heights⁵⁰⁷

⁵⁰⁷ Tous les partenariats de PBS sont listés sur leur site mais certains ne concernent pas toutes les écoles gérées par le groupe, source : Page dédiée aux partenaires de PBS, <https://purposebuiltschoolsatlanta.org/about/community-partners/>, consultée le 01.09.2021.

La fourniture de services scolaires, ou plutôt leur sous-traitance, repose dans de nombreuses écoles sur la diversification des prestataires en ajoutant au catalogue des acteurs traditionnels (services municipaux, organisations caritatives, associations communautaires) de nouveaux acteurs appartenant au secteur éducatif (universités, grandes écoles, édupreneurs) ou non (fondations caritatives de grandes entreprises). Le tableau ci-après permet d'illustrer cette variété de prestataires, mais aussi l'intensité du recours à leurs services en fonction des écoles (Tableau 47). C'est une réelle privatisation des services scolaires, et plus largement sociaux, qui est opérée dans les écoles. On peut les qualifier de services sociaux dans la mesure où ils dépassent le seul champ éducatif, avec des actions parfois très ciblées dans la santé (palliant l'absence de centres médicaux) ou la prévention adressée aux adultes (accompagnement des parents) en passant par l'aide aux démarches administratives. Cette diversification se justifie à la fois par des besoins essentiels et nécessaires dans les écoles, mais aussi par des dispositifs de gestion, étudiés auparavant, permettant d'exploiter le réseau de certains partenaires. L'école Alexander McClure dispose d'un catalogue de prestations très étoffé, grâce au travail de la proviseure, qui est renforcé depuis 2018 par celui du coordinateur des Community Schools. À l'école Lea, c'est Upenn qui joue ce rôle et à l'école Thomasville Heights c'est l'édupreneur Purpose Built Schools. Seule l'école Lin ne dispose pas de ce catalogue de services, et ce pour deux raisons : soit elle n'en a pas besoin (à l'exemple des services sociaux), soit ils sont déjà intégrés au programme scolaire grâce aux dotations de la fondation de l'école (programmes sportifs et artistiques par exemple). Les ressources territoriales des écoles jouent ainsi sur la nécessité de développer le catalogue mais aussi leur capacité à mobiliser des acteurs à proximité.

Sous-traitants éducatifs		École	Alexander McClure (Hunting Park, North Philadelphia)	Henry C. Lea (University City, West Philadelphia)	Mary E. Lin (Inman Park, Atlanta)	Thomasville Heights (Thomasville Heights, Atlanta)
Public	Services municipaux (bibliothèque, banque alimentaire...)		√ √	-	-	√ √
	Programmes fédéraux		√ √	-	-	-
	Universités et écoles privées		√ √	√ √ √	-	√ √
Privé à but non-lucratif	Organisations caritatives (ONG, églises...)		√ √	√ √ √	-	√ √ √
	Associations communautaires (territoriales ou thématiques)		√	√ √ √	-	√ √
Privé à but lucratif	Éducatif		√ √	-	√	√ √ √
	Non-éducatif		√ √	√	-	√ √
Les services supplémentaires sur dossier de sélection proposés par les districts scolaires n'ont pas été consignés.						

Nora Nafaa, 2021.

Tableau 47. Synthèse des types de sous-traitants éducatifs des quatre écoles-études de cas

Conclusion

Ce chapitre, intitulé « trajectoires scolaires et reterritorialisation par la privatisation », est le plus long en nombre de pages de cette thèse et aurait probablement pu être divisé en deux parties. Le choix d'un seul et même chapitre tient dans un dispositif méthodologique ayant choisi d'explorer quatre études de cas au plus près du terrain afin non pas de sortir d'une approche théorique critique et radicale, mais d'apporter de la nuance au travers d'une géographie sociale au plus près des territoires et par la comparaison. Ces choix ont donné lieu à une analyse détaillée de chacune de ces études de cas et en même temps à des essais de synthèse à partir d'observations de terrain et de dispositifs comparatifs mis en avant dans les différentes figures de synthèse du chapitre (Tableau 20, Tableau 21, Tableau 31, Tableau 32, Tableau 42 et Tableau 47).

Afin de comprendre comment s'opère la reterritorialisation des politiques éducatives, ce travail a d'abord pris le temps de définir ce que sont les territoires scolaires, au-delà de secteurs scolaires. Ils se construisent au travers de limites administratives, certes, mais aussi en fonction des caractéristiques des quartiers qu'ils desservent, des ressources disponibles, des acteurs et de leurs stratégies territoriales, ainsi que des marchés éducatifs hyper-locaux et de plus en plus concurrentiels, même dans les quartiers les plus déshérités. Aussi, prendre le temps de dresser le portrait des quatre écoles (Alexander McClure enter ghetto et barrio, Henry C. Lea sur le front de gentrification de UPenn, Mary E. Lin la plus prisée de la ville et Thomasville Heights la moins désirable) permet d'apporter des nuances liées aux contextes socio-économiques locaux mais aussi aux contextes scolaires des différents établissements. Leurs trajectoires n'ont pas été identiques, et suivent en majeure partie celles des quartiers dans lesquels elles s'inscrivent. Cependant, elles dépendent également de différents acteurs et des choix qu'ils opèrent au sein de leurs territoires. Au-delà de l'opposition traditionnelle et duale entre l'école du ghetto et celle de la *suburbia*, les écoles se positionnent sur un gradient allant de la paupérisation de certains quartiers à la gentrification d'autres, et ainsi subissent mais aussi participent à la fabrique des territoires urbains contemporains des villes états-uniennes. Ce premier temps d'analyse avait donc pour objectif d'entrer au plus près du terrain, de renseigner les connaissances sur ces écoles, leurs constructions, leurs fonctionnements, leurs évolutions, en sortant d'une approche plus classique de tableaux de données comparatifs privilégiant des indicateurs-clefs (taux de pauvreté, ratio élève-enseignants, performances aux tests) mais qui ne sauraient suffire à l'analyse.

Dans un second temps, l'appareillage théorique de la géographie radicale et critique a été mobilisé afin de structurer l'ensemble des données empiriques disponible et de mettre en

avant les processus en cours de privatisation dans trois domaines : la gestion, le financement et la fourniture de service des écoles publiques. Ce processus s'ancre plus largement dans un discours sur la reterritorialisation des politiques éducatives, dont l'argument phare porte sur la mobilisation des ressources locales des écoles, et donc une profonde inégalité dans le traitement des écoles. Sur le terrain, cette reterritorialisation prend plusieurs formes et le propos aurait pu s'arrêter au constat de la baisse des dotations publiques et le manque de financements pour des besoins essentiels dans les écoles. Néanmoins, l'usage de la comparaison a permis dans les deux districts scolaires d'observer des dispositifs très variés, prenant appui sur des territoires différents, qui révèlent à la fois des inégalités profondes mais aussi des stratégies d'hybridation et d'innovation de la part des chefs d'établissement.

La privatisation des écoles s'intègre au processus d'accumulation par dépossession de la néolibéralisation, après la libéralisation et la marchandisation des systèmes éducatifs. Elle se lit au travers de trois champs. Dans celui de la gouvernance, le terme de gestion peut être préféré pour deux raisons. D'abord, le manque de moyen ne laisse que peu de liberté pédagogique et de choix, il s'agit donc d'une gestion budgétaire essentiellement dont ont la charge les chefs d'établissement qui adoptent des normes managériales inspirées du secteur privé et se font promoteurs de leurs établissements dans des marchés éducatifs très concurrentiels. Il s'agit également de gestion plutôt que de gouvernance car même si d'autres acteurs sont associés, leur rôle dans le processus de décision tient essentiellement à la part qu'ils occupent dans le financement de l'école (ONG, fondations de parents, université). Dans le champ du financement, c'est la diversification des sources qui est au cœur du processus de privatisation : il ne s'agit donc pas d'une privatisation au sens où une entreprise privée prendrait le pas sur une école et son financement, mais plutôt d'une recherche de sources de financement variés, pour pallier les besoins essentiels des élèves et de leurs parents, s'appuyant sur des sources classiques (bourses, prix, associations des parents d'élèves) mais aussi plus nouvelles (fondations de parents, financement participatif). Les sources mais aussi les sommes des financements varient radicalement d'une école à l'autre en fonction des ressources territoriales dont elles disposent. Enfin, dans le champ de la fourniture de service, les acteurs sont très variés et dépendent à la fois de la mobilisation de réseaux très structurés au travers d'organisations partenaires, et des ressources territoriales de l'école (réseaux des parents et des habitants du quartier). Le terme de « sous-traitance éducative » peut être employé dans le sens où les dispositifs mis en place ne relèvent pas seulement du périscolaire, mais bien de services scolaires (littératie, aide aux devoirs...) que l'école publique ne peut financer et pour lesquels elle a recours à des partenaires extérieurs. Au-delà de l'éducatif, il y a également une myriade

de services sociaux proposés et reflétant les manques en termes de ressources de ces territoires (déserts alimentaires, déserts médicaux...).

L'entrée par les territoires scolaires a donc permis deux constats majeurs. Au-delà d'une lecture des transformations urbaines par le prisme des trajectoires des écoles, le premier point porte sur les adaptations et hybridations du néolibéralisme aux contextes locaux. Les quatre écoles renvoient à quatre modèles, qui se retrouvent sur d'autres terrains : l'école municipalisée (modèle des Community Schools à Alexander McClure), l'école-Université (modèle relativement classique aux abords de grandes institutions telles que les universités ou encore les hôpitaux universitaires, c'est le cas d'Henry C. Lea), l'école hyper-parentalisée (les parents et leurs réseaux sont la ressource majeure de l'école, comme à Mary E. Lin) et l'école franchisée (modèle des écoles *charter*, et ici des écoles *Partnership* comme Thomasville Heights). Il y a donc dans chaque cas le recours à des acteurs extérieurs, desquels dépendent la mobilisation de ressources nécessaires à l'école (gestion, financement, fourniture de service). Le second point porte sur le rôle des acteurs caritatifs (universités, ONG, fondations) auxquels la littérature radicale attribue des pratiques prédatrices sous couvert de bienveillance et de lutte contre la pauvreté. Ils sont des relais opérationnels puissants des normes, techniques, injonctions, discours et méthodes du néolibéralisme en éducation à l'exemple de fondations majeures telles que la Bill & Melinda Gates Foundation ou la Eli Broad Foundation. L'approche géographique en utilisant le changement d'échelle permet de sortir du discours surplombant, ou plutôt d'apporter de la nuance à ces constats. Si ces acteurs caritatifs majeurs nationaux opèrent sur la scène nationale et internationale et usent de leurs dons comme moyens d'étendre leurs idéologies et pratiques, à l'échelle locale ils représentent une ressource majeure pour les écoles publiques dont le fonctionnement repose en grande partie sur leur soutien qui n'est pas que financier. Aussi, si les personnels d'éducation défendent l'école publique, ils se mobilisent tout autant dans la recherche de partenaires pour apporter à leurs élèves les éléments essentiels et basiques à une éducation de qualité. Il s'agit donc bien d'un marché dérégulé, même pour les plus pauvres, où les ressources territoriales sont un facteur inédit d'inégalités éducatives.

Les politiques éducatives ont ainsi choisi de reterritorialiser leurs pratiques et discours, en s'appuyant néanmoins sur des territoires profondément inégaux mais aussi en autonomisant les équipes éducatives dans leur capacité à mobiliser des ressources disponibles, ou non. Dans ce contexte, où nuances, adaptations et hybridations sont de mises, la question des résistances face à ce nouvel ordre éducatif néolibéral n'en est que plus palpable.

Chapitre V. Les résistances au nouvel ordre néolibéral de l'éducation



Fresque 5. "Educate, Elevate, Empower", Joe Dreher

Edgewood Avenue, Atlanta

Introduction

Les résistances dans le champ de l'éducation feraient l'objet d'une thèse en elles-mêmes, ou de plusieurs. Elles ne sont pas nouvelles et s'ancrent dans les traditions de mobilisations pour les droits civiques. L'accès à l'éducation est un objet de mobilisation classique aux États-Unis. Si le pays met très tôt en place des écoles, au cœur du projet des pionniers, une partie de la population n'y a pas droit : ceux qui ne sont pas Blancs. Aussi, la question du droit à l'éducation est intimement et précocement liée à la question raciale. Les chapitres précédents ont permis de retracer les périodes de la ségrégation et de la déségrégation, mettant en avant les acteurs de la lutte pour les droits civiques. Les luttes actuelles pour le droit à l'éducation publique mobilisent toujours la question raciale. Ici, nous nous focaliserons sur les résistances au nouvel ordre néolibéral en éducation. Il existe un grand nombre de luttes aujourd'hui en éducation, qui dépassent l'enjeu de la néolibéralisation. Elles ne seront pas traitées dans ces pages (droits des enfants étrangers à l'école, conditions de scolarisation des enfants aux besoins spécifiques, marginalisation des enfants de couleur⁵⁰⁸). Il apparaît néanmoins que le processus de néolibéralisation raisonne dans ces autres luttes. La question des résistances prend tout son sens dans un travail sur la néolibéralisation de l'éducation et de ses espaces tant l'appareillage discursif néolibéral met en avant la démocratie au travers de ses trois valeurs clefs : droit, choix et liberté. Les espaces du néolibéralisme sont pensés pour laisser de l'espace à la démocratie, et donc des possibles résistances (Brenner et Theodore 2005).

Le terme de résistance n'est pas anodin. Présent fréquemment depuis une dizaine d'années dans les champs médiatiques et politiques pour désigner toute lutte du monde social, il désigne en réalité une myriade de situations diverses et ne constitue pas un objet défini précisément (Calderon Gil et Cohen 2014). La résistance désigne l'ensemble des pratiques d'opposition, sans forcément caractériser leurs enjeux. Dans le champ scientifique, même constat : résistance, lutte, contestation, mobilisation, action collective... La résistance, et ses synonymes, font l'objet de nombreux travaux proposant un renouvellement des approches, ne pensant plus seulement en termes de collectifs, mais aussi d'actes de résistance individuels. Plastique, la résistance est une notion qui permet d'identifier et catégoriser des objets, sous un certain point de vue. Utiliser le terme résistance permet d'« identifier des pratiques à partir de la catégorie résistance [qui] apparaît bien souvent comme un moyen de dévoiler des modes d'opposition qui sont invisibilisés par d'autres registres de classification, notamment ceux

⁵⁰⁸ Le terme employé en anglais, "students of color", visent à dépasser l'opposition blanc/noir et renvoie plus largement aux minorités racisées, et non-blanches.

d'action et de mobilisation collective, de mouvement social ou de conflit. Autant de termes qui renvoient à une opposition affirmée, organisée dont le caractère protestataire n'est pas discuté tant il apparaît en phase avec des critères attendus de ce que signifie lutter » (Calderon Gil et Cohen 2014 : 13). Cette analyse de la catégorie « résistance », issue de la sociologie du travail, peut s'employer dans le champ de l'éducation, étant également un monde du travail, dans lequel les travailleurs font partie de la résistance. Elle invite à interroger à la fois les processus de domination ou d'émancipation, et les relations entre les individus ou groupes, et l'ordre. Ils s'expriment dans le contexte nord-américain au travers des processus à la fois de ségrégation, de fragmentation et de gentrification de l'espace urbain.

Recourir à cette catégorie permet ainsi de décrire des réalités sociales, mais aussi d'inscrire la démarche scientifique dans un positionnement certain. Les travaux sur les « résistances » décrivent souvent la manière dont les dominés se rapportent à l'ordre. Donna Haraway⁵⁰⁹ écrit que tous les savoirs sont situés, et que l'unique manière de trouver une vision plus large du social est de s'y inscrire soi-même, notamment en reconnaissant la partialité et l'incomplétude des données, ainsi que leur fausse neutralité. Toute connaissance est produite à partir d'une position sociale et politique, « toutes les approches de la résistance se nourrissent, d'une certaine idée de l'émancipation des dominés »⁵¹⁰, sans confondre l'espace scientifique et l'action politique (Calderon Gil et Cohen 2014).

Dans la littérature anglo-saxonne, le terme de résistance est davantage employé, et moins précautionneux. Le positionnement des chercheurs, notamment critiques et radicaux, est davantage affirmé, et se mêle à l'action politique⁵¹¹. L'ouvrage fondateur de Steve Pile et Michael Keith, *Geographies of resistance*, en 1997 permet de spatialiser cette catégorie (Pile et Keith 1997). Ils défendent que la résistance ne prenne pas toujours place dans une situation de domination, de pouvoir ou d'oppression. Toutes ces situations n'engendrent pas forcément de résistance. Celle-ci peut générer ses propres spatialités. Les différents espaces géographiques ne permettent pas toujours à la résistance de s'y déployer. Les résistances sont à catégoriser selon si elles sont violentes ou non-violentes, mais également en fonction de différentes variables (identités politiques, culturelles, raciales, sociales, genrées...). Toute résistance ne se

⁵⁰⁹ Donna Haraway est une célèbre biologiste et philosophe américaine, reconnue pour ses travaux sur la positionnalité et le féminisme.

⁵¹⁰ Calderon Gil et Cohen 2014 : [en ligne], <https://books.openedition.org/septentrion/3371>, consulté le 01.09.2021.

⁵¹¹ La liste serait non-exhaustive et très longue des chercheurs en sciences de l'éducation participant de collectifs de résistance, en tant que chercheur, enseignant ou parent, et prenant position publiquement. Si l'historienne Diane Ravitch est en l'archétype, d'autres illustrent cette figure tels que Pauline Lipman à Chicago ou Thomas Pedroni dans le Michigan.

situe pas nécessairement dans un espace physique, elle peut être artistique ou prendre place dans le cyberspace⁵¹².

La richesse heuristique de la notion de résistance tient donc de la porosité de son usage, de ce qu'elle désigne sans désigner (Tett et Hamilton 2021). Préciser une définition de celle-ci peut en soustraire une partie de son sens. Cependant, deux dimensions centrales semblent se dégager, et sont retenues : l'action et l'opposition. La résistance se manifeste par une action, souvent collective, mais qui peut être individuelle. Le refus d'agir peut également être une forme d'action, en refusant d'appliquer un ordre par exemple. L'action peut être physique ou symbolique, visible ou invisible. La seconde dimension est quant à elle l'opposition. La résistance résiste toujours à quelque chose. Ses acteurs défient ou subvertissent les discours dominants. Enfin, la ou les résistances varient dans le temps et dans l'espace, et sont toujours situées. Si la lutte pour le droit à une éducation de qualité, notamment publique et pour tous, est une constante dans de nombreux contextes, elle varie et se manifeste de manière différente à chaque fois en fonction des capacités des habitants à se mobiliser, s'organiser, ou ruser⁵¹³. À partir de cette définition large, il importe d'identifier, sur le terrain, ce qui relève de ces cas d'études. En termes méthodologique, cela convoque les différentes formes de collecte de données employées dans cette enquête : à la fois des entretiens, des séances d'observation dans les arènes du pouvoir mais également dans les lieux d'opposition, ainsi qu'une consultation des archives afin d'assurer une analyse diachronique.

L'enjeu n'est pas l'exhaustivité mais davantage la représentativité dans la démonstration. Aussi, à partir de la définition des résistances énoncée et celles du phénomène de néolibéralisation de l'éducation – et de sa dépossession, fil conducteur de la thèse, il s'agit de proposer une typologie des résistances observées sur le terrain, à partir d'une grille à trois dimensions : les modes d'action, les objets d'opposition, et les espaces de résistance (Pile et Keith 1997). Synthétisés dans un tableau, ces éléments ne correspondent qu'à des situations observées sur le terrain, lors des séjours effectués (Tableau 48). D'autres formes de résistance

⁵¹² De nombreuses campagnes de mobilisation ont lieu en ligne, au travers des réseaux sociaux notamment, pour informer les citoyens mais aussi lever des fonds. Les résistances par l'art pourraient être également l'objet d'une recherche de terrain, qui aujourd'hui n'est pas satisfaisante. Les différentes fresques murales présentées en début de chapitre dans ce manuscrit à titre d'illustration participent de ce type de résistance. Les plus récentes ont été réalisées dans le cadre de la campagne #educationisnotacrime, au départ militant pour l'éducation des jeunes filles en Iran, puis progressivement mondialisée et adaptant ses revendications aux contextes locaux, source : Page d'accueil du site de l'organisation #Educationisnotacrime, <http://www.notacrime.me/>, consultée le 01.09.2021.

⁵¹³ Si ce travail n'ambitionne pas une exploration complète de la sociologie politique et des sciences politiques, il est possible tout de même de signaler que la littérature dans ces disciplines en France a exploré ces champs de recherche au travers d'études de cas similaires telles que les démolitions de grands ensembles ou les projets de rénovation urbaine (qui peuvent contenir des plans de démolitions), comme étudiés par Agnès Deboulet dans ses nombreux travaux (Deboulet 2014 ; Deboulet et Lafaye 2018 ; Deboulet et Mamou 2019).

existent, et feront l'objet d'un court développement, mais ne sont pas représentatives des résistances aux régimes éducationnels urbains en place à Philadelphie et Atlanta. Se distinguent ainsi trois modes d'action, ou plutôt trois catégories d'actions : la représentation, la manifestation et l'éducation. La première renvoie à la représentation politique des résistances, se manifestant par le militantisme, sans que celui-ci soit politiquement marqué mais caractérisé par la prise de parole en public. Ce militantisme peut devenir politique, et mener à des campagnes politiques au sein d'institutions publiques donnant alors une portée différente au discours. La seconde catégorie, la manifestation, renvoie aux actions surtout collectives prenant davantage place dans l'espace public ou dans des espaces interstitiels, de manière formelle ou informelle, au travers de défilés ou de *sit-in*. La troisième catégorie d'action renvoie à l'éducation à la résistance, passant par l'information et la formation des individus et groupes sur le processus de néolibéralisation, et les modes d'actions résistantes. Cette dernière prend place dans des espaces éducatifs dédiés, mais également alternatifs ou détournés.

		Objets d'oppositions			
		Dépossession	Précarisation	Privatisation	
Modes d'actions	Représentation	Militantisme Élection	Militantisme Élection	Militantisme Élection	Espaces institutionnels
	Manifestation	<i>Sit-in</i>	Défilés	-	Espaces publics
	Éducation	Séminaires syndicaux Éducation populaire	Séminaires syndicaux	Événements Éducation populaire	Espaces éducatifs, alternatifs ou détournés

Nora Nafaa, 2021

Tableau 48. Typologie des résistances à la néolibéralisation de l'éducation

Si plusieurs organisations de la démonstration sont possibles, selon les différentes entrées de la typologie, le choix se porte sur celle des objets d'opposition des résistances⁵¹⁴. En effet, trois processus majeurs se distinguent, et mêlent chaque fois des acteurs différents dans des espaces différents au sein des modes d'action distingués (représentation, manifestation, éducation). Ces processus sont d'abord ceux de la dépossession des écoles et territoires publics,

⁵¹⁴ Il aurait été possible d'entrer autrement, mais comme l'a dit Edward Becker, ce qui compte, c'est d'écrire, et parfois l'ordre importe peu (Becker 2004).

cristallisés par la fermeture d'écoles, ensuite de la précarisation du corps enseignant et de l'ensemble des personnels éducatifs, et enfin de la privatisation de l'éducation. La démonstration suivra donc ces trois objets.

1. Résister à la dépossession

Le premier objet qui se distingue est celui de la dépossession. Renvoyant au processus d'accumulation par dépossession, traité dans les chapitres précédents, et se matérialisant par la privatisation des écoles publiques, elle s'entend ici comme la perte de contrôle de ces écoles, ou leur perte tout court. En effet, les résistances insistent sur deux combats principaux : la fermeture des écoles⁵¹⁵, au profit la plupart du temps de l'ouverture d'écoles *charter* ; et la perte de contrôle politique des écoles. Ces deux thèmes renvoient aux deux échelles de territoires scolaires définies auparavant : le territoire de l'école, davantage un territoire du quotidien, et le territoire du district scolaire, soit un territoire politique et administratif. Les modes d'action peuvent différer, ainsi que les acteurs en jeu, selon l'objet d'opposition. Il s'agit à la fois de luttes scolaires, mais également scalaires dans le sens où les acteurs en jeu n'appartiennent pas toujours au même échelon politique. La dépossession peut à la fois être horizontale, mais aussi verticale.

1.1. Défendre son école : le territoire scolaire du quotidien

La défense des écoles contre les fermetures décidées par les districts scolaires n'est pas nouvelle, et emploie une panoplie de méthodes (lettres aux membres du conseil scolaire, pétitions, attaques personnelles dans les médias, manifestations, consignes de vote, poursuites judiciaires ...). Elles dépendent du contexte et des relations entre les écoles et le conseil scolaire. Lorsque la fermeture d'une école est décidée, sa communauté s'implique, soit les enseignants, parents et habitants du quartier. L'opposition et l'action polymorphes se déroulent également dans des espaces et à des échelles très différents, l'école et le district scolaire.

1.1.1. Se défendre face au district scolaire

L'instance principale devant laquelle se présentent les manifestants est le conseil scolaire en charge de décider de la fermeture et de l'ouverture des écoles, puisque c'est une affaire locale. Le conseil scolaire peut se tenir au sein des locaux centraux du district scolaire, ou bien exceptionnellement dans d'autres lieux, préférablement une école, lorsque le sujet abordé concerne une partie du district ou une école en particulier.

a. Au sein des espaces institutionnels : les réunions publiques du district

Traditionnellement, les conseils scolaires proposent des réunions publiques, mensuelles, durant lesquelles sont exposés les projets en cours, et présentés des rapports de spécialistes et

⁵¹⁵ La grève de Chicago de 2013 est représentative de ce mouvement, visant à lutter contre la fermeture de nombreuses écoles publiques dans la ville (Uetricht 2014).

célébrés des événements (Encadré 10)⁵¹⁶. La loi exige, dans tous les États, que les projets soient présentés au public qui a droit à un temps de parole variable et dont l'accès à la réunion peut être contrôlé. Selon les districts, l'enregistrement pour prendre la parole est plus ou moins strict, en ligne ou le jour-même sur papier, sur présentation d'une pièce d'identité ou non. L'ordre de prise de parole peut être celui de l'inscription ou des priorités peuvent être données, notamment en invitant les mineurs et les élus à prendre la parole en premier. Au sein de ce dispositif, les militants sont libres de leur prise de parole. Le conseil scolaire n'intervient quasiment jamais. Il s'agit d'un espace d'expression très encadré, mais permettant de s'exprimer devant le conseil scolaire ainsi que les médias, présents à chaque réunion. La disposition des salles cependant amplifient l'aspect de confrontation de ces réunions (distance, présence d'agents des forces de l'ordre, espaces réservés) (Figure 51 et Figure 52).

Encadré 10. Les réunions publiques des districts scolaires à Atlanta et Philadelphie

Les réunions publiques sont mensuelles et ont lieu dans les locaux centraux des districts. La SRC à Philadelphie se réunit le second mardi du mois, à 16h, et le conseil scolaire à Atlanta le premier lundi du mois, à 14h30. L'organisation de la réunion est quasi-identique dans les deux cas. Il y a dans un premier temps une présentation du superintendant, suivie de plusieurs présentations de spécialistes du district scolaire ou extérieur visant à présenter des rapports ou projets en cours. La parole est ensuite laissée au public, sous la forme d'une audience publique à laquelle chaque intervenant s'est inscrit. Un temps de pause, pour une réunion exécutive du conseil, est ensuite observé à Atlanta, tandis qu'à Philadelphie la session reprend directement. Le dernier temps de ces réunions est dédié au vote du conseil sur les différents points à l'ordre du jour⁵¹⁷.

Les modalités de prise de parole diffèrent légèrement. À Philadelphie, il est nécessaire de s'inscrire la veille au plus tard avant 16h30 et indiquer son nom, son adresse et son numéro de téléphone, ainsi que le sujet de l'exposé. Il est possible de produire une copie de l'exposé afin que la SRC puisse l'avoir sous les yeux. Les exposés sont limités à 3 minutes. Des voyants vert, orange et rouge sont présents sur la table afin de signaler l'épuisement du temps de parole. L'espace de la salle est ordonné par le district scolaire et certains espaces sont réservés. Le superintendant et les membres de la SRC se trouvent dos à l'écran de présentation. Un maître de cérémonie anime la réunion (annonce des intervenants, appel pour les prises de parole...). Un interprète en langue des signes est présent en continu. Le public, en face, se répartit sur deux rangées. À l'avant, les places sont réservées (cadres du district, invités d'honneur, médias). Les agents de sécurité sont présents également de part et d'autre de la salle.

⁵¹⁶ Un schéma des salles de réunion d'audiences publiques au Sénat de Géorgie, au département de l'éducation de Géorgie et au district scolaire (Annexe 42, Annexe 43, Annexe 44).

⁵¹⁷ Un exemple de déroulé d'une réunion de la SRC à l'Encadré 13.

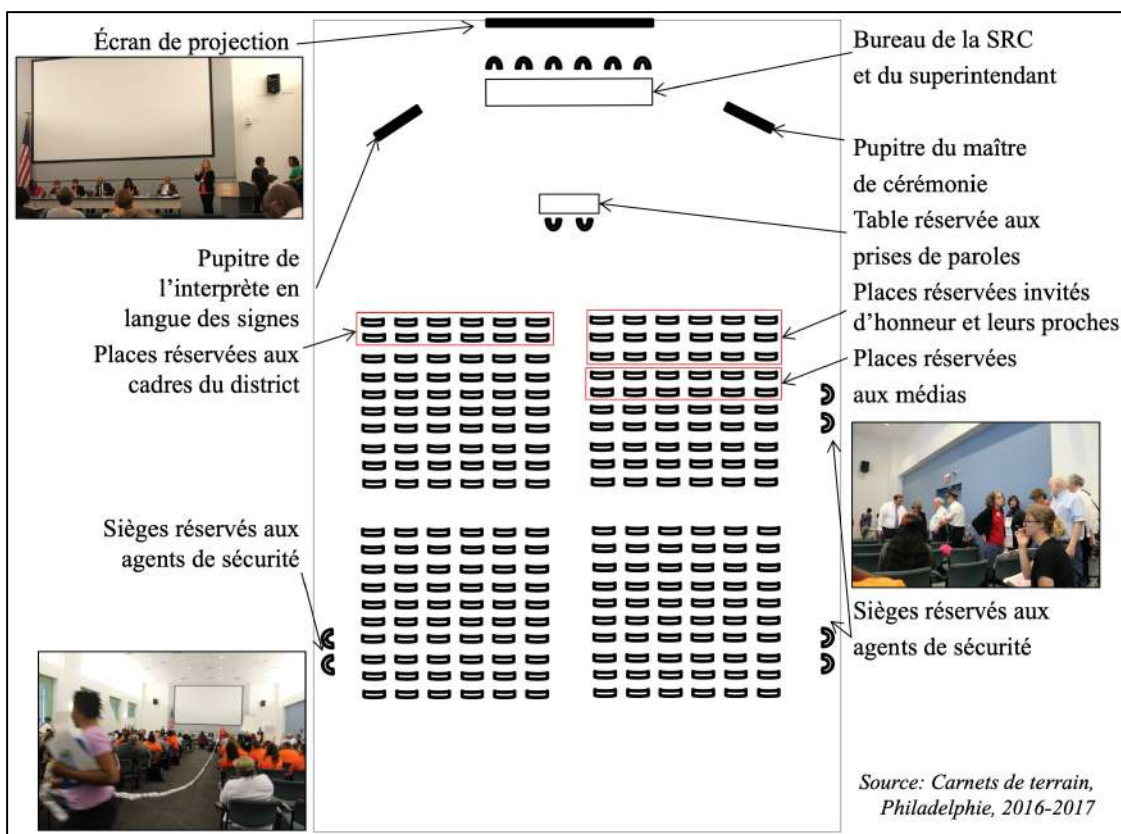


Figure 51. Schéma de la salle de réunion publique du district scolaire de Philadelphie

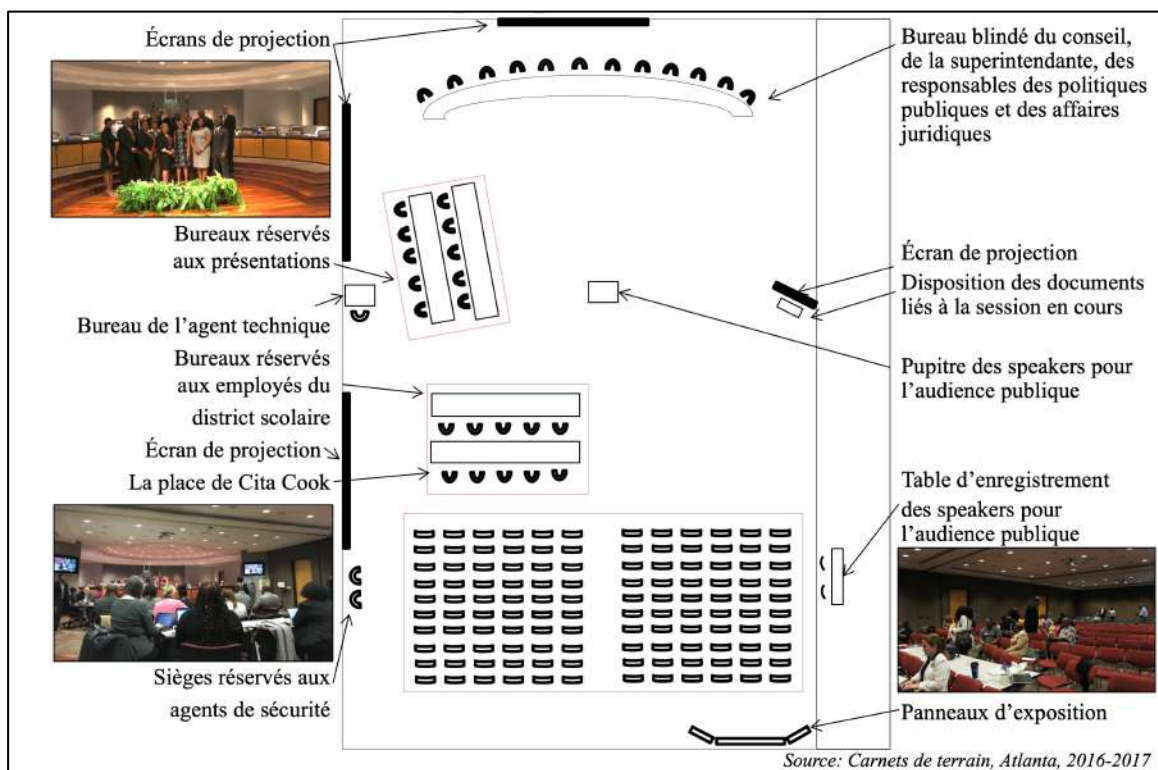


Figure 52. Schéma de la salle de réunion publique du district scolaire d'Atlanta

À Atlanta, l'inscription se fait le jour-même et n'exige pas de renseigner le sujet de l'exposé. Elle se clôt une heure avant l'audience publique. Chaque participant dispose de 2 minutes pour s'exprimer, le chronomètre apparaissant sur un écran. L'espace de la salle est agencé différemment de Philadelphie. Le conseil dispose d'un bureau blindé, auquel se joignent le superintendant ainsi que des cadres du district scolaire. Des tables sont mises à disposition des intervenants, ainsi que des employés du district. Cita Cook, apparaissant sur la photographie jointe au plan, a une dérogation informelle et est autorisée à s'y installer, étant donné qu'elle prend en notes l'ensemble de la réunion sur son ordinateur depuis des années. Le public est installé à l'arrière, sans réservation de place.

Certaines modalités diffèrent donc entre les deux dispositifs. Cependant, plusieurs points communs sont à noter : la prise de parole est encadrée et identifiée. Le temps et l'espace de la prise de parole sont limités (une table ou un pupitre esseulé, 2 à 3 minutes d'intervention).

Source : Carnets de terrain, Atlanta & Philadelphie, 2016-2017.

Les plans de *right-sizing* des districts scolaires, constitués de fermetures d'écoles ou de fusion, sont le sujet qui attire le plus de personnes lors des réunions publiques des conseils scolaires. Le nombre de participants dans le public augmente, ainsi que le nombre de personnes qui prennent la parole. Si toutes les archives ne permettent pas d'établir de données quantitatives claires, les différentes séances d'observation sur le terrain peuvent l'illustrer. Par ailleurs, à partir de septembre 2016, le district scolaire d'Atlanta a mis en place une fiche d'émargement permettant d'enregistrer davantage d'informations sur les intervenants⁵¹⁸. Les fiches récupérées permettent d'établir une photographie de ces réunions publiques et des intervenants sur une année⁵¹⁹ (Tableau 49).

⁵¹⁸ Plusieurs exemples sont présentés en annexe (Annexe 45 et Annexe 46).

⁵¹⁹ Il a été possible de scanner les fiches de tous les intervenants des réunions publiques indiquées dans le tableau, mais aucune depuis n'a été communiquée par mail. Un exemple détaillé est présenté à l'Annexe 47.

Date	09.2016	10.2016	11.2016	12.2016	01.2017	02.2017	03.2017
Élève							2
Parent	8	1		2	1	3	16
Représentant d'une organisation/ communauté	6	5	7	2	1	14	21
Représentant syndical	1	1	1		1	2	5
Employé du district	1						2
Contribuable				1		1	2
Citoyen	2		2	1		3	
Autre*	2	1	3		3	0	3
Nombre d'intervenants**	18	8	12	4	3	27	43

* Certains intervenants ont indiqué des statuts non présents dans la liste de la fiche (artiste, enseignant retraité, avocat...).

** Le nombre d'intervenants au total peut différer de la somme de la colonne car certains se sont déclarés sous plusieurs statuts.

Nora Nafaa, 2021, source : *District scolaire d'Atlanta, 2017.*

Tableau 49. Liste des intervenants des audiences publiques du conseil scolaire d'Atlanta 2016-17

Ils appartiennent à des catégories différentes, et parfois s'identifient à plusieurs d'entre elles. Les plus présents sont les parents d'élève, les représentants d'une communauté ou d'une organisation, et les représentants syndicaux presque toujours présents. Certains se déclarent comme simples citoyens, et d'autres ajoutent la catégorie « contribuable »⁵²⁰, afin de notifier que leur intérêt porte sur le budget et la dépense des fonds publics. Janvier 2017 correspond à la date à laquelle une seconde phase de la *Turnaround Strategy* est annoncée, comprenant des fermetures et fusions d'écoles. La première réunion publique suivante, en février 2017, accueille 27 intervenants lors de l'audience publique dont 7 annoncent dans leur fiche que leur exposé porte sur les fermetures d'écoles. En mars 2017, alors que le projet est présenté en détails, et les écoles concernées identifiées, 43 personnes prennent la parole, 27 inscrivent les fermetures comme sujet. Par ailleurs, il est possible de donner son temps à un autre intervenant, ce qui laisse supposer que certains ayant pris la parole contre les fermetures d'écoles en ont bénéficié.

L'enjeu de ces prises de position est de s'opposer aux plans de fermeture d'écoles, en mobilisant un argumentaire qui se retrouve à l'échelle nationale (déclin des services publics, déstructuration des trajectoires scolaires, multiplication des friches scolaires). Cependant, un élément émergent dans l'ensemble de ces prises de position est la place accordée au territoire dans la défense de l'école. À plusieurs reprises, différents phénomènes spatiaux liés aux

⁵²⁰ Camille Walsh démontre dans ses travaux que traditionnellement lors des mobilisations le statut de contribuable, "taxpayer", est utilisé pour appuyer la légitimité à influencer les décisions en matière de dépenses publiques, ce qu'elle nomme la "taxation citizenship" (Walsh 2018).

transformations de la ville sont évoqués par les militants⁵²¹ (éviction, gentrification, vacance). L'exemple de l'école Smith située dans le quartier Point Breeze illustre cette position. Situé au sud du centre-ville, le long du front de gentrification, le quartier connaît une longue période de déclin, avant de faire l'objet de nombreuses opérations de revitalisation et d'investissements privés. L'école élémentaire Walter George Smith, ouverte en 1925, ferme en 2013 lors du plan de fermetures massives du district. Lors de la réunion publique du district scolaire le 27 avril 2017, une manifestation est organisée devant le district scolaire concernant cette école, fermée depuis déjà quatre années. Le slogan scandé est "Education not Gentrification". L'école a été vendue à un promoteur immobilier visant la réhabilitation de l'immeuble pour y offrir des appartements de luxe. La coalition Save Smith School se mobilise au travers de différentes actions (page Facebook⁵²², manifestation⁵²³, pétition en ligne⁵²⁴), et intervient lors de l'audience publique. Trois témoignages⁵²⁵ sont entendus à ce sujet, mis en dernier à l'ordre du jour, et intervenant au-delà de 19h⁵²⁶.

⁵²¹ Des argumentaires semblables se retrouvent à chaque renouvellement de contrat d'une école *charter*, notamment lorsque celle-ci a remplacé une école publique fermée dans un quartier défavorisé, présentée comme la seule option éducative des élèves du quartier. Ces exemples ne seront pas développés ici.

⁵²² Page Facebook de la coalition relayant des informations liées au processus de fermeture et de vente de l'école, source : <https://www.facebook.com/SaveSmithSchool>, consultée le 01.09.2020.

⁵²³ Plusieurs vidéos de l'événement sont disponibles sur la page Facebook de la coalition, source : <https://www.facebook.com/events/thomas-paine-plaza-philadelphia/education-not-gentrification-rally/815393391952552/>, consulté le 01.09.2020.

⁵²⁴ Pétition en ligne ayant réuni 759 signatures contre la construction d'appartements de luxe, source : <https://www.change.org/p/philadelphia-school-reform-commission-use-the-smith-school-building-as-a-school>, consultée le 28.09.2020.

⁵²⁵ Source: SRC Action Meeting, 27.04.2017, carnets de terrain, Philadelphie, 2017.

⁵²⁶ Cette organisation est décrite par de nombreux militants : positionner certaines thématiques en fin d'audience décourage les parents souhaitant intervenir et devant gérer la garde de leurs enfants pour le faire.



Photo 26. Militants de Save Smith School, SRC Action Meeting, District scolaire de Philadelphie

Le premier est celui d'une femme âgée de plus de 70 ans, présentée sur la photo ci-dessus, accompagnée d'un militant vêtu d'un costume rouge (Photo 26). Il porte sur l'ouverture d'une école *charter* dans le quartier, pour remplacer l'école fermée. Elle accuse la SRC d'avoir donné la propriété à un développeur privé qui construit des condominiums pour 6,8 millions de dollars, dont chaque propriété vaut entre 400 000 et 600 000 dollars, inaccessibles aux habitants du quartier ne bénéficiant pas d'une bonne école publique. Le second témoignage est celui d'un homme blanc retraité, ayant résidé 12 ans dans le quartier en déménageant 5 fois. Il explique que les politiques publiques de la municipalité ne suffisent pas (notamment les crédits d'impôts), et que la politique du district par la vente de cette propriété est contre-productive. Le dernier témoignage attaque plus frontalement la question de la gentrification, en expliquant qu'une coopération avec la communauté est nécessaire, notamment dans la vente de bâtiments publics à des acteurs privés. L'homme met en garde la SRC, "Education is a right, not a price [...]. Don't be gentrified or you'll be the largest gentrifier of the district". De ces trois témoignages se retient un point commun : la vente d'une friche scolaire ici favorise le processus de gentrification, en ce qu'il invite de nouveaux habitants plus aisés à intégrer le quartier mais participe également de l'éviction de ses anciens résidents. Le processus de dépossession opère via la fermeture et la reconversion d'une école. C'est une stratégie au profit d'acteurs privés, à la fois le promoteur, mais aussi l'organisation en charge d'ouvrir la nouvelle école *charter*, relativement classique dans la fabrique de la ville néolibérale (Pinson 2020). Le lien entre la

trajectoire du territoire scolaire et celle du territoire urbain est mis en exergue lors de ces interventions.

b. Au sein des espaces éducatifs : les Town Hall Meetings

Exceptionnellement, les districts proposent des *Town Hall Meetings*⁵²⁷, soit des assemblées publiques, dans les écoles afin de présenter un projet ou une décision concernant une partie du district ou une école en particulier. Préférentiellement, les lycées sont privilégiés car ils disposent d'amphithéâtres permettant d'accueillir un plus grand public. À l'occasion des plans de fermetures d'écoles, les assemblées publiques se multiplient dans les écoles concernées, afin de présenter aux parents concernés les plans proposés. Lors des périodes d'enquête de terrain en 2017, le district d'Atlanta a proposé plusieurs fermetures d'écoles, amenées davantage comme des fusions, visant à pallier la sous-occupation de certaines écoles et la rénovation de bâtiments. Le conseil scolaire a alors organisé, dans chacun des *clusters*, et dans les écoles concernées en particulier, des assemblées publiques où ses membres sont accompagnés de la superintendante. La question de la baisse des effectifs ne concernant que les écoles dans les quartiers les plus déshérités, les cas développés ci-après se trouvent dans des quartiers majoritairement afro-américains et pauvres.

Le *cluster* du lycée Douglass se situe à l'ouest de la ville. Il s'agit d'un *legacy high school*⁵²⁸, soit un lycée dès le départ destiné aux Afro-Américains dans des quartiers pauvres en cours de transformations (front de gentrification au Nord, opérations d'aménagement majeures, vacance résidentielle). De nombreux aménagements ont été réalisés dans le *cluster* durant les deux dernières décennies, dont l'ouverture de deux écoles non-mixtes, Coretta Scott King Academy pour les filles (CSK) et BEST Academy pour les garçons. Ces deux écoles fonctionnent sur le système des écoles *magnet* et recrutent sur dossier dans le *cluster* et au-delà car la sélection n'est pas sectorisée. Malgré l'attractivité de ces deux académies, accueillant des élèves au niveau secondaire, le *cluster* est présenté par le district comme en sous-effectifs et donc sujet à de potentielles fermetures de classe. Le processus compte plusieurs assemblées publiques, dont la première est décrite ci-dessous (0).

⁵²⁷ À l'origine, l'expression désigne les réunions organisées dans les mairies, lieu de centralité pour de petites municipalités. Elle est aujourd'hui utilisée en tant que synonyme d'assemblée publique, organisée en général par un gouvernement ou une institution publique, dans le but de communiquer auprès des habitants une information et proposer une audience publique.

⁵²⁸ Il s'agit du lycée où a été enseignante Juanita J. Long, dont le portrait a été dressé au chapitre II.

Encadré 11. Douglass Town Hall Meeting, 25.01.2017

L'auditorium est complet, les agents de sécurité ouvrent de nouvelles sections pour que le public puisse s'installer. Les membres du conseil scolaire sont présents : Steven Lee, Gus Fring, Byron Amos, Matt Westmoreland, Cynthia Briscoe Brown, Leslie Grant, Courtney English et Eshe Collins. Il ne manque que Leslie Meister. La réunion porte sur les fermetures d'écoles. L'introduction est faite par les membres du conseil scolaire. Tous les militants réguliers sont présents. Ils commencent par présenter le comité du *cluster* qui a participé aux discussions. Le micro est donné au vice-président de l'association des *alumni* (anciens élèves) du lycée. Il explique que tout le monde n'aura pas le temps de parler. Il demande des représentants mais les membres du public ne veulent pas se porter volontaires. Il y a un présentateur.

Meria Carstarphen, superintendante du district, fait une courte présentation. Elle n'a pas beaucoup d'applaudissements, par rapport au *meeting* de Jackson HS. Elle commence par présenter l'état du district. Elle explique que c'est un *cluster* d'excellence mais que le district a mal géré ses écoles et il y a également des dynamiques extérieures au district scolaire. Le déclin et le manque de recrutement d'élèves entraînent des écoles en sous-effectifs. Elle montre les résultats, plutôt bons, de Douglass HS mais moins de la moitié de la salle applaudit. Elle présente la possibilité d'un partenariat avec Emerald Corridor Foundation qui s'appuie sur des changements dans le quartier comme l'arrivée de la *Beltline* mais aussi l'ouverture de nouvelles stations de métro (cette fondation développe des projets de renouvellement urbain axés sur la protection de l'environnement). Elle dit qu'ils veulent que le district soit partenaire. 18,5 millions de dollars seront alors consacrés pour un site scolaire dans le *cluster*, accompagnés d'une levée de fonds pour les autres services à hauteur de 20 millions de dollars. Elle présente les différentes options scolaires envisagées, une vraie offre scolaire selon elle (crèche, maternelle, centre de soin). Elle présente l'option KIPP (Figure 53).



Figure 53. Projection du campus éducatif Woodson Park Academy (Emerald Corridor Foundation et KIPP)⁵²⁹

Alors qu'elle débute sa présentation des différents scénarii, les voix s'élèvent dans l'audience mais elle leur demande d'être respectueux. Fox News 5 vient d'arriver dans la salle. Elle propose de redessiner les limites

⁵²⁹ Présentation *Powerpoint* effectuée par la superintendante disponible sur le site du district scolaire d'Atlanta, diapositive 12, source : https://www.atlantapublicschools.us/cms/lib/GA01000924/Centricity/Domain/9278/Douglass%20Townhall%20Meeting%20-%201.25.2017_DSv10.pdf, consultée le 01.09.2021.

de secteurs pour garder Douglass HS. Dans tous les scénarii proposés, des partenariats sont présentés. Elle avance aussi que selon les scénarii, les ressources disponibles varient. Les élèves dans la salle la huent lorsqu'elle propose de mettre ensemble BEST et CSK. Ils expriment aussi le besoin de mettre des limites de recrutements (*enrollment caps*) pour que tout le monde ne vienne pas de Douglass HS *cluster*. "These schools need branding and marketing". Elle parle des comportements en disant qu'il faut travailler sur la fraternité et la sororité (*brotherhood & sisterhood*). Elle dit que l'objectif n'est pas d'attirer les étudiants de Mays HS et de Washington HS, mais plutôt des élèves qui ne choisissent pas APS. Elle propose de mettre BEST et CSK à Douglass HS et la salle la hue. Elle leur demande à nouveau d'être respectueux. Elle souligne que c'est la première fois que la communauté est invitée à la table. 5 élèves de CSK et 5 étudiants de BEST sont invités à s'exprimer. Tous sont afro-américains.

CSK1 : Elle dit que fermer une école, c'est détruire une communauté, "Destroy a community".

CSK2 : Elle dit que les écoles non-mixtes sont une minorité, et il y a aura un problème de compétition s'ils sont à Douglass HS. Douglass HS a un score de 47% et CSK 66%. Elle a peur de venir à Douglass HS car c'est peut-être destructif. Il y a des options supplémentaires à CSK et des programmes d'arts plastiques. Elle s'inquiète de leur fermeture.

CSK 3 : Elle prévient de la gentrification, et a peur pour les élèves de 2018 et pour leur rang dans le classement des lycées.

CSK 4 : Elle dit que l'école n'a fait que grandir, elle n'a aucun problème.

CSK 5 : On ne peut pas avoir d'étudiants venant d'autres parties de la ville. Il n'y a pas de transport. Elle demande aussi à avoir des programmes spécifiques qui permettent la professionnalisation des élèves : cosmétologie, nurserie, infirmerie... Elle dit que ça permettrait aux élèves de proposer des services et gagner de l'argent. La superintendante lui répond que ce sera étudié.

BEST 1 : Il dit qu'il a été transféré de Cobb County en 10^{ème}. Il souligne qu'il n'a jamais eu autant d'opportunités et que ce sera dur pour lui de revenir chez lui s'il n'a pas cette communauté à laquelle il est attaché.

BEST 2 : Pourquoi fermer alors qu'on a un meilleur résultat que Douglass HS ? Il dit qu'il veut garder la fraternité qu'il a trouvée à BEST.

BEST 3 : Il est en *senior* et à BEST depuis la 6^{ème}. Ils sont très bons à l'oral. Il dit que les opportunités, les bourses et les universités auxquelles ils sont pris sont dues à l'école. Il dit que tout ce qui est désiré par APS existe déjà à BEST et CSK, "we are not just a number", c'est-à-dire qu'ils n'ont pas l'impression d'être respectés. La superintendante lui demande ce que lui ferait. Il répond qu'avec tous les grands esprits présents dans la salle, ils vont trouver une solution.

BEST 5 : Il est à Morehouse College et a été à BEST durant 7,5 ans. Il est en sciences politiques. Il dit que le problème n'est pas dans les nombres, c'est dans les communautés. Il dit que BEST et CSK sont plus que des écoles, ce sont des familles. "We wanna continue to keep these single-gender schools". Elle lui répond qu'il faut des élèves et les invite à participer aux réunions de groupes d'APS.

La discussion est ensuite ouverte à l'audience et le micro acheminé dans la salle.

Intervenant 1 : Président de Emergent of the 101 of ATL. Il travaille à Lawyer Intown. Il félicite les seniors de BST. Il ne veut pas que les écoles ferment et dit que la solution peut être trouvée avec les 101.

Intervenant 2 : *Sophomore* à CSK. Elle cite le passé le Douglass HS dans les news : drogue, violences... Elle veut se sentir en sécurité au lycée. "Just don't do that, just don't".

Intervenants 3 : Plusieurs enseignantes de F. L. Stanton prennent la parole. Elles expliquent que ce ne sont que des enfants qui ont encore besoin de ressources et de l'école comme famille. Une mère de famille, enseignante, pose un grand nombre de questions et interrogent tous les aspects du projet. Elle finit par présenter un programme de sa jeunesse où les élèves étaient libres de choisir leur lycée.

Intervenant 4 : Une mère de famille dit que si APS mise ses ressources sur ces écoles, il n'y a pas besoin de KIPP.

Intervenant 5 : Une enseignante de BEST dit qu'elle veut bien jouer le jeu des nombres et en donne beaucoup. Elle dit qu'il faut peut-être s'interroger sur les nombres concernant Grady et NAHS qui sont en sureffectifs.

Intervenant 6 : Une diplômée de Douglass HS prend la parole pour défendre leur lycée.

Intervenant 7 : Une autre lycéenne prend la parole et dit que BEST et CSK sont égoïstes. Frederick Douglass HS est le meilleur lycée dans APS et elle aime la superintendante.

Intervenant 8 : Un parent prend la parole, "At the end of the day, they are all young black women and young black men".

Source : *Carnets de terrain, Atlanta, 2017.*

Cette première assemblée publique dans le lycée Douglass permet de mettre en lumière plusieurs éléments relatifs à la fermeture des écoles et les résistances qui s'y opposent. Un plan pluriannuel est présenté à la communauté, composée ici majoritairement d'élèves issus de CSK et BEST, concernés par une fermeture de leurs écoles, ou plutôt leur déplacement au sein du lycée Douglass. La présentation, sous forme de diaporama⁵³⁰, met en lumière plusieurs scénarii. Une synthèse est proposée, dans laquelle on observe la mise en œuvre du processus de néolibéralisation du système scolaire par la fermeture des écoles publiques et la délégation à des organisations d'écoles *charter* (Figure 54).

Scenarios are defined by a few key differences; most achieve greater efficiencies and all are designed to strengthen academic outcomes

	Scenario 1	Scenario 2a	Scenario 2b
Close single gender academies	X	X	X
Merge Fain & Towns; relocate into Harper Archer building	X	X	X
Close F. L. Stanton and redistrict to Hollis & Jones		X	X
Phase out middle school model; launch K-8 academies		X	
Phase out middle school model; launch K-7 academies & introduce 8 th grade academy at Douglass HS			X
Open new campus on former Woodson Primary site as Woodson Park Academy with Emerald Corridor Foundation and open as a partner school	X	X	X

25
Revised 01/25/2017

ATLANTA PUBLIC SCHOOLS

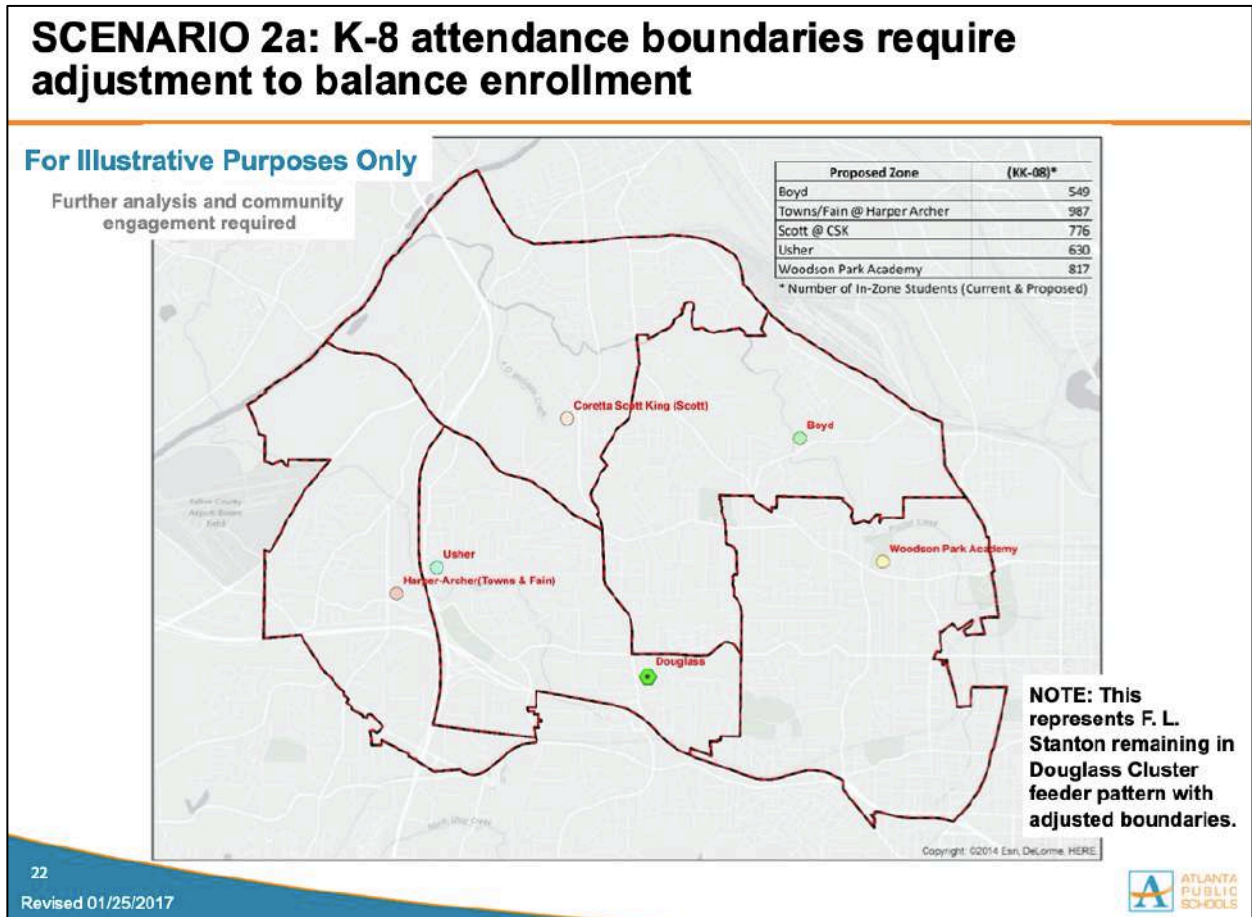
Figure 54. Synthèse proposée par la superintendante pour le plan du *cluster* de Douglass⁵³¹

Dans les trois scénarii, les académies non-mixtes sont fermées. Deux écoles primaires sont fermées également, Fain et Towns, relocalisées dans une autre école primaire, Harper Archer. Un partenariat, lié à un plan d'aménagement public-privé dont une partie concerne un

⁵³⁰ Présentation *Powerpoint* effectuée par la superintendante disponible sur le site du district scolaire d'Atlanta, source : https://www.atlantapublicschools.us/cms/lib/GA01000924/Centricity/Domain/9278/Douglass%20Townhall%20Meeting%20-%201.25.2017_DSv10.pdf, consultée le 01.09.2021.

⁵³¹ Source : *ibid.*, consultée le 01.09.2021.

campus éducatif⁵³², est acté et la gérance de l'école donnée en partenariat à un acteur privé, ici KIPP. Dans les trois scénarii, quatre campus sont fermés, et un privatisé. La carte présentée ne rend pas complètement compte des écoles fermées, car les nouveaux secteurs n'apparaissent pas. Les écoles Fain et Towns par exemple ne sont pas signalées, seulement Harper Archer qui accueillera leurs élèves (Carte 35).



Carte 35. Synthèse du scénario 2a proposé par le district scolaire pour le cluster de Douglass⁵³³

Le choix donné à l'assemblée, et au groupe de travail en charge du projet, porte sur la répartition des élèves en fonction de leurs niveaux, en abandonnant le niveau collège, pour créer des établissements primaires-collèges, ou bien répartir les élèves de collèges entre les écoles primaires et le lycée. Dans tous les cas, les collèges disparaissent. Le choix donné au public ne porte donc pas tellement sur la fermeture de certaines écoles ou sur la privatisation d'une autre, déjà actées, mais sur la répartition des classes entre les écoles qui demeurent ouvertes.

⁵³² Un campus éducatif est un regroupement d'écoles (maternelle, primaire, collège) avec une crèche ainsi que des services sociaux supplémentaires (un centre de soin par exemple).

⁵³³ Source : Diapositive 22, *ibid.*, consultée le 01.09.2021.

Si la présentation de la superintendante est perturbée par les réactions du public, il est à noter que les prises de parole par la suite ne portent pas sur le choix entre les différents scénarii. La parole donnée aux élèves de CSK et BEST met en exergue plusieurs points dont ils témoignent. Ces académies permettent d'accéder à des programmes scolaires différents de ceux offerts dans un lycée traditionnel comme des initiations au métier d'ingénieur ou d'autres formations professionnelles (CSK 2, CSK 5). Elles laissent également la possibilité à des élèves issus de *clusters* moins performants d'éviter leur lycée de secteur, ou même leur district de secteur (BEST 1). La taille plus réduite de ces académies (petits lycées fonctionnant entièrement comme une école *magnet*), ainsi que le processus de sélection, opérant un filtrage social, permet de créer un sens de la « communauté », de la « famille », perçu à la fois comme une plus-value, et un atout exclusif qui serait perdu si les académies étaient transférées à Douglass HS, perçu comme un lieu moins « sûr » (CSK 1, BEST 1, BEST 2, BEST 5, Intervenant 2). Enfin, les résultats chiffrés ainsi que les effectifs gardent une place conséquente, à la fois utilisés pour évaluer les performances de l'école, et la crainte que les élèves perdent en performance, mais aussi comme outil de défense, mêlé à un sentiment d'injustice face à une règle du jeu chamboulée : fermer les écoles qui fonctionnent le mieux (CSK 2, CSK 3). Enfin la question de la compétition inter-établissements, et ici inter-*clusters*, donc inter-territoires scolaires se posent en changeant d'échelle : certains *clusters* privilégiés font face à des problématiques de sureffectifs tandis que celui-ci voit ses écoles fermer pour sous-effectifs (Intervenant 5).

Les assemblées publiques permettent de replacer la place des résistances dans le processus de fermetures des écoles. Présentées comme des mesures budgétaires, ces fermetures sont décidées en amont par les conseils scolaires sur recommandation des superintendants. Toutes les assemblées donnent lieu à ce type de présentations et d'interactions⁵³⁴. La parole est donnée au public, et plusieurs membres de la communauté sont invités à participer au projet. La notion de « choix » est au cœur de ces présentations, donnant plusieurs scénarii, afin que le public choisisse celle qui lui convient le mieux, au travers de ses représentants. Quasiment tous les membres du conseil sont présents, bien qu'ils ne soient pas élus dans ce *cluster* (Photo 27). Ils viennent en appui de la superintendante, visible au milieu de la photographie, et éventuellement répondre aux questions. Il pourrait être supposé qu'il s'agit d'une illusion de choix car une grande partie des fermetures est déjà actée (tous les choix contiennent des fermetures d'écoles), tout comme la charterisation d'une école. Cependant, les prises de parole

⁵³⁴ Deux autres sont présentées en annexe, afin d'illustrer la récurrence des éléments (Annexe 48Annexe 49 et Annexe 50).

ne portent pas sur le choix qui est donné, mais bien sur une décision déjà prise de fermetures des écoles. Il ne s'agit donc pas de faire participer au choix, décidé en amont, mais au mieux de consulter les populations ou de les laisser réagir⁵³⁵. Les élèves comme d'autres membres de la communauté, sollicités pour la première fois sur ce plan, s'expriment contre la fermeture de l'école mais révèlent également de fortes dissensions entre élèves ou familles. Les deux réunions ayant suivies celle du lycée Douglass aux académies BEST et CSK ont donné lieu à des discours bien plus violents de la part des parents à l'encontre des familles fréquentant le lycée Douglass, mais surtout le lycée Carver, situé dans la partie la plus pauvre de la ville (Annexe 49 et Annexe 50). Ils redoutent également un processus de gentrification renforcé par l'implantation des nouvelles structures annoncées par le district.



Photo 27. Audience publique du Douglass Town Hall Meeting, Lycée Douglass, Atlanta

Ces prises de parole visant à résister à la fermeture des écoles, devant le conseil scolaire, au siège du district comme dans les assemblées proposées dans les écoles, permettent de mettre en avant plusieurs éléments liés à la résistance. La fermeture d'une école, abordée sous un angle gestionnaire par les districts scolaires, renvoie à de nombreuses problématiques pour les élèves, parents et enseignants, qui ne placent pas cette logique gestionnaire au premier plan. Il s'agit de défendre une communauté, une histoire, et donc de mobiliser des arguments qui n'entrent pas dans la logique des plans de fermeture des écoles. Ensuite, ces audiences sont proposées

⁵³⁵ Ces techniques font écho à celles employées dans les projets de démolitions en urbanisme, notamment décrits par Agnès Deboulet sur les destructions de grands ensembles en France (Deboulet 2014 ; Deboulet et Lafaye 2018 ; Deboulet et Mamou 2019).

afin de permettre une libre expression, et une illusion de choix. On y retrouve les faux-semblants de l'urbanisme participatif et la question de la participation des usagers dans les politiques publiques (Deboulet et Mamou 2019). Cela rejoint des processus habituels à l'œuvre dans d'autres politiques néolibérales dans ce type de quartier : démolition de logements sociaux, suppression de lignes de bus, et désormais d'écoles, dans un discours qui valorise la participation et la transparence, et qui a recours à un appareillage discursif mobilisant les notions de choix, d'information du public, de débat, de proximité... L'illusion d'une concertation tient ainsi : la décision est prise après consultation des représentés par les conseils scolaires. Cependant, il apparaît, notamment dans le cas développé à Atlanta, qu'ici cette audience est une formalité dans le processus de décision. La décision est déjà prise, l'audience sert à légitimer le processus, et donner la place à la contestation, sans que celle-ci n'ait une chance d'aboutir. Il s'agit ici d'un processus de légitimation par l'information et la concertation qui vise ensuite à délégitimer les contestations et les résistances.

1.1.2. Manifester dans l'espace public

La seconde stratégie des communautés défendant leur école contre un plan de fermeture est celle des démonstrations dans l'espace public, dans deux espaces très stratégiques, ayant un rayonnement à deux échelles différentes. Le premier type de démonstration se fait devant le siège du district scolaire, à Philadelphie comme à Atlanta, notamment les jours d'audience publique. Le second se déroule à une échelle plus fine, celle de l'école visée par la fermeture, afin d'attirer l'attention des médias mais aussi l'ensemble de la communauté du territoire scolaire concerné. Il s'agit chaque fois d'espaces publics mais aussi d'espaces interstitiels : les manifestations ne se font ni dans l'école, ni dans les bureaux du district scolaire, mais devant leur entrée.

a. Manifester devant le district

Les manifestations devant le siège du district scolaire ont plusieurs objectifs. Elles permettent de réunir davantage de monde, pas seulement issus de la communauté qui organise la manifestation, mais de l'ensemble du district. Il y a une mise en visibilité permise par une audience plus nombreuse mais également par la présence d'élus ainsi que de médias. Ces manifestations se couplent aux prises de parole devant les conseils scolaires, comme expliqué précédemment, et peuvent être organisées par différents types de collectifs (parents, élèves, associations, enseignants). Lors des manifestations contre les fermetures d'école, l'ensemble de ces acteurs sont présents car ils prennent ensuite la parole. Certains événements dénotent davantage car ils ne se consacrent pas à la fermeture d'une école en particulier, mais contestent

un plan massif du district, une politique scolaire, à l'échelle du territoire politique qu'est le district scolaire. Ces manifestations sont alors organisées par des collectifs structurés et non-attachés à une école en particulier.

Un exemple de ce type de manifestation est l'événement organisé par l'Alliance for Philadelphia Public Schools (APPS) le 15.06.2017⁵³⁶, soit 4 ans après le plan de fermeture massive des écoles (Encadré 12). Cette organisation rassemble principalement des enseignants et personnels d'éducation à la retraite, mais aussi certains encore en exercice, et propose une veille constante de toutes les actions du district scolaire en publiant régulièrement sur son blog des témoignages, des documents officiels ou des vidéos des audiences publiques⁵³⁷.

Encadré 12. APPS, Requiem for Closed Philadelphia Public Schools, 17.06.2017

APPS organise un rassemblement pour commémorer les écoles fermées depuis 2011. Environ 10 personnes de l'organisation sont présentes, et une trentaine en tout sur le parvis du district. Ils ont disposé des tombes pour représenter les écoles en mettant les dates d'ouverture et de fermeture des écoles. Ils demandent au public de signer une liste d'émargement. Certains portent des signes disant : "RIP to be announced in 2017-2018". Plusieurs autres groupes sont présents dont Parents United, Neighbors Network et la coalition Our City Our Schools. "No more school closings" est le slogan scandé par les participants.

Kristen Graham, journaliste spécialisée sur les questions éducatives, de l'*Inquirer* est présente.

Lisa⁵³⁸ fait un petit historique des fermetures d'écoles. L'assemblée scande "No more school closings". Lisa reprend: "We want to make sure that we remember these schools not only as a building, not only a real estate property, but as a community and a family". Une dame prend ensuite la parole pour commémorer Smith School. Elle y a travaillé toute sa vie. Elle mentionne les luttes des classes à l'œuvre dans les fermetures d'écoles et mentionne les cas de Chicago, New York et la Nouvelle-Orléans après Katrina. Elle parle de Dr Hite⁵³⁹ et le critique. "Our schools are in distress because of the wealthy and the greedy". Elle raconte les pratiques abusives de la SRC vis-à-vis de la gestion des propriétés immobilières.

Le second à prendre la parole est Malcolm Kenyata. "We are here to tell to the school district [...] Enough is Enough". Il représente le député⁵⁴⁰ Thomas. Il parle des 225 millions de dollars trouvés pour faire de la rivière Delaware⁵⁴¹ un espace plus attractif pour les touristes et quelques habitants mais pas pour les écoles et les enfants. Il mentionne encore la SRC et le besoin d'un conseil scolaire élu. Il y a un manque de ressources. "This district needs to make the right thing for us". "Our schools are not a luxury. Schools are the cornerstone of a community". Il explique que lorsqu'il était au lycée, il a été diplômé du lycée de Roxborough. Dans son manuel d'histoire, le dernier président en date était George W. Bush, le père⁵⁴². Il parle des enseignants qui restent longtemps dans le

⁵³⁶ Un appel a été diffusé sur le blog de l'organisation avant l'événement, source : Page "Requiem Tips June 2017" du blog de APPS <https://appsphilly.net/requiem-tips-june-2017/>, consulté le 01.09.2021.

⁵³⁷ Plusieurs entretiens ont été réalisés avec les membres d'APPS, suivis par des rencontres informelles et un contact régulier après le retour de terrain, source : Page "About" du blog de APPS, <https://appsphilly.net/about/>, consultée le 01.09.2021.

⁵³⁸ Lisa Haver, enseignante retraitée, est l'une des membres les plus actives d'APPS, entretien réalisé le 20.04.2017 dans le hall du district scolaire.

⁵³⁹ Dr Hite est le superintendant du district scolaire de Philadelphie, engagé par la SRC.

⁵⁴⁰ Le statut en anglais est "Representative".

⁵⁴¹ Il fait référence aux plans de rénovation des fronts d'eau à Philadelphie, d'abord ceux de la rivière Delaware, anciennement très industrialisés, puis plus récemment ceux de la rivière Schuylkill (Hein 2014 ; McGovern 2008).

⁵⁴² À noter que l'intervenant a une quarantaine d'année au maximum, et signifie par cet exemple que ses manuels d'histoire étaient anciens et non actualisés, car il a probablement été au lycée au moment où Georges Bush, fils, était président.

district et prennent sur leur salaire pour satisfaire des besoins basiques dans les écoles. Il attaque aussi les représentants de Harrisburg⁵⁴³.

La troisième intervenante est représentante de Parents United for Public Education⁵⁴⁴ (PUPE). "Every time we starve a district from its schools, you will pay". "SRC is destroying our neighborhoods and communities". Il y a besoin d'un BOE élu et répondant aux critères d'*accountability*. "Enough is enough. [...] We ask the SRC to agree to our timeline to abolish themselves". "Where is the discussion about quality education in our neighborhood schools?". Ils scandent : "Fight Back".

La quatrième intervenante était en maternelle à Smith (*preschool*) et mentionne les enseignants noirs. Elle y a travaillé de 1968 à 1991.

Lisa conclue et demande à chacun de penser à son école lorsqu'ils appellent son nom. Il y a un appel de toutes les écoles en même temps que Diane⁵⁴⁵ joue du tambour.

Source : Carnets de terrain, Philadelphie, 2017.

L'événement organisé par APPS permet de mettre en valeur les objectifs d'une telle manifestation sur le parvis du district scolaire. Le lieu est stratégique, car s'y rassemble l'ensemble des personnes assistant à l'audience publique, avant l'ouverture officielle des portes du district. Le choix de la date est également stratégique, puisqu'il s'agit du rendez-vous mensuel de la SRC et de l'audience publique. Ensuite, ces choix permettent d'assurer la présence de journalistes. APPS a également joué sur un régime de visibilité sur deux registres. D'abord quantitatif, on observe sur la photographie prise lors de la première prise de parole de Lisa Haver que le matériel déployé est conséquent : bannière APPS, matériel de sono, microphone, tambours, ainsi que des tombes en cartons à l'effigie de chacune des écoles, indiquant leurs dates d'ouverture et de fermeture, disposée sur les marches du parvis (Photo 28). Il est à noter que ce parvis se situe sur l'une des principales artères de la ville, Broad Street, sur un axe Nord-Sud. Le régime de visibilité est également qualitatif. Tous les personnels d'APPS sont habillés en noirs, couleur du deuil, pour renforcer la dimension symbolique de leur action. Les tombes sont également nombreuses et ne laissent aucun doute sur leur signification dans leur réalisation par l'imitation des pierres tombales, grisées mais aussi la disposition des informations. L'inscription « RIP », acronyme de "Rest In Peace", soit repose en paix en français, est indiqué sur chacune des tombes, comme dans un vrai cimetière.

⁵⁴³ Harrisburgh est la capitale de la Pennsylvanie où se situe le parlement.

⁵⁴⁴ Parents United for Public Education est une organisation militante de parents de la ville de Philadelphie engagée pour la maîtrise des budgets du district scolaire, et effectue une veille des actions du district sur son blog, à l'image d'APPS, source : Page d'accueil du site de Parents United for Public Education, <https://parentsunitedphila.com/>, consultée le 01.09.2021.

⁵⁴⁵ Diane est une enseignante retraitée membre d'APPS.



Photo 28. Requiem for Closed Philadelphia Public Schools, parvis du district scolaire, Philadelphie

Ce régime de visibilité n'est pas que matériel. Quatre personnes prennent la parole : Lisa Haver, pour APPS, Malcom Kenyata pour le député Thomas, une représentante de PUPE, et une ancienne élève de l'école Smith. Il s'agit dans la diversité des prises de parole de donner la place à l'expression des acteurs concernés par la fermeture de l'école : les personnels (APPS), les parents (PUPE), les élus – et en creux les habitants, ainsi que les élèves. Il y a l'idée d'une communauté humaine. L'ensemble du discours met en opposition une logique gestionnaire et immobilière face à des communautés humaines. La récurrence dans l'ensemble des interventions est bien le lien avec la ville et ses transformations, dans sa dimension urbaine et politique. Les slogans font le lien entre la ville et les écoles, mais aussi le pouvoir politique en place, ici incarné par la SRC et le superintendant, tenus pour responsables des fermetures d'écoles. L'ensemble de la mise en scène reprenant les rites funéraires (éloge, hommage, tambour, pierres tombales) vise à humaniser la fermeture des écoles, et ainsi déplacer le discours sur un registre davantage humain et communautaire, en discordance avec celui des pouvoirs scolaires davantage gestionnaires.

b. Manifester devant l'école

Le second type de manifestation contre la fermeture d'écoles se déroule devant les écoles concernées et répond à d'autres objectifs. S'il reste un enjeu de visibilité de la résistance, son régime est différent. Manifester devant une école, c'est résister au sein du territoire scolaire et mobiliser une plus grande partie de la communauté de l'école concernée. À l'inverse du parvis du district scolaire, celui de l'école est accessible, ne requiert pas de transports, qu'ils soient collectifs ou individuels. La manifestation peut également avoir lieu à un horaire qui n'est pas choisi par le district scolaire, et donc permettre aux élèves, enseignants et personnels d'éducation de participer. Les habitants du quartier peuvent aussi y participer. Les revendications portent alors sur un objet bien délimité, une école, contrairement aux manifestations organisées au siège du district contre la politique scolaire et les plans de fermetures massives des écoles plus généraux. C'est la stratégie adoptée par certaines écoles menacées de fermeture, bien qu'elle nécessite des ressources de mobilisation fondamentale (PTA, syndicat enseignant, associations de quartier) dont toutes les écoles ne disposent pas.

Le cas de l'école élémentaire Samuel Gompers⁵⁴⁶, inscrite sur la liste des écoles menacées de fermeture en 2013, mais n'apparaissant pas sur les tombes du rassemblement APPS permet d'illustrer ces différences territoriales dans la résistance face aux fermetures d'écoles. Localisée à l'extrémité nord de West Philadelphia, à proximité immédiate du campus de l'Université Saint-Joseph dans le quartier de Wynnefield, Gompers est une école à l'image de son quartier, disposant d'un public d'élèves issus de familles principalement afro-américaines ou immigrées, et qualifiés pour recevoir les programmes de repas gratuits ou à prix réduit⁵⁴⁷. L'école est présentée comme diverse par certains enseignants et parents, qui soulignent la diversité raciale ainsi que de nationalités, à l'exemple de Michelle Sullivan ci-dessous :

“Yeah, it's very diverse; you can find people from everywhere... You have Haitians, Chinese, Koreans, Hispanics, Africans, so yeah, it is very diverse. You have Whites; you have Afro-Americans...”⁵⁴⁸

La seconde caractéristique est qu'il s'agit d'un quartier essentiellement résidentiel, malgré la présence d'un campus universitaire à proximité, du fait du peu de lignes de transports à proximité ainsi que de la limite de la municipalité proche mais très ténue. Le paysage est

⁵⁴⁶ L'école a fait l'objet d'une étude de cas spécifique lors de la réalisation d'un mémoire de recherche en 2013 (Nafaa 2013).

⁵⁴⁷ Des informations plus détaillées sur le profil de l'école sont disponibles en ligne sur le site du district scolaire, source : <https://gompers.philasd.org>, consulté le 01.09.2021.

⁵⁴⁸ Entretien réalisé le 19.02.2013 dans le réfectoire de l'école Gompers.

semblable à celui des proches banlieues, comme le raconte Lee Jones, parent et militante à l'école :

“Like a family neighborhood, for dominantly married people, very calm, community oriented. [The school,] It's close to the neighborhood and actually my entire husband family went to school here for elementary school.”⁵⁴⁹

Il y a à la fois la dimension familiale et communautaire qui ressort de sa description du quartier, mais également l'attachement à l'école qui est celle dans laquelle la famille de son époux a été scolarisée et dans laquelle le sont ses enfants également. La trajectoire du quartier étant plutôt déclinante, l'école Gompers figure en 2013 sur la liste proposée des fermetures d'écoles. Les parents d'élèves et les enseignants se mobilisent au travers de plusieurs canaux pour garder l'école ouverte. Les différentes personnes interrogées interprètent la baisse du nombre d'élèves non pas à un déclin du nombre d'enfants dans le quartier, mais bien à l'ouverture de nombreuses écoles *charter* à proximité. Maria McLaughlin, enseignante, explique que l'école est retirée de la liste car une autre école publique, Thomas Mann, est fermée. Ses élèves sont répartis dans les secteurs adjacents et ont un profil plus difficile, ainsi que des conditions de scolarisation dégradées :

“I hate to say. I think it's just a matter of time before it comes at began they close. They will close the next time. (...) I'm not in the community, you know, outside of school so I couldn't say I've seen the neighborhood change too much. (...). So there has been kind of a change in that way that some of the children we have are from further and deeper in the neighborhood or further you know... Where they would have normally gone to Mann, that's the name of the school, and now they come here...”⁵⁵⁰

La proximité de quartiers plus déshérités est évoquée par les parents. Ces derniers perçoivent la fermeture des écoles de ces quartiers-ci comme un déplacement du problème vers leur école, à l'image de Lee Jones et Michelle Sullivan :

“Lee: Yes, changes are fully happening like with the school district that is trying to break the system and they are trying close a lot of schools. The lack of jobs is common; more people are not having a job, a lot more crime and poor people being in the neighborhood like the... Well, not having money doesn't mean you're a criminal, but it brings a little bit more crime, you're getting closer...”

Nora: So, for you it's getting worse?

Lee: Hum slowly, slowly, but yes... The line is... You know I'm not a real help because I haven't been here for a long time but if you walk a few blocks in another direction the area looks changed, and I don't know the whole neighborhood but just this area, but if you walk not a lot further the neighborhood can look bad, like two blocks, like 54th street.”⁵⁵¹

“Michelle: Hum, this is a nice community, a nice area, people keep their homes pretty nice. Because, here we are close to the city line. Certain neighborhood like when you take the 52 people just let it go, it was not that way. It was nice before, it was not that poor. People would not give it up.”⁵⁵²

⁵⁴⁹ Entretien réalisé le 19.02.2013 dans le réfectoire de l'école Gompers.

⁵⁵⁰ Entretien réalisé le 19.02.2013 dans le réfectoire de l'école Gompers.

⁵⁵¹ Entretien réalisé le 19.02.2013 dans le réfectoire de l'école Gompers.

⁵⁵² Entretien réalisé le 19.02.2013 dans le réfectoire de l'école Gompers.

Que Gompers ait été retirée de la liste peut s'interpréter par deux facteurs, qui ne s'excluent pas : d'une part l'école se situe dans un quartier bien moins dégradé que celles closes à proximité, d'autre part l'engagement des parents et de la communauté scolaire a été très important. Déjà menacée de fermeture en 2011, la Home-School Association, soit l'association de parents d'élèves, se mobilise. Lors de l'enquête de terrain, il est à constater que l'école accueille de nombreux bénévoles, principalement des retraités, pour pallier le manque de personnels de l'école (surveillance et aide lors des repas, aide aux devoirs, jeux avec les plus petits dans la cour de récréation). Ces bénévoles sont un indicateur du degré de mobilisation de la communauté du quartier dans l'école. Une famille en particulier a pris en main les mobilisations, la famille Williams, en 2013, alors que déjà très active dans l'association de parents d'élèves. La mère est laotienne et émigre aux États-Unis à l'adolescence. Elle est désormais entrepreneure à domicile et dirige une entreprise de confections de vêtements. Le père est afro-américain. Il a grandi dans le quartier et vient d'une famille de classe moyenne supérieure. Il est pasteur dans une école baptiste et étudie à l'Université de Pennsylvanie en master. De son premier mariage, la mère a deux filles qui sont maintenant au lycée public le plus proche, Overbrook HS. Ils ont eu ensuite deux enfants qui auparavant étaient scolarisés dans école privée catholique de banlieue pour laquelle ils avaient eu une bourse car leurs enfants étaient considérés comme *gifted*⁵⁵³. Ces deux personnes sont engagées dans la Home School Association et présentes tous les jours à l'école pendant le déjeuner ainsi qu'après l'école pour accueillir des enfants. L'association dispose d'un local adjacent à la cantine dans lequel ils stockent leur matériel. Cet espace est dédié à l'association. Dans ces écoles mixtes, ce sont principalement les mères de familles blanches qui gèrent les activités extra-scolaires et l'association de parents d'élèves, disposant de davantage de ressources que les familles issues de minorités (McGrath et Kuriloff 1999). Ici, les deux parents sont issus de classe moyenne supérieure, soit par leur famille pour le père, soit par ascension sociale pour la mère, et finalement adoptent un comportement semblable à ceux des femmes blanches de classes moyennes supérieures de banlieue. La « race » ou « l'ethnie » ici n'établissent plus de distinctions car ce sont des écoles majoritairement afro-américaines tandis qu'en banlieue elles étaient majoritaires mais les ressources économiques, culturelles et sociales sont toujours à prendre en compte.

⁵⁵³ « Doué », aux États-Unis, les meilleurs élèves sont évalués par des tests nationaux qui s'ils les réussissent leur permettent d'avoir ce statut et de bénéficier de cours en plus.

Pour soutenir leur mouvement de lutte contre la fermeture, ils se servent des réseaux de communication tels que Facebook⁵⁵⁴, suivi par 238 personnes sur lequel ils ont publié une vidéo. On voit ces différentes personnes interviewant leurs enfants⁵⁵⁵. Ils ont aussi mis en ligne une pétition qui a été signée 459 fois⁵⁵⁶. Ces différents médias invitent à un rassemblement devant l'école la semaine précédant le vote de la SRC sur la fermeture de l'école. Est conviée l'école élémentaire Overbrook, située à quelques kilomètres à l'ouest, au profil socio-économique semblable. La presse est conviée, et des captations vidéo permettent de diffuser la manifestation en ligne sur différents réseaux (Facebook, Youtube, Vimeo). La manifestation rassemble des membres des deux communautés, celles de Gompers et d'Overbrook, dont les secteurs scolaires sont limitrophes. Plus d'une centaine de personnes brandissent alors des panneaux mentionnant les deux écoles, dont le slogan demeure le même, "Save our school". La photographie permet d'identifier les membres de cette manifestation : autant les adultes que les élèves y ont participé. Gompers a été maintenue, alors qu'Overbrook est devenue une école *charter* Photo 29.



Photo 29. Manifestation devant l'école Samuel Gompers, Philadelphie, 21.03.2013⁵⁵⁷

⁵⁵⁴ Source : Page Facebook du mouvement "Support Gompers", source : <http://www.facebook.com/SupportGompers>, consultée le 15.10.2020 (n'est plus disponible).

⁵⁵⁵ Source : Vidéo du mouvement "Support Gompers", source : <https://www.youtube.com/watch?v=bNsCW911ZbM>, consultée le 01.09.2021.

⁵⁵⁶ Pétition en ligne contre la fermeture de l'école Gompers, source : www.change.org/petitions/save-free-and-inclusive-public-education-save-gompers-elementary-school, consultée le 01.09.2021.

⁵⁵⁷ La photographie est tirée d'un article de presse, source : « "Community rallies to save Gompers, Overbrook schools [photos]", 21.01.2013, *Why*, <https://why.org/articles/community-rallies-to-save-gompers-overbrook-schools/>, consulté le 01.09.2021.

Ce premier temps sur la résistance à la dépossession se focalise sur une échelle très fine, celle du territoire scolaire en tant que territoire d'une école, et donc un territoire du quotidien. Elle permet de montrer que c'est un thème qui mobilise et qui emploie différents dispositifs et régimes de visibilité. L'accent est mis sur les dispositifs spatiaux, tels que l'occupation d'espaces stratégiques, comme par exemple le parvis du district scolaire ou l'entrée de l'école. Les espaces institutionnels sont également mobilisés.

Cependant, si la résistance et la mobilisation à Gompers a débouché sur un succès, les différentes expériences de terrain à Atlanta et à Philadelphie montrent que malgré toutes les mises en visibilité des résistances, institutionnalisées ou non, la résistance face à la fermeture des écoles aboutit rarement aux objectifs souhaités (Lipman 2011b). Que conclure de ce type de résistance ?

Ces exemples mettent surtout en lumière d'autres éléments tels que les registres discursifs et les logiques qui guident les acteurs au sein de ces luttes, à la fois ceux qui résistent – proposant une vision de l'école très humanisée, à sauver, et celle d'un territoire incarné, et de ceux contre qui se fait la résistance, en l'occurrence les districts scolaires – s'abritant derrière des logiques gestionnaires et opérant à une échelle plus petite, celle d'un district urbain, soit un territoire politique et fiscal. Derrière ces résistances infructueuses, les conflits se nouent autour de la mobilisation d'espaces et d'échelles, et des légitimités qui leur sont attachées. C'est autant un conflit scolaire (en termes de choix d'éducation) qu'un conflit scalaire qui oppose l'échelle du territoire éducatif vécu, approprié, représenté et sans doute idéalisé des familles et des communautés à l'échelle du territoire fonctionnel et administratif du district. Ce sont donc bien deux légitimités qui s'opposent comme souvent dans les conflits autour des politiques publiques : une légitimité de l'autorité publique qui mobilise les faux semblants de la démocratie de proximité pour valider des choix établis dans d'autres arènes de discussion (conseils scolaires), et une légitimité habitante qui s'exprime et entend faire valoir des compétences habitantes et des points de vue forgés dans un territoire du quotidien (Deboulet et Mamou 2019).

1.2. Défendre son district : le territoire éducatif politique

La résistance à la dépossession se lit à une autre échelle : celle du district scolaire, qui est à la fois un territoire administratif, scolaire et politique. Les jeux d'acteurs de cette lutte laissent entrevoir à la fois des luttes scolaires (conditions d'enseignement, répartition des fonds, politiques éducatives), mais aussi des luttes scalaires (district, municipalité, État et État fédéral). Ici, le pouvoir politique sur les écoles est disputé entre deux échelons : le local et l'étatique. Le

contrôle des écoles est l'objet de nombreuses résistances, les habitants militants pour le maintien d'un contrôle local des écoles. Si nos deux districts présentent des contextes politiques différents, l'un au conseil scolaire nommé en partie par le Gouverneur, l'autre élu, ils luttent tous deux pour le contrôle des écoles qui peut leur être confisqué de plusieurs manières par les États au travers de réformes néolibérales.

1.2.1. Résistance offensive : récupérer le contrôle local

Le premier type de résistance à la dépossession abordée est celle d'une résistance offensive. La dépossession a déjà eu lieu, il s'agit donc pour les militants, de récupérer le contrôle de leur territoire politique, celui du district scolaire. Le cas de Philadelphie, qui n'est pas unique dans le pays, met en lumière cette résistance. La mainmise de l'État de Pennsylvanie sur le district scolaire de Philadelphie, décrite auparavant, est présentée par les militants telle une dépossession de leur territoire d'action et de mobilisation politique étant donné qu'ils n'étaient plus un conseil scolaire remplacé par la SRC. N'étant pas élue, mais nommée, la SRC est présentée comme ne représentant pas les administrés. Par ailleurs, la distribution des 5 sièges, deux pour la municipalité de Philadelphie, trois pour l'État de Pennsylvanie, minore la dimension locale, étant donné l'opposition entre les élus de Philadelphie et le reste des députés de l'État de Pennsylvanie.

La SRC est supprimée en 2018, quelques mois après les dernières enquêtes de terrain. Elle est remplacée par un conseil scolaire composé de onze membres, dont deux sont des élèves qui n'ont pas le droit de vote, et neuf sont nommés par le maire de Philadelphie et approuvés par le conseil municipal⁵⁵⁸. En un sens, on pourrait penser que le contrôle est redevenu local. En effet, c'est désormais un élu local qui nomme les membres du conseil scolaire. Toutefois, il ne s'agit pas de membres élus par les habitants de Philadelphie. On comprend donc mieux pourquoi les résistances en place depuis 17 années, soit depuis la mise en place de la SRC, revendiquent le contrôle local (c'est-à-dire incluant les usagers) des écoles. Cette revendication s'inscrit dans une tradition historique de contrôle local des affaires scolaires aux États-Unis, mais participe aussi des logiques géopolitiques entre la ville de Philadelphie et l'État de Pennsylvanie. L'enjeu n'est pas de juger si la résistance aboutit, par la suppression de la SRC pour un conseil scolaire nommé, mais d'observer les différents acteurs menant cette résistance. Deux espaces sont privilégiés : le district scolaire, à nouveau, et l'hôtel de ville⁵⁵⁹.

⁵⁵⁸ Page de présentation des membres du conseil scolaire de Philadelphie, source : <https://www.philasd.org/schoolboard/about/who-we-are/>, consultée le 18.10.2020 (disponible avec un VPN).

⁵⁵⁹ Il n'est pas exclu que des délégations de syndicats et associations se rendent à Harrisburg mais ce terrain a été exclu des enquêtes.

a. Face à la SRC

Le premier espace dans lequel se manifeste la revendication du contrôle local des écoles est celui du district scolaire. De la même manière que les militants résistent à la dépossession de leurs écoles, par les fermetures, ils s'adressent aux membres de la SRC. C'est lors des réunions mensuelles, durant lesquelles ont lieu les audiences publiques que cette revendication se fait entendre. Lors de la dernière enquête de terrain, j'ai pu assister à l'une des dernières réunions de la SRC, durant laquelle plusieurs revendications étaient à l'ordre du jour : les inscriptions, les renouvellements d'écoles *charter* et principalement l'opposition à la SRC. L'encadré qui suit ne reprend dans les notes de terrain que l'audience publique de la réunion et permet d'illustrer les modalités des prises de parole contre la SRC (Encadré 13).

Encadré 13. SRC Action Meeting, Audience publique, 15.06.2017⁵⁶⁰

Une liste des intervenants inscrits est disponible à l'entrée de la salle.

1. Jocelyn Goldstein, élève. Elle a candidaté à Mastermann. Son frère y est déjà inscrit. Elle a de meilleures notes que lui. Elle dit que personne de son école n'a été pris et en fait ils n'ont même pas évalué son dossier.
2. Victoria Alamo, élève. Même demande. "It is unfair". Son frère est aussi inscrit à Mastermann. "My grades are amazing and my PSSA's scores are awesome". "I don't understand how I did not make it to the waiting list".
3. Raquel Alamo, "I am a straight A student". "Almost perfect PSSA scores". "This issue is unfair because of paperwork".
4. Luke Risher, élève à SLA. Il est pour l'opposition de la SRC. Les élèves portent les bannières contre la SRC. Il dit que ce district doit changer. Les voix des élèves, parents, enseignants et citoyens ne sont pas entendues. Il dit que ce corps gouvernemental est responsable des fermetures d'écoles et de l'aggravation des inégalités. "With Betsy Devos in charge of our federal administration we need more than never a local control of our schools". Le public hue la SRC, "Our city, our schools".
5. Elani Gonzales-Ortiz, élève à SLA. Elle est contre la SRC. "It has not made it better but worse". Elle fait partie d'Urban Education qui est une organisation étudiante.
6. Christine Borelli, membre de la communauté, elle souhaite soutenir Memphis Street Academy. Elle mentionne les chiffres qui pour elle ne sont pas représentatifs. Elle explique que l'école est située entre deux écoles *magnet* et donc leurs élèves ne sont pas les meilleurs du secteur.
7. Maryann Trombetta, membre de la communauté, MSA, elle demande de sauver l'école. Elle dit que c'est l'un des quartiers les plus violents et pauvres de la ville. Elle explique que l'école est intégrée dans le quartier et a permis de changer l'ambiance dans le quartier. "We fought hard then and we will fight harder to keep the school open".
8. CEO, Memphis Street Academy, il parle des résultats de l'école et de ses chiffres.
9. Sandra Farmer, chaire du board of trustees de MSACS. Elle donne des éléments sur l'école et dit notamment qu'ils ont 26% d'éducation spécialisée mais aussi des relations individuelles avec les élèves.
10. Pablo Mateo, membre de la communauté à MSACS. Il rappelle l'histoire de MS Jones qui est devenue MSACS, ce qui a changé l'école.
11. Laurada Byers. Elle parle du processus d'accès. "We friendly believe in school choice even if it means that we are only a stepping stone".
12. Tina Sutton, membre de la communauté, elle défend les élèves de Russel Byers.
13. Patience Nkumah, membre de la communauté, elle défend EUASC.

⁵⁶⁰ Par souci de lisibilité et d'identification des propos clefs, la mention à la SRC ou à son abolition est mise en gras, tout comme le numéro de l'intervenant prenant la parole.

14. John Winters, membre du personnel à EUACS. Il est enseignant depuis 15 ans dans les écoles publiques et *charter*. "I am pro-education and pro what works for our students". "We are part of the solution of education in Philadelphia".

15. Omar Barlow, CEO de EUACS. Il réfute les données et dit que le récit qui est fait de leur école est faux. 98% de ses élèves sont acceptés dans l'enseignement supérieur, 72% sont immatriculés et 52% ont passé la première année. "We are running a pipeline not to prison but to Morehouse college". Il donne plusieurs exemples d'élèves acceptés à Morehouse College et qui y ont réussi. Il donne aussi les codes postaux des étudiants de son école et dit que comparer aux écoles de quartier ils font mieux. Ses élèves font mieux que les lycées pour lesquels ils sont zonés.

16. S. Diane Underwood, parent à EUACS, "This is not the 1st time my family has been a casualty of the SRC". Son fils a changé 4 fois d'écoles depuis 2010 car des écoles publiques et des *charters* ont été fermées.

17. Jonathan Jackson, membre de la communauté. Il a été diplômé de EUACS. Il entre à Temple University à l'automne. "Eastern is a passion-based school".

(18 à 21 : absents)

22. John Tremble, employé du district dans les cantines. Il s'excuse pour avoir été trop loin la fois passée mais il parle encore une fois des données utilisées. Il leur demande d'expliquer leurs choix d'accepter un budget avec ce type de déficit.

23. Dino Portney, 23 ans dans le district, enseignant. Il se souvient d'University City High School. Il parle des fermetures d'écoles.

24. Barbara Dowdall, membre de la communauté. Elle est à la retraite depuis plusieurs années et trois de ses écoles ont été fermées. Elle demande l'abolition de la **SRC** et fait une comparaison entre la santé des écoles et les techniques de diagnostic.

25. Sherri Cohen, APPS, membre d'un School Advisory Council. "I am here to say hello to the longer and newer **SRC** member and bye". Tout le monde rigole dans la salle. Elle demande l'abolition de la SRC en disant que c'est une honte que Philadelphie soit le seul district de Pennsylvanie sans conseil scolaire élu. Elle parle ensuite du contrat des enseignants. "I reach the district to negotiate a contract with the PFT".

26. Diane Payne, APPS, contre la **SRC** et les fermetures d'écoles. "Harrisburg treats us as second-class citizens". Elle mentionne le comportement de Richmond au meeting précédent.

27. Tomika Anglin, membre de la communauté, contre les fermetures d'école. Elle vient pour Germantown High School : des centaines d'élèves ont été perdus et jamais retrouvés. Elle parle de tous les problèmes du district scolaire. "You are a cancer in the life of the **SRC**, you need to abolish yourselves".

28. Ron Whitehorne, 215 People's Alliance. Il refait l'histoire de la **SRC** et parle des inégalités entre certains districts de banlieue comme Lower Marianne et Philadelphia. Il dit qu'il y a une relation coloniale dans la SRC de Philadelphie, créée par un gouverneur et un État blanc, pour unir les Philadelphiens demandant des financements équitables. La création de la SRC soutient le stéréotype des Black and Brown qui ne sont pas capables de se gouverner eux-mêmes. Il parle de la privatisation de l'éducation.

29. Patricia, infirmière dans une école. Elle fait le lien entre l'éducation, la santé et la pauvreté. Elle dit qu'il faut abolir la **SRC** et revenir à un contrôle local.

30. Tonya Bah, parent d'enfants autistes. Elle demande l'abolition de la **SRC**. "Are you not aware of how out of touch you are with parents and educators?", "Who do we have to pay to play for our children?", "Segregation is what that is". Elle mentionne la résolution sur les enfants handicapés légers qui seraient mis dans un nouveau centre à la rentrée au lieu d'être dans des classes d'écoles de quartier.

31. Ilene Poses, enseignante retraitée d'éducation spécialisée. Elle est contre le nouveau budget. Il y a un manque de transparence dans les procédures de la **SRC**. "You wanna place 200 special ed center, that is segregation". Elle fait chanter tout le monde sur un texte donné à l'avance et l'air de l'hymne national, "we want our school board back".

32. Karel Kilimnik, membre de la communauté. Elle parle du rallye d'APPS devant le SDP et des ressources données à des vendeurs privés. Elle demande au superintendant quelles écoles seront fermées. Elle attend sa réponse. Le public hue le superintendant. Elle adresse ensuite les différentes résolutions à l'ordre du jour.

Le superintendant lui répond : "You know we don't answer questions at this meeting. We have not identified any schools to close yet".

Le public finit par scander "Our city, our schools".

33. Erin Dougherty, CEO du lycée Philadelphia Electrical and Technology Charter High School, il vient demander le renouvellement de son lycée. Il remercie la SRC par avance et met en avant leurs progrès.
34. Cherri Micheau, elle vient s'adresser à la SRC à propose des élèves ELL. Elle représente un groupe de personnel qui s'inquiète du manque de ressources dans le SDP.
35. George Bailer, grand-père. Il parle de l'éducation musicale et de la liberté laissée aux écoles, ce qui mène à es inégalités au sein du district. Le conseil municipal pousse à l'éducation musicale. Il parle de Greenfield ES et dit que l'un des 7 nouveaux enseignants de musique du district y est assigné alors que l'école en a déjà deux. "I hope this is a mistake you didn't know". Il conclut: "Abolish **SRC**".
36. Wilman Frazier, résidente de Point Breeze. Elle demande de garder Smith School à cause de la gentrification du quartier.
37. Maria Ortiz, membre de la communauté. "Smith was the first black school to be attended by low-income people". Elle cite Martin Luther King. L'école a ouvert en 1924 et fut close en 2013. "We want people on the people". Elle continue de crier après la fin de son temps de parole.
38. Jesse Gottchalk. Enseignante. Elle veut l'abolition de la **SRC**. "We've been having this conversation for years, our voice is united, we demand local control". Il reprend le calendrier électoral. Le public scande "local control".
39. Arielle Klagstown, enseignante. "Our city, our schools coalition". Elle parle de Trump. "We had a collective revelation of what it meant to go back to **local control**".
40. Lori Maser, parent. Elle s'oppose à la **SRC**, "I am talking to you today about why you need to abolish yourselves". Elle reprend le fonctionnement de la SRC et la question du pouvoir. "It is not a crazy thing to ask, it is a fundamental thing to ask for elected representation". "Dr King said the time is always right to do what is right".
(41 : absente)
42. Antoine Little, parent. Chair de la campagne "Our City, Our Schools". Il demande l'abolition de la **SRC**. "We need this. We need it now. "Not in two years. Not in five years. We need it now".
43. Clifton Bayne, Germantown, il s'oppose à la **SRC**. "I am here to talk about getting rid of you". Il demande le contrôle local.
44. Dale Perkins. Il parle de D. Newlin Fell School et des tests standardisés pour les enfants ESL. Il a été enseignant durant 17 ans. Il est contre les tests et notamment pour ces élèves. 2 mois de tests sur 10 mois en école c'est beaucoup trop. Il demande que les élèves ESL ne passent pas les tests d'anglais dans les premières années et qu'ils n'aient pas de tests en même temps que les tests ESL eux-mêmes.
45. Rich Migliore, il utilise des photos tirées de l'album du lycée d'University City. Son petit-fils autiste y était étudiant. Il montre l'album de sa jeunesse dans ce lycée et ses souvenirs. 200 enfants bénéficiant d'éducation spécialisée y étaient inscrits. "That is what we need in our schools. We don't need people to tell our teachers how to teach but we need teachers to teach".
(46 à 48 : absents)
49. Alvin Alamo, parent à Russell Byers. Ses deux filles ont pris la parole au début de l'audience. Il parle du processus de candidature pour Masterman. Il travaille dans les technologies. "Your process is not streamlined for non-district schools children". Il demande un système davantage centralisé.
50. Kendra Brooks, parent au lycée King. Son fils est dans un programme de cuisine et il n'y a pas de nourriture. Le chef a payé de sa poche mais il ne peut pas tout faire. Elle demande à ce que soit mise en place une école d'été pour que les élèves aient accès aux cours qui leur étaient promis.
(51 à 52 : absents)
53. Aileen Callaghan. "Our city, our schools coalition". Elle demande l'abolition de la **SRC**. "Abolish this body by the fall and return local control of the Philadelphia School District to Philadelphia". Elle parle des contrats enseignants. Le public l'applaudit et l'encourage. Sarah Armond. Elle fait partie de deux organisations : Reclaim Philadelphia & Our City Our Schools coalition. Elle fait scander "Abolish the SRC by the fall of 2017" et chaque fois un homme crie dans la salle "say what?". Le public est debout et scande pendant les 3 minutes. À la fin, ils crient et applaudissent.
54. Lisa Haver. Apps. Elle demande l'abolition de la **SRC**. Elle reprend le cas de Deep Roots Charter Schools et les pratiques non-transparentes de la SRC.
55. Linda Rubin, APPS. Elle parle aussi des pratiques de la **SRC** et la vente des écoles à une Corporate America.
56. Mama Gail. Elle demande à parler à quelqu'un dans le public avant que le compteur ne démarre "I'm gonna say some blessings to y'all cause you'll need it". Elle parle de l'argent du budget de "parent engagement" qui a

été déplacé et finalement supprimé. "Parents are not getting the attention they need". What about the Title I funds for parents?". Elle parle des uniformes pour les ingénieurs dans le district qui ne sont pas procurés. Elle parle aussi de KIPP et de la privatisation. "Dr Hite, with all due respect, you have to go with it". Ils refusent un homme qui souhaite parler sans s'être inscrit. La *Chair* refuse.

Source : *Carnets de terrain, Philadelphie, 2017.*

Le choix de cette longue séance d'observation, suivant la tenue de la réunion publique de la SRC, n'est pas neutre. 56 personnes sont inscrites pour prendre la parole. 10 sont absents. Aucun des témoignages n'est disponible en ligne, il s'agit de retranscriptions manuscrites, incomplètes. Cependant, plusieurs éléments sont à mettre en exergue. D'abord, il s'agit d'une des plus longues audiences publiques de la SRC, refusant des inscrits le jour-même. Il s'agit également de la dernière audience publique avant les congés d'été, ce qui explique que de nombreuses revendications se font entendre. Cependant, 20 intervenants demandent la suppression de la SRC qui devient le thème prédominant de l'audience publique. Au sein de ces interventions, plusieurs formats sont employés, allant du ton cordial – réclamant un retour au contrôle local des écoles, à un ton bien plus véhément, à la limite de l'insulte pour certains, visant certains membres de la SRC directement, notamment ceux nommés par l'État de Pennsylvanie. Ensuite, les militants emploient plusieurs méthodes pour transmettre leur message. Il peut s'agir de raconter une trajectoire, d'attaquer directement la SRC ou d'inviter le reste de la salle à suivre, par un chant dont les paroles sont distribuées à l'avance (31), ou par des slogans scandés (4, 53). Les arguments en faveur du contrôle local reposent sur un *leitmotiv* d'opposition à l'État de Pennsylvanie (25, 26, 28) mais également aux politiques fédérales (4, 39). Plusieurs organisations sont également présentes telles qu'APPS, Urban Education et Our City Our Schools Coalition. Par ailleurs, la question du bilan de la SRC est évoquée, reprenant la question des inégalités ainsi que de la privatisation du district, qu'il s'agisse de l'introduction de davantage d'acteurs privés ou bien de l'ouverture d'écoles *charter*. Cette résistance se situe ainsi dans le registre de l'opposition scalaire avec d'un côté l'État de Pennsylvanie et de l'autre la ville et ses quartiers.

b. Face au conseil municipal

Le second espace de revendication du contrôle local des écoles à Philadelphie se fait à l'hôtel de ville. Si le district scolaire est indépendant de la municipalité, la mise en place de la SRC, et donc de deux membres nommés par le maire en 2002, fait du conseil municipal le lieu de revendications liées aux politiques scolaires, et notamment au contrôle des écoles. Situé au cœur du centre-ville, l'hôtel de ville observe un calendrier d'audiences publiques alternant des sessions sur des sujets spécifiques, liés à certaines commissions (finance, transport, parcs...), et à des sessions plus générales, dites "Committee of the Whole", abordant des thématiques

transversales ou bien permettant de regrouper des sujets épars dans une même audience. La résistance peut alors s'exprimer au travers de deux voix : celles des intervenants lors de l'audience publique, et celle des élus.

Les audiences publiques du conseil municipal sont régies par des règles semblables à celles des districts scolaires (inscription, temps de parole, droit de réponse). Elles donnent lieu à des débats, lorsque les élus du conseil municipal souhaitent répondre, contrairement aux conseils scolaires, et en particulier la SRC, qui s'abstiennent dans la majeure partie des cas de répondre. L'un des derniers conseils municipaux avant l'abolition de la SRC permet de mettre en avant cette arène.

Encadré 14. City Council, Committee of the Whole, Audience publique, 17.05.2017

La liste des intervenants et les règles sont données au départ. Il n'y a pas beaucoup de monde dans la salle. Seule Helen Gym est présente en tant que conseillère municipale, à part la chef de la session. Plusieurs témoignages sont donnés.

1. Trois femmes parlent tour à tour de la gentrification de Point Breeze. Elles rappellent la fermeture de leur école, Smith School, en 2013, et la vente des bâtiments aux développeurs. Elles font partie de la campagne "Education not gentrification". Elles défendent leur école. "Dr Hite is a joke".
2. Parent dans une école publique : Elle évoque l'environnement des écoles qui devaient être sûres pour les enfants. Elle décrit les conditions de travail dans l'école, notamment l'eau et l'électricité. Elle parle de Jackson ES.
3. Gale Silver : Défenseuse des enfants, enseignante de Yoga dans les écoles. 85 écoles depuis 2003. Elle est pour les pratiques restauratrices⁵⁶¹.
4. Linda Ruben : Conseillère pédagogique à la retraite, 38 ans dans le système à Walton ES, 3 ans comme enseignante avant. "Consistency and stability matter for our students". Elle évoque les inégalités entre les écoles et notamment entre celles qui peuvent lever des fonds et les autres. Elle parle des partenaires privés de la SRC et des nouveaux contrats. Elle accuse la SRC de ne pas tenir les écoles *charter* responsables de leurs résultats. Elle demande au conseil municipal de surveiller la SRC toute l'année.
5. Lisa Haver : Elle se présente et présente APPS. Elle parle essentiellement du budget. Elle parle de toutes les catégories d'écoles créées comme des *turnaround schools*. Personne d'autre n'est présent.

Helen Gym prend alors la parole pour lui répondre.

6. Barbara Randall : Résidente de Germantown, diplômée des écoles publiques de Philadelphie. Elle évoque les budgets et les programmes de musique et notamment le fait que moins d'enfants noirs ont accès à des instruments de musique.
7. Karen : Défenseuse des droits pour tous les enfants de Philadelphie. Résidente depuis longtemps de Philadelphie et diplômée des écoles publiques de Philadelphie. Fondatrice de "Future counts for Philadelphia children". Elle parle de l'éducation financière. 17 États ont des cours, mais pas la Pennsylvanie. "Teaching our children the skill set is fundamental for the basic grounds of their lives". Elle mentionne notamment les prêts pour les étudiants et les cartes de crédit qui mènent à des erreurs qui vont influencer toute leur vie, notamment l'achat d'un domicile ou d'une voiture. "I believe not providing a basic financial education is a form of child abuse".

⁵⁶¹ Il s'agit d'une approche pédagogique fondée sur la justice sociale et la résolution de conflits.

Ils ajournent le meeting car il n'y a plus de speakers présents. Eileen n'est pas arrivée à l'heure.

Helen Gym remercie Lisa et Linda. Elle dit que ça fait des semaines qu'ils poussent sur le budget. J'essaie d'écouter leur conversation mais elles parlent trop doucement et loin. Helen Gym parle notamment du manque de personnel, "The district is back in the dark ages".

Source : *Carnets de terrain, Philadelphie, 2017.*

Cet exemple d'une audience publique du conseil municipal est représentatif des revendications portées devant ce dernier. Le nombre d'élus est très faible, deux d'entre eux sont présents, ce qui contraste avec d'autres événements dont les sujets font l'objet d'une médiatisation plus forte⁵⁶². L'audience a lieu en début d'après-midi, ce qui ne permet pas une grande mobilisation. Les intervenants sont principalement des personnes retraitées, membres d'associations ou de coalitions déjà mobilisées auprès du district scolaire. Les sept interventions portent sur la question scolaire : immobilier, conditions sanitaires, programmes spécifiques, financement et contrôle local. Les membres d'APPS, ici Lisa et Linda, abordent spécifiquement la question de la dépossession au travers des responsabilités de la SRC et de la transformation de plusieurs écoles en écoles *charter* sous différents statuts. Il est à retenir plusieurs éléments de cette audience publique. D'abord, si l'événement ne concerne pas un vote mais seulement une audience publique, les élus ne se déplacent pas. Ensuite, les modalités de prise de parole en début d'après-midi ne permettent pas une mobilisation très large. Enfin, étant donné que les politiques scolaires ne dépendent pas du conseil municipal, mais de la SRC, il s'agit ici d'un moyen indirect d'influencer le maire de Philadelphie dans le choix des membres de la SRC, au travers du conseil municipal, ce qui est une action moins directe.

La seconde modalité d'expression auprès du conseil municipal est d'y être élu et de porter à l'agenda les politiques éducatives. Cette thématique est très peu présente dans le discours des élus⁵⁶³. Le seul cas notable dans le district scolaire de Philadelphie est celui d'Helen Gym, élue depuis 2006 dans l'équipe démocrate de Jim Kenney. Née à Seattle, de parents immigrés coréens dans les années 1960, elle est la première femme asio-américaine à servir au conseil municipal⁵⁶⁴. En grandissant dans les banlieues de Columbus dans l'Ohio, elle candidate à l'Université de Pennsylvanie dont elle est diplômée en histoire et devient journaliste puis enseignante, avant de poursuivre en Master dans cette même université en 1996. Engagée dans des associations militantes depuis 2006, elle est co-fondatrice de Parents United for Public

⁵⁶² À titre d'exemple, les débats et votes sur la taxe sur les sodas, développés dans le chapitre III, comptent quasiment tous les membres du conseil municipal et l'ensemble des places réservées au public sont prises.

⁵⁶³ Les différentes séances d'observation au Conseil Municipal ainsi qu'une veille de presse n'ont permis d'identifier qu'une seule élue dans ce cas à Philadelphie.

⁵⁶⁴ Page de présentation d'Helen Gym au Conseil municipal, source : <http://phlcouncil.com/helengym/>, consultée le 01.09.2021.

Education, *Rethinking Schools* et *The Philadelphia Public School Notebook*. Elle milite pour l'école publique, qu'elle défend en tant qu'ancienne enseignante, mais aussi sur la communauté asiatique en se mobilisant contre les grands projets de gentrification de Chinatown⁵⁶⁵. En 2008, ces deux causes se rejoignent autour des questions de harcèlement scolaire des élèves asiatiques, notamment dans les lycées publics de la ville. Tout l'enjeu pour elle consiste à mettre fin aux différences de traitement entre communautés et groupes raciaux. Lors de son élection au conseil municipal, sa campagne porte sur ces deux thématiques : le logement et l'éducation⁵⁶⁶.

Helen Gym, seule élue à faire de l'éducation sa priorité politique, est présente à chaque événement et en organise également de nouveaux afin de placer l'éducation au cœur des politiques municipales. Elle est présente à chaque session du conseil municipal, même lorsqu'aucun autre membre n'est présent (Encadré 14) ainsi que lors des audiences publiques de la SRC. Par exemple, lors de la session du 25 mai 2017, elle est invitée à prendre la parole en tant qu'élue à la suite des élèves, prioritaires dans les audiences publiques (Encadré 15). Lors de cette intervention, de seulement deux minutes, Helen aborde plusieurs sujets et met en exergue la question centrale de l'équité, mot clef de son discours. Elle rappelle les enjeux politiques et jeux d'acteurs à l'œuvre, au travers des questions de formule de financement qui dépendent de l'État de Pennsylvanie mais également des politiques fédérales de discrimination vis-à-vis des élèves immigrés⁵⁶⁷. Elle mentionne également les relations avec le Conseil Municipal, qui n'a pas un contrôle total sur la SRC, ni sur son financement, ni sur la nomination de ses membres.

Encadré 15. SRC Action Meeting, Audience publique, Philadelphie, 25.05.2017

La présidente de la SRC présente Helen Gym, inscrite comme sixième intervenante de l'audience publique et lui souhaite la bienvenue. Helen Gym parle de sa conférence de presse. Elle dit que tous les enfants de Philadelphie méritent l'équité. Elle demande un contrat pour les enseignants qui soit juste. Elle mentionne les votants qui sont ceux à écouter et dit que plusieurs demandes faites par le Conseil Municipal se trouvent déjà dans le budget et elle est heureuse de les voir. Elle demande une collaboration qui mène à un système plus équitable et que l'équité soit une réalité et non seulement une bonne pratique. Elle demande une formule de financement qui ne soit pas fondée sur le recrutement du nombre d'élèves dans les écoles mais les besoins de ces enfants. Elle mentionne les efforts faits par la ville cette année et le chantier de travail qui reste encore aujourd'hui. Elle mentionne les politiques fédérales qui mettent en danger certains élèves, notamment les élèves immigrés.

Source : Carnets de terrain, Philadelphie, 2017.

⁵⁶⁵ Le projet clef de la municipalité est à cette époque la construction d'un stade à la place d'un certain nombre de blocks de logements anciens, habités par la communauté asiatique.

⁵⁶⁶ Page de présentation de l'agenda politique d'Helen Gym, source : <https://helengym.com/agenda/>, consultée le 01.09.2021.

⁵⁶⁷ Au moment de ces propos, Donald J. Trump est président, le *Muslim Ban* a déjà eu lieu et la mobilisation de ICE, même dans les villes sanctuaires, est à son apogée.



Photo 30. Conférence de presse d'Helen Gym, parvis du district scolaire, Philadelphie, 25.05.2017

Ces prises de position d'Helen Gym font suite à une conférence de presse organisée sur le parvis du siège du district scolaire, ce même-jour (Photo 30)⁵⁶⁸. Le propos d'Helen Gym porte sur le financement de l'éducation et sur les formules de financement de la Pennsylvanie, qu'elle qualifie de "One of the most unequitable school funding in the country, (...) this is a race-based inequality"⁵⁶⁹. Elle laisse également la parole quelques minutes à un avocat dont le cabinet a attaqué en justice l'État de Pennsylvanie pour une formule de financement jugée injuste, visible derrière la conseillère.

Enfin, Helen Gym participe également à la création d'autres espaces de résistance, ou en tous cas de débats et de prise de position, en liant davantage la question de l'éducation à celle des politiques urbaines. Les calendriers électoraux sont propices à ce type d'espaces de débats⁵⁷⁰. À titre d'exemple, la conseillère municipale organise des débats lors d'élections

⁵⁶⁸ Sont présents différents journalistes, au premier plan de la photographie, tenant microphones, cahier et stylo⁵⁶⁸, ainsi que des militants tels que Lisa Haver, pour APPS sur la droite d'Helen Gym et quelques membres de la Philadelphia Student Union, non visibles sur la photographie. À l'arrière-plan, plusieurs lycéens jouent de la musique, en référence à la demande de financement des programmes musicaux dans le district.

⁵⁶⁹ Source : Conférence de presse d'Helen Gym, 25.05.2017, carnets de terrain, Philadelphie, 2017.

⁵⁷⁰ Pour rappel, il y a deux campagnes électorales par an aux États-Unis pour les différents postes élus ainsi que pour la consultation des citoyens sur les projets de lois (principe proche du référendum) qui mobilisent le débat électoral bien plus fréquemment que dans d'autres contextes nationaux tels que la France pour laquelle les rendez-vous aux urnes sont moins nombreux.

locales telles que celle du procureur du district ("District Attorney"), soit un fonctionnaire élu qui représente le gouvernement dans les poursuites pour infractions, sans lien direct avec le district scolaire. Le terme « district » renvoie ici à sa juridiction. Cependant, le débat organisé, dans l'auditorium d'un lycée, porte sur la justice juvénile (Encadré 16). Les éléments rapportés de ce débat permettent de mettre en évidence plusieurs points. D'abord, l'éducation n'est pas la question centrale, il s'agit de la justice juvénile, cependant, certains faits rapportés se situent dans des espaces scolaires. Ensuite, l'éducation demeure une valeur et un élément de distinction important : la légitimité du conseiller municipal qui présente le débat tient dans son éducation. Malgré un environnement peu propice, les quartiers de South Philadelphia, il a obtenu plusieurs diplômes dans des écoles appartenant à la Ivy League. Tout l'enjeu de son autoportrait est d'éviter tout déterminisme. Ensuite, parmi les organisations présentes dans la salle, nombreuses sont en lien direct avec les questions éducatives, ce qui démontre le lien entre ces questions de justice juvénile et celles de l'éducation, cristallisé dans le phénomène du "school-to-prison pipeline"⁵⁷¹ (Kim *et al.*, 2010).

Encadré 16. Débat des candidats au poste de DA, Benjamin Franklin High School, Philadelphie,

02.05.2017

Plusieurs organisations sont présentes : le district scolaire, Graduate ! Philadelphia Office for Adult Education... Le débat est organisé par la conseillère municipale Helen Gym. L'entrée n'est pas contrôlée mais il faut remplir un papier avec ses informations. Le débat a lieu dans l'amphithéâtre du lycée. Il n'y a pas de climatisation. Plusieurs chaînes de télévision sont présentes. (...) Il y a une journaliste qui travaille pour une télévision hispanique et repère les gens dans la salle qui ont l'air hispanique dans la salle pour les interviewer. Plusieurs organisations de militants sont dans le public : Philadelphia Student Union, APPS, Education not Gentrification.

Un conseiller municipal présente le débat. Il est né et a grandi dans South Philly. Il a un *Bachelor* et un *Master*. Il a été à UPenn pour un master en administration publique puis à l'école de commerce d'Harvard. Il est ensuite devenu député. À 16 ans, il a tiré sa première balle, et était en sursis. Pour lui, c'est le débat le plus important car la jeunesse est le plus important.

Helen Gym prend ensuite la parole pour expliquer comment le débat s'est organisé. Elle dit qu'ils ont besoin d'un nouveau DA pour repenser la justice juvénile. Philadelphie est la plus grande ville pauvre du pays.

Deux personnes issues d'organisations différentes, ayant un lien avec l'insertion sociale des jeunes, sont présentes pour animer le débat. La première est Lauren, co-directrice de YSRP. Le second est Marcus, directeur d'un programme intitulé Big Brothers and Sisters. Il donne les règles du débat. Chacun a 90 secondes pour commencer et se présenter. 7 sur 8 sont présents. Ils ont tous des discours différents mais soulignent à chaque fois pourquoi ils sont la personne à élire pour le poste de DA. Certains mentionnent davantage le district scolaire que d'autres.

⁵⁷¹ La littérature scientifique anglophone mobilise cette expression de manière récurrente, mais elle est de plus en plus contestée car la métaphore matérialiste tend à déshumaniser le phénomène, et affaiblit sa dimension systémique (Fasching-Varner *et al.* 2014 ; McGrew 2016).

La seconde partie du débat s'articule autour de questions posées par des jeunes de la ville qui exposent des scénarii et demandent aux candidats qu'elle serait leurs politiques et pratiques dans les cas exposés. Chaque candidat a 1min 30 pour répondre.

Le premier jeune prend le cas d'un élève dans un lycée qui a une bourse pour l'université et se fait arrêter. Ils soulignent tous dans leurs réponses le *school-to-prison pipeline*. Aussi, chaque fois qu'ils parlent de l'environnement d'un enfant, ils évoquent leurs mères et non leurs pères. "Kids who have moms"⁵⁷².

Le second jeune est Kwan, il prend le cas d'un élève qui a été arrêté pour violence à 15 ans et en est sorti. Il a fini le lycée. Il n'est pas allé à l'université et veut entrer dans l'armée. L'armée demande un "expungement" mais après 5 ans c'est trop tard. "In many neighborhoods, it's easier to find a gun than a good after-school program".

La troisième étudiante fait partie de la Philadelphia Student Union et est encore au lycée. Elle prend l'exemple d'un lycéen qui a été pris dans une bagarre avec d'autres élèves déjà majeurs. La question porte sur le fait de le mettre dans une cour de justice pour adultes. Aucun ne veut les traiter et donc les juger comme des adultes car il s'agit toujours de justice juvénile.

La quatrième question porte sur le cas d'un jeune entré armé dans une maison. Le procès a pris tellement de temps qu'au moment de rendre justice, il était déjà majeur. La question est alors posée de le juger en tant qu'adulte ou comme un mineur.

Le cinquième scénario porte sur le trafic d'êtres humains et sur les dispositions que prendront les candidats vis-à-vis du problème dans la ville.

La troisième partie du débat se fait autour de questions auxquelles les candidats peuvent seulement répondre oui ou non. Toutes les questions ont des réponses unanimes. Il ne reste que trois candidats à la fin du débat car tous avaient d'autres engagements dans la ville.

Les médiateurs finissent par des remerciements ; notamment au public, mais aussi à plusieurs élus présents dans la salle et différentes organisations.

Le micro est alors ouvert pour une quinzaine de minutes. Il y a une ligne de 7 personnes qui se forme. Ce sont surtout des jeunes. Ils posent notamment des questions sur les relations avec la police. Ils ont à la fin tous une minute pour résumer leur candidature.

Source : Carnets de terrain, Philadelphie, 2017.

Ce débat est un exemple parmi les nombreuses initiatives de la conseillère municipale Helen Gym qui fait figure d'exception mais permet de replacer au cœur du débat une notion importante qui est celle de la participation de l'éducation, au travers des politiques éducatives, à la fabrique urbaine, ici dans un contexte qu'elle rappelle constamment : Philadelphie est la plus pauvre des grandes villes états-uniennes. Ces prises de position sont celles d'une femme aux ambitions politiciennes qui s'appuie sur des résistances déjà existantes. Elle entretient des relations avec les principales organisations de défense des écoles publiques (APPS, WE, PFT...) qui assoient sa légitimité auprès des communautés mais trouvent aussi en elle un relais essentiel au conseil municipal⁵⁷³. En rappelant le lien entre la ville et l'éducation, elle participe

⁵⁷² Cette expression est à comprendre dans le sens où de nombreux élèves vivent dans des familles monoparentales, principalement avec leurs mères, ce qui signifie également que la responsabilité de l'éducation tombe principalement sur ce parent.

⁵⁷³ Lors des séances d'observation lors du conseil municipal, chaque fois les militants ont pu discuter avec Helen Gym avant ou après les audiences publiques. Elle a également chaque fois soutenu les participants aux audiences publiques sur les questions scolaires (Carnets de terrain, Philadelphie, 2016-2018).

des stratégies de résistance face à une dépossession du contrôle local qui a déjà eu lieu et qui se positionne alors dans une stratégie offensive : multiplier les prises de position, les démonstrations et renforcer le lien entre la municipalité et le district scolaire afin de rendre légitime le contrôle de ce dernier au niveau local.

1.2.2. Résistance défensive : garder le contrôle

Alors que Philadelphie propose une stratégie offensive pour récupérer le contrôle des écoles et du conseil scolaire, le district d'Atlanta est davantage dans une stratégie défensive, pour se prémunir d'une mainmise de l'État sur ses écoles et sur le district scolaire. Ici, les acteurs de la résistance sont les membres du conseil scolaire et la superintendante. Ces acteurs, détenant le pouvoir sur le district, peuvent apparaître comme contre-intuitifs comme membres d'une résistance au sens où il ne s'agit pas des acteurs classiques de la littérature sur la résistance (enseignants, syndicats, associations, habitants...). L'usage du terme « résistance » ici peut alors être discuté car les outils mobilisés, décrits ci-après, pour garder le contrôle sont ceux de la néolibéralisation, mais il s'agit d'acteurs qui luttent pour garder le contrôle local de leurs écoles et leur district à tout prix. C'est là toute la nuance de ce travail : une dichotomie trop forte entre groupes dominants et dominés ne saurait suffire, il s'agit ici de considérer les différentes échelles de pouvoir et de replacer le district scolaire dans une hiérarchie où ce dernier est soumis à l'État de Géorgie qui déploie des stratégies diverses pour prendre le contrôle du secteur éducatif.

a. Garder le contrôle du territoire politique du district scolaire

La mainmise des États sur les districts scolaires urbains n'est plus anecdotique aux États-Unis et prend des formes variées (Welsh 2019 ; Welsh *et al.* 2019). Du cas de Chicago dans l'Illinois dont le conseil scolaire est nommé par le maire, à la SRC de Philadelphie en Pennsylvanie, en passant par la mise en place du *Recovery School District* à La Nouvelle-Orléans en Louisiane, plusieurs grands districts urbains ont perdu le contrôle local des écoles. Le cas géorgien permet de mettre en avant une stratégie différente de l'État : il ne s'agit pas de prendre le contrôle total des districts scolaires, mais des écoles les plus fragiles qui seraient alors extraites du contrôle de leur district local⁵⁷⁴. Cependant, plusieurs réformes en cours mettent en avant la néolibéralisation du contrôle des districts scolaires par leurs conseils scolaires en développant de nouvelles modalités de contrôle répondant aux principes

⁵⁷⁴ Ce point est développé dans la sous-partie suivante.

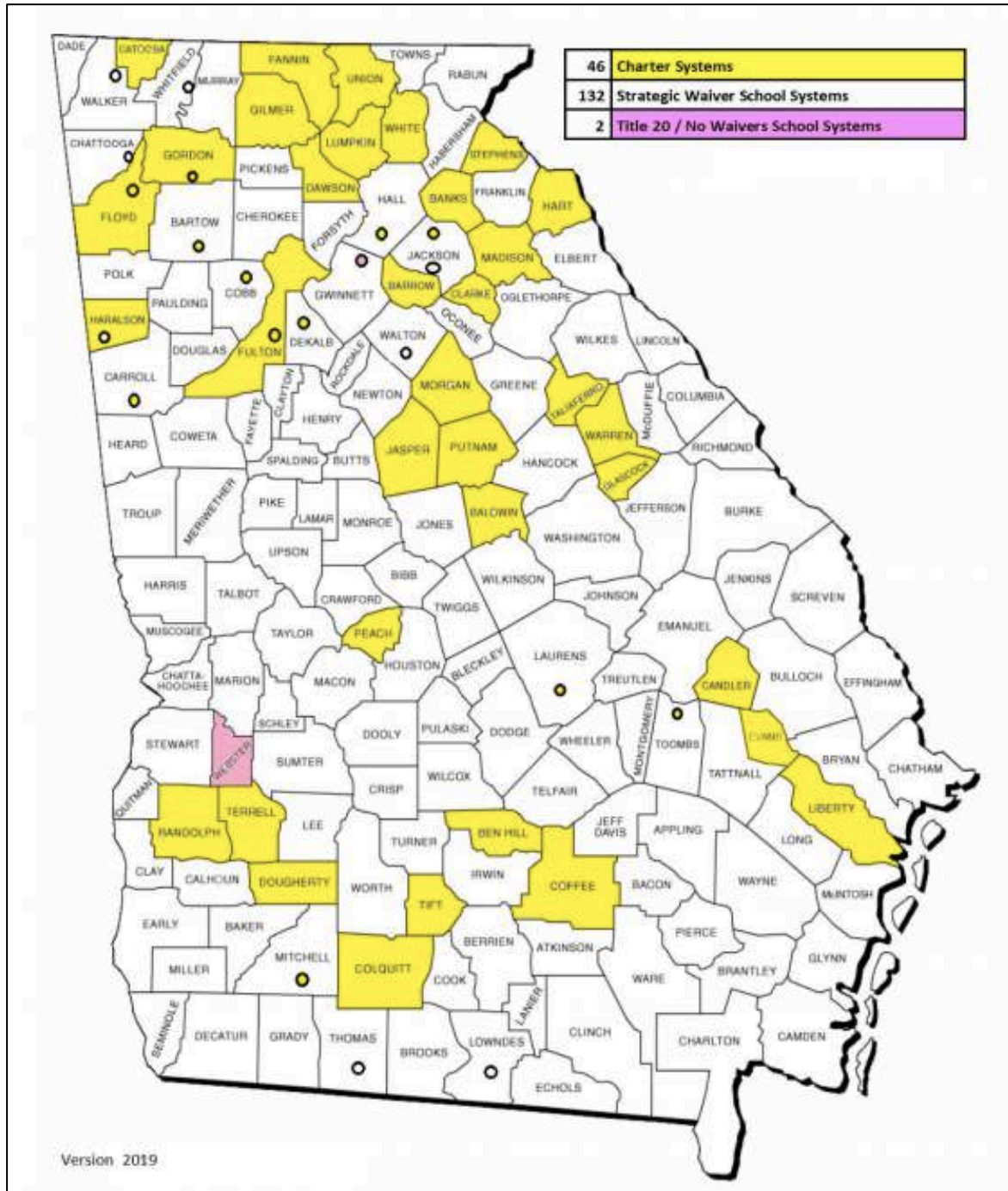
néolibéraux en déplaçant le pouvoir d'espaces négociés et contractualisés (les districts scolaires locaux) vers des autorités extérieures par une agencification des politiques publiques.

En 2008, suite à la mise en place du programme *Race to the Top* par l'administration du président Barack Obama, la Géorgie change ses lois concernant la flexibilité et l'autonomie des districts scolaires, afin de proposer de nouveaux statuts répondant aux principes d'*accountability*, soit de responsabilisation, défendus depuis NCLB. L'État propose alors aux districts scolaires d'appartenir à l'un des trois statuts créés. Le premier est le *Charter System*, le second le *Strategic Waiver School System*, et le troisième le *Title 20/No Waivers School System*. Tout l'enjeu est l'obtention pour les districts d'une plus grande flexibilité vis-à-vis des lois de l'État, à l'exemple de la taille des classes, ou encore des calendriers scolaires. En échange, les districts scolaires obtiennent davantage de budget. Selon le statut choisi, ils sont soumis à une plus ou moins forte *accountability*, c'est-à-dire que des objectifs chiffrés en termes de réussite des élèves, selon des tests étatiques, sont fixés et peuvent donner lieu à des sanctions à la fin du contrat, d'une durée de cinq ans. Les districts choisissent donc entre ces trois statuts. Le premier est le plus libre en termes de flexibilité, l'accent est mis sur la mise en place de pratiques de gouvernance locale et de responsabilisation des établissements individuellement⁵⁷⁵.

Ce premier statut a été choisi par 46 districts scolaires en Géorgie depuis 2008⁵⁷⁶, indiqués en jaune sur la carte (Carte 36).

⁵⁷⁵ La mise en place des Go-Teams fait partie de l'adhésion *au charter system* par le district scolaire d'Atlanta, mise en avant par le district dans la promotion du système, source : APS, "What is a Charter System ?", <https://www.atlantapublicschools.us/chartersystem>, consulté le 01.09.2021.

⁵⁷⁶ Source : Rapport annuel du département de l'éducation de la Géorgie, 31.12.2019, <https://www.gadoe.org/External-Affairs-and-Policy/Charter-Schools/Committee%20Members/2019%20Charter%20Systems%20Annual%20Report%20-%202019-12-31.pdf>, consulté le 01.09.2021 (disponible seulement avec un VPN).



Carte 36. Carte de la distribution géographique des districts scolaires de Géorgie selon leur statut en 2019⁵⁷⁷

Sur la carte, il est possible de distinguer ces districts, qui ne se distinguent pas forcément pas des caractéristiques démographiques particulières. Le rapport annuel du département de l'éducation de Géorgie présente pour chacun des districts les données socio-économiques et les

⁵⁷⁷ Source : Rapport annuel du département de l'éducation de la Géorgie, 31.12.2019, <https://www.gadoe.org/External-Affairs-and-Policy/Charter-Schools/Committee%20Members/2019%20Charter%20Systems%20Annual%20Report%20-%202019-12-31.pdf>, consulté le 01.09.2021 (disponible seulement avec un VPN).

résultats aux tests des élèves et ne permet pas de donner de grandes tendances par type de contrat passé avec l'État. Le second statut⁵⁷⁸, regroupant 132 districts, est un statut intermédiaire, n'obligeant pas les districts à autant de changements que le premier, mais leur proposant tout de même des fonds supplémentaires en échange de la levée de régulations de l'État. La mainmise de ce dernier est possible dans les deux cas, et plus aisée dans le premier, si les objectifs ne sont pas atteints. Le dernier statut est en réalité un statut qui n'engage pas le district dans un contrat spécifique avec l'État de Géorgie : il n'y a pas de flexibilité accordée, mais la mainmise n'est pas possible si les résultats ne sont pas atteints. Ces trois statuts observent donc un gradient allant d'un statut le plus flexible, mais aussi le plus engageant en termes d'objectifs et de possibles sanctions, à un statut classique selon les régulations de l'État.

Le district scolaire d'Atlanta fait le choix en 2015 d'opter pour un *Charter System*, mené par la superintendante Dr. Carstarphen. Les différents entretiens réalisés avec des membres du conseil scolaire ou du personnel d'APS mettent en valeur systématiquement les qualités d'un tel système pour un district tel qu'Atlanta. L'argument de l'exceptionnalité d'un grand district urbain est constant, devant de ce fait s'affranchir de régulations pensées pour des districts scolaires plus petits et n'observant pas les mêmes contraintes, ce que montrent les extraits d'entretiens suivants :

“So Charter System, it's a bad name cause it's confusing. Charter means contract. It's a contract between the APS and the State of Georgia. So Georgia has rules, called Title 20, which is the code, the state laws for education. So APS says we don't want to follow your rules, on how much you're paying teachers, how much staff has to be certified, how long the school day is, how long the school year is, we want to run the district our way. And in exchange, we're gonna set goals and meet these goals. And in five years you come back and see if you met these goals, and in that case you continue not to follow those rules or if you don't meet those rules, the contract ends and you have to meet those rules again. So a Charter System is APS being an organization entering an agreement with the State”, Matt Westmoreland, élu au conseil scolaire, 5.05.2016

“We are at the point to put the governance teams in our schools (...). We actually have become a Charter System in 2016, so we got all this up and running prior to July 1 (...). It allows more flexibility too. When I was here, as a principal at Deerwood, I wanted to do more things at my school (...). I experienced more freedoms in the charter systems, in the charter districts (...). It is more flexible with the finances, and in the way you would design your schools. In Atlanta, we were more of a cookie-cutter district. (...) I can have the input of the community and the teachers (...). It is more of a partnership”, Noletha High, coordinatrice de la gouvernance scolaire à APS, 10.05.2016

“It gives more flexibility, more choice. I don't think we got in as a big deal yet, but I think in the long run it will change how we operate the system. I think we're just at the beginning stages. Schools will have more say in how to do things, you know with the GO teams”, Danielle Battle, superintendante associée à APS, 13.01.2017.

⁵⁷⁸ Loi de Géorgie sur les Strategic Waiver School Systems, source : <https://www.gadoe.org/External-Affairs-and-Policy/Policy/Documents/Strategic%20Waiver%20School%20System%20Laws.pdf#search=title%2020%20no%20waivers%20school%20system>, consultée le 01.09.2021 (disponible seulement avec un VPN).

“[The State Board of Education] approved our new operating model, which we were required to do. I presented it myself, a couple of times. I think we were a premiere district in this respect, just really pushing the envelope on this conversation on flexibility and autonomy and giving the schools discretion so that they can have better outcomes and more parent and community engagement. So yeah, ... I mean, they are key partner. (...) We changed our entire contract with the State. So we've been asking for waivers and flexibility, just submitted two new ones. One for the ability to waive some of the employee process rights, creating a probationary hiring period, especially on the school site-level, so that principals can terminate teachers and I can terminate staff as quickly as possible if it's not working out from a probationary standpoint. And I am opening a new certification model. For example a judge who retires and wants to teach social studies, how do I get them, you know, under... certified and prepared to teach as quickly as possible, so they can teach and work at our schools. So that's just an example of two that I just submitted to be implementing by March”, Dr. Meria J. Carstarphen, Superintendante à APS, 23.01.2017.

Ces quatre extraits d'entretiens, classés par ordre chronologique, présentent le point de vue de quatre acteurs du district scolaire, un élu et trois employées, sur la question du *Charter System*. Il est perçu comme un élément positif et plusieurs éléments sont récurrents dans le discours : le rapport avec l'État de Géorgie - cette fois-ci contractualisé, la flexibilité – au sens de l'affranchissement vis-à-vis des régulations de l'État, et l'autonomie des écoles – avec un contrôle et une responsabilité locale. Si ce système est perçu par les acteurs locaux comme une liberté vis-à-vis de la Géorgie, on y lit toutes les caractéristiques de la néolibéralisation qu'ils se sont appropriés, particulièrement dans le discours de la superintendante, mentionnant la dérégulation du marché du travail enseignant notamment. Interroger les acteurs du district scolaire permet de montrer qu'il s'agit pour eux d'un moyen de défense, au sens de leur contrôle local, de leurs écoles, mais leur discours s'ancre plus largement dans celui de la néolibéralisation des systèmes éducatifs, et éventuellement de leur vulnérabilisation. Il y a bien ici une hybridation de la formule : un contrôle local mais soumis à des règles étatiques plus sévères et contractualisées.

b. Garder le contrôle des territoires scolaires les plus fragiles

Si le conseil scolaire lutte pour le maintien du contrôle de l'espace politique que représente le district scolaire, une diversité d'acteurs est davantage concernée par la lutte pour le maintien du contrôle des territoires scolaires, au sens des écoles et leurs quartiers, face à la mainmise potentielle de l'État, non pas sur le district en entier, comme à Philadelphie, mais d'écoles individuelles, catégorisées comme “*failing schools*”. Cette possibilité, introduite par la loi NCLB, est principalement une question de politiques éducatives urbaines (Steiner 2005 ; Welsh 2019). Elle est d'abord introduite en Louisiane avec le Recovery School District (RSD) en 2003 et prend le contrôle des écoles de La Nouvelle-Orléans, Parish et l'Est de Bâton-Rouge. Cette possibilité de mainmise sur certaines écoles, au travers de la création d'un district scolaire spécifique à l'échelle de l'État, a été employée dans d'autres territoires, dans cet ordre

chronologique : Michigan, Nevada, Tennessee, Arkansas, Caroline du Nord, Virginie et Ohio. D'autres districts scolaires étatiques sont en cours de création d'un tel système : Géorgie, Mississippi, Pennsylvanie, Texas, Utah et Wisconsin. Si les modalités diffèrent, l'argument principal demeure le même : les districts scolaires locaux ne parviennent pas à gérer l'échec des écoles les moins performantes, ne préparant pas les élèves à l'entrée sur le marché du travail et ne participant pas à la croissance économique des territoires (Welsh *et al.* 2019). Notons que ces changements ne sont pas dépourvus d'approches politiques ou idéologiques, car toutes sont le fait d'États dont le gouverneur est républicain ou bien dont l'assemblée générale est dominée par les Républicains.

Dans le cas de la Géorgie, le gouverneur républicain a proposé en 2015 à l'Assemblée un premier texte pour la création de l'Opportunity School District (OSD)⁵⁷⁹, inspiré du RSD. La proposition géorgienne a été mise en comparaison dans la littérature avec deux autres districts du même type, dans des États dont les performances scolaires sont similaires à la Géorgie, tout comme les caractéristiques socio-économiques et politiques, la Louisiane et le Tennessee (Welsh 2019). Cette comparaison, traduite dans le tableau ci-dessous, permet de mettre en avant différents éléments semblables aux trois systèmes, mais également des éléments différents (Tableau 50). Si la proposition de loi en Géorgie est plus spécifique que dans les deux autres districts, il est à noter qu'elle est davantage programmatique que les autres. Elle spécifie la création d'un district, administré par un superintendant nommé par le gouverneur, et non par un conseil scolaire élu, qui existe en Géorgie. Le nombre d'écoles prévues est également supérieur à celui du Tennessee, et ce chiffre est largement surpassé en Louisiane : il s'agit de cohortes de 20 écoles, qui au total pourront constituer un district de 100 écoles, soit un effectif supérieur au plus grand district scolaire de l'État, Atlanta. Les écoles sont sélectionnées selon plusieurs critères, le premier est qu'elles font partie des 5% les moins performantes de l'État aux tests standardisés. Le critère de la mainmise repose donc essentiellement sur une comptabilité scolaire, et non sur une évaluation des modes de gouvernance des districts.

⁵⁷⁹ Cet élément a déjà été mentionné au chapitre II, en tant qu'élément de contexte et fait l'objet ici d'une attention plus détaillée.

District	Recovery SD, LA	Achievement SD, TN	Opportunity SD, GA
Juridiction d'un conseil scolaire	Oui	Non	Oui
Juridiction du gouverneur	Non	Oui	Oui
Mainmise de districts entiers possible	Oui	Non spécifié	Non spécifié
Superintendant	Oui, recrutement non spécifié	Oui, recrutement non spécifié	Oui, nommé par le gouverneur et confirmé par le Sénat
Critères d'éligibilité des écoles	Oui	Oui	Oui
Nombre d'écoles par an	Non spécifié	13	20
Nombre d'écoles au total	Non spécifié	Non spécifié	100
Sélection des stratégies d'intervention	Conseil scolaire de l'État	Superintendant de l'ASD	Superintendant de l'OSD
Écoles <i>charter</i>	Oui	Oui	Oui
Bureau dédié aux écoles <i>charter</i>	Oui	Non	Oui
Choix scolaire libre	Oui	Non	Oui
Organisations intermédiaires	Conseil scolaire de l'État	Département de l'éducation	Commission des écoles <i>charter</i> de l'État et superintendant de l'OSD
Personnels et locaux	Oui	Oui	Oui
Processus de retour au contrôle local	Oui	Oui	Oui

Nora Nafaa, 2021, source : Welsh 2019.

Tableau 50. Comparaison des modes de gouvernance éducative de trois districts étatiques

Le vote ayant eu lieu à l'automne 2016, les temps de terrain ont permis de recueillir de nombreux témoignages sur cette proposition, avant son vote au printemps 2016, mais également en 2017, alors que l'Assemblée de Géorgie et le gouverneur proposaient de nouvelles mesures semblables à l'OSD après la défaite de 2016. Les résistances face à la perte de contrôle décrites ici sont les mobilisations de 2015 et les différentes stratégies adoptées par les acteurs locaux unanimes sur l'opposition à ce projet⁵⁸⁰. Face à celui-ci, une coalition (Stop OSD Coalition) s'est formée à l'échelle de la Géorgie regroupant des acteurs divers (associations professionnelles, alliances religieuses, groupes de parents...), se rassemblant à proximité d'Atlanta. Stop OSD Coalition se forme en 2015 alors que le projet de loi est présenté à l'Assemblée. Aucun document ne permet de décrire la composition exacte de la coalition, et aucune communication en ligne ne permet d'identifier les acteurs, si ce n'est une conférence de presse organisée à Savannah le 22 mars 2016 dont la page d'inscription en ligne nomme une

⁵⁸⁰ Plus d'informations sur les procédés législatifs, et les stratégies adoptées par le Sénat, et notamment sa commission sur l'éducation, pourront être procurées si nécessaire.

partie des organisations participantes⁵⁸¹. Lors d'une réunion de la coalition, plusieurs organisations étaient représentées, par des personnes qui se retrouvent dans le public lors des réunions publiques du district scolaire, mais également de la commission éducation du Sénat (Encadré 17). Les notes prises lors de la réunion, et retranscrites ci-après, permettent de rendre compte de plusieurs éléments : le premier étant le foisonnement et la diversité des acteurs, le second la variété des opinions partagées lors de cette réunion. Il s'agit d'une réunion de campagne, ayant lieu environ 6 mois après la création de la coalition et 6 mois avant l'élection en novembre. L'enjeu est pour l'équipe qui mène la campagne, et notamment Janet Kishbaugh⁵⁸², de faire le point sur les mobilisations en cours et l'agenda de la coalition, ainsi que de présenter la nouvelle directrice de campagne qui prend en charge les mobilisations.

Encadré 17. "Stop-OSD coalition" Meeting, locaux de GAE, 9.05.2016

La réunion a lieu dans les locaux de la Georgia Association of Educators (GAE) et réunit entre 25 et 30 personnes. Chacun se présente, nomme son organisation et le sens de sa présence dans la salle. La réunion est tenue par Margaret qui est la liaison législative de PAGE et Vera Stanhouse qui travaille à Emory University. Elles annoncent différents événements à venir :

- PTA leadership conference : Fin juin, événement annuel.
- Savannah School District : ils vont proposer une résolution s'opposant à l'OSD.
- Delta Sororities : elles tiennent des ateliers pour informer sur l'OSD.
- Samedi : réunion de GAE dans le comté de Dekalb (Exchange center, Columbia drive).
- Democratic forums : 24 mai, ils ont la 2^{ème} question sur le bulletin de vote.

Ensuite les organisations se présentent :

- Tragic: "Educate on OSD". "Statewide organization of teachers, new, on insurance issues".
- Transit Union: contre la privatisation de MARTA, "We are trying to make connections".
- Rise Up Georgia
- Better Georgia: Entreprise de sondage.
- GA Federation of Democratic Women : elles s'intéressent à l'OSD, elles ont un public de femmes à la retraite, dont des éducatrices.
- Janine Jay Travant : elle fait le lien entre éducation et prisons qui se privatisent. Beaucoup de campagnes politiques.
- Cita Cook : Project South et CRIM Center.
- Terry : Concerned Black Clergy. Il dit que le *lottery board* n'est composé que de Blancs. "This is a black poor issue". "CBC represents the greater metro area". "We are continuing to pass the word to our ministers".
- Linda Smith : Ancienne présidente de GAE. Elle a rejoint Rise Up à Thomasville. "Going to beauty shops and barbershops".

⁵⁸¹ Page d'inscription à la conférence de presse "Stop OSD" du 22.03.2016 à Savannah , source : <https://actionnetwork.org/events/stop-osd-press-conference?nowrapper=true&referrer=&source=email-support-public-schools-press-conference-tomorrow-1030-am>, consultée le 01.09.2021.

⁵⁸² Son portrait sera présenté à la suite.

Chapitre V. Les résistances au nouvel ordre néolibéral de l'éducation

- Caroline : Elle représente un groupe d'éducateurs à la retraite.
- Minister: "Book on social action/social justice" WCEG (archived) : once or twice a month, on OSD, même USPS se privatise : "staples shop, commercials on YouTube to reach youth interest".
- Erin: Georgia Federation of People's Agenda.
- Phoebe Ferguson: The perfect storm.
- Black Federation on TV: Chris ; interview. "Union busting, privatization of schools, control of educators, all school staff. Follow the money".

Stop OSD Coalition: il y a un comité de pilotage (*steering committee*). Ils ont distribué un formulaire d'accord à la coalition. On ne peut pas parler au nom de Stop-OSD coalition.

Erik du CBC est coupé dans sa tirade. Better GA dit que c'est très politique, "new on the progressive side of GA".
"We": "Those of us in the room that go for the campaign" ; "we're on the verge to have a campaign that can win".
"Our problem is that we don't have a message better than the other". "Your work in the community is important".

7 focus groupes pour la campagne : Parents, enseignants, votants... Ils testent la question sur le bulletin puis font un sondage. "10 points move in our favor". "We're finally running a campaign in Georgia taking the best practices from across the states". "Live phone calls, random survey", 13 000 personnes sur 9 millions de personnes. Seulement 500 à 1000 répondent. 600 personnes ont répondu. "Statistically accurate". "Balanced according to their characteristics".

- Concerned Black Clergy : GA, 30 %, en fait 40% parce que beaucoup plus de personnes répondent. (Selenda Blake Polls). "Polls are still the most accurate tool".
- Better Georgia demande l'avis de tout le monde sur les messages parce que chacun tout seul ne marche pas et tous ensemble fonctionnent.

2 points principaux:

1- Bullets points against OSD

- OSD will cut funding from public schools
- It will close some schools and overcrowd others
- OSD will allow a political appointee to fire teachers
- OSD will focus on more testing
- OSD will change school boards

Les meilleurs défenseurs sont les enseignants, les bons (fine ones).

2- Propose an alternative

- "Parents and teachers need to be incorporated into local school, schools are anchors to the community"
- "Smaller classes, support and resources in the classroom, stronger health and nutrition services : we need to focus on what works (more one on one attention) "
- "We will help all failing schools now, not a few"

Janet questionne l'usage de *failing* ou *struggling schools*. Politicians "so called failing schools", "prison pipelines"

- Terry, CBC : A chaque fois il revient à la discrimination.
- Représentant de NOLA : Il dit que le *busing* a été facilité par le Recovery School District (RSD).

Janet dit qu'il va y avoir une réunion dans le comté de Cobb avec David Wilkerson, "state representative". Il y a deux ans, il a écrit un amendement contre les *charter schools*, "accountant, knows the reporting and registration". Il y aura également deux parents : l'un d'Albany, l'autre d'APS.

La directrice de campagne est d'Atlanta, elle a travaillé en Alabama et dans tout le Sud du pays. Elle démarre le 16 mai. Elle a sa propre entreprise de conseil en politiques publiques "I am now on a winning record". "We can win it with hearts and minds". "We can win it as a disappointment". Elle a 35 ans d'expérience. "There is a sense of urgency to do soon or late, (...) but we don't wanna do is to rush". "We don't have a message right now that gives us a 50% and more", "we need to do more research on our opposition messaging". "The idea is to have an event with students and parents who speak out". Elle mentionne aussi la mise en place d'activités dans tout l'État. Il y a encore beaucoup de discussions sur la stratégie à adopter : calendrier, message, financeurs...

- CBC : "AJC is the engine behind the cheating scandal", "AJC is the engine of the governor making a bill".

Source : Carnets de terrain, Atlanta, 2016.

La réunion a lieu dans les locaux de la GAE qui regroupe essentiellement des enseignants à la retraite⁵⁸³, et menée par Margaret, présentée comme la liaison législative de PAGE⁵⁸⁴, soit la personne en charge du lobbying auprès des députés et sénateurs de Géorgie, et Vera Stanhouse, enseignante en didactique et pédagogie à l'Université Emory à Atlanta. Les différents points à l'agenda d'abord permettent de lire leur stratégie de communication. Différents canaux sont mobilisés : réseaux nationaux d'associations de parents d'élèves et enseignants (PTA), réseaux professionnels de Géorgie (GAE), réseaux étudiants (Delta Sororities) et événements politiques (Democratic forums). Ensuite, le tour de table permet de catégoriser les différents acteurs participant de cette coalition⁵⁸⁵, très variés. Pour certains, l'organisation de rattachement n'a pas été saisie. Il y a d'une part des acteurs classiques des luttes sociales, notamment professionnelles, avec quelques syndicats et associations professionnelles (Transit Union, Rise Up Georgia, GAE, PAGE), et ensuite des organisations plus générales, concernées par ces questions (Concerned Black Clergy, Georgia Federation of Democratic Women, Black Federation on TV, Georgia Federation of People's Agenda, Project South).

Cette diversité d'acteurs mène à des commentaires très variés sur le projet de l'OSD et à une dissonance au sein de la réunion, très fonctionnelle : présenter des résultats de sondages, menés par l'entreprise Better Georgia, et la stratégie de communication, incarnée par la nouvelle directrice de communication – face à des discours plus généraux rappelant les motifs d'opposition au projet. Le troisième temps de la réunion porte sur la stratégie de communication, notamment les éléments d'opposition de la coalition concernant l'OSD, mais aussi l'alternative qu'ils proposent à l'Assemblée (parents et enseignants dans le contrôle local

⁵⁸³ Georgia Association for Educators, association équivalente à un syndicat enseignant, mais dans un "right-to-work state", GAE sera présenté dans la suite du développement de ce chapitre, consacré aux enseignants.

⁵⁸⁴ Idem pour la Professional Association of Georgia Educators.

⁵⁸⁵ Il n'a pas été possible de récupérer la liste d'émargement, les notes sur les différentes prises de parole sont le reflet de ce qui était compréhensible durant la réunion, regroupant aussi des acteurs d'autres parties de la Géorgie, dont l'accent m'était vraiment très difficile à saisir.

de l'école, plus de ressources dans de plus petites classes, aide à toutes les écoles en difficulté et juste celle de la liste du gouverneur). Le dernier temps est celui qui ancre réellement la réunion dans une campagne de communication avec l'intervention de la nouvelle directrice de campagne qui explique la stratégie politique de la coalition. Cette séance d'observation, dont les notes éparses donnent un aperçu de l'ambiance de la réunion, n'a pas pour objectif d'entrer dans le détail de la mobilisation, mais davantage de saisir les éléments les plus saillants. Face à un projet de prise de contrôle des districts scolaires locaux par l'État, les acteurs de diverses régions de Géorgie ou de différents secteurs se rassemblent pour contrer le projet du gouverneur, identifié comme une politique ciblant avant tout les écoles des minorités et urbaines. Ils participent à l'expansion du pouvoir étatique, notamment républicain, sur des secteurs scolaires dont ils convoitent le contrôle.

Suite à cette réunion, deux membres de la coalition ont pu faire l'objet d'un entretien, permettant de replacer l'OSD dans un contexte de résistance aux tentatives de prise de contrôle de l'État sur les écoles. Janet Kishbaugh⁵⁸⁶, avocate, et parent au sein du district scolaire, est l'une des deux fondatrices de l'organisation Public Education Matters, avec Caroline, ancienne membre du conseil scolaire d'Atlanta et avocate également. Leur organisation, au-delà de la coalition Stop OSD, a pour objectif de lutter contre toute réforme portant atteinte à l'éducation publique, depuis 2012. L'un des thèmes privilégiés est celui des écoles *charter*. Elle explique que face à l'OSD, l'une des stratégies du conseil scolaire à Atlanta a été de favoriser la mise en place d'écoles *charter* ou *partnership*, ainsi que la fusion de certaines écoles élémentaires afin qu'elles ne soient plus comptabilisées sur la liste du gouverneur d'écoles potentiellement saisies. De la même manière, Diane Dougherty, membre du Concerned Black Clergy⁵⁸⁷, fait le rapprochement entre l'OSD et plus généralement le passage des écoles publiques au statut de *charter*. Elle explique lors de l'entretien que l'enjeu pour l'État est de mettre la main sur certaines écoles afin d'en changer le statut et en confier la gestion, ainsi qu'une partie du financement, à des organisations privées.

Enfin, cette potentielle perte de contrôle sur les écoles, si elle est évoquée lors des réunions publiques du conseil scolaire, ne l'a pas été dans la majeure partie des entretiens avec les parents. S'il existe un biais dans l'échantillonnage, l'enquête n'ayant pas permis d'interroger un nombre significatif de parents issus d'écoles sur la liste du gouverneur. Quelques commentaires ont été émis lors de réunions publiques sur les fermetures d'écoles : le conseil scolaire y a présenté ses stratégies de fusion ou de transformation en écoles *partnership* pour

⁵⁸⁶ Entretien réalisé le 09.05.2016 dans un café.

⁵⁸⁷ Entretien réalisé le 16.05.2016 dans un café.

sortir les écoles de la liste du gouverneur qui ne les prend pas en compte comme un moyen de contrer l'OSD. Seule une enquêtée, issue du corpus des parents, a mentionné l'OSD, pour le replacer dans le contexte de transformation du district, alors que ses enfants sont scolarisés dans l'une des écoles accueillant les élèves d'une école fusionnée :

“Beth: I mean there's the turnaround strategy. They are bringing in Charter schools. Like Drew Charter School. One of the successful charter. They've been able to select the kids or eliminate some. Purpose Built schools will be running 3 to 4 schools but they will be zoned. You can't keep failing the same kids. All of those schools are also on the OSD list. It's kind of scary to bring an outside group. But urgency. Idea of privatizing schools... I don't like that.

Nora: What do you think about the superintendent?

Beth: I like her. She's talked about that she knew it would be challenged but she did not know it would be so bad. Concerned about the kids.

Nora: What do you think about the State education policies?

Beth: I think that what the Governor is trying to do looks like a newish thing but it's not. The statistics don't really show effectiveness. Like New Orleans. 1) a lot of kids did not come back from Katrina. 2) It lowered the tests. 3) The kids that get screwed are the ones that used to get screwed. ASD in Tennessee: Focusing on Memphis, urban area, but won't work statewide. I feel like... Some of the things that the turnaround strategy are what the Governor said he would do. Then it's not necessarily a win. Time will tell I guess...⁵⁸⁸

Si Beth n'est pas encline à voter pour la proposition du gouverneur de créer un OSD, elle ne place pourtant pas le district scolaire d'Atlanta comme complètement opposé au projet. Si la résistance se fait pour le maintien du contrôle du territoire scolaire au niveau local, au sens où les écoles demeurent dans la juridiction du conseil scolaire, les méthodes du district scolaire employées participent quand même de la fermeture des écoles les plus fragiles ou de la délégation de leur gestion – ou de leur responsabilité – à un groupe privé par des modalités hybrides de privatisation.

La dépossession des territoires scolaires encourage ainsi de nombreux acteurs à se mobiliser au cœur de jeux d'échelles de pouvoir. Les résistances sont finalement peu efficaces car l'enjeu local est saisi plutôt par des acteurs associatifs et syndicaux, eux-mêmes minorisés par l'État, la SRC à Philadelphie et le conseil scolaire à Atlanta. De l'échelle de l'école à celle du district scolaire, il demeure une réelle difficulté à lutter et à s'opposer dans un cadre local où le maintien du contrôle des écoles dépend d'une variété d'acteurs dont les intérêts et stratégies diffèrent et ne sont pas toujours concordants. Si les résistances existent, elles sont intégrées à l'ordre néolibéral dans le sens où les dispositifs de gouvernance leur laissent un espace d'expression contrôlé, mais elles sont peu efficaces face à la dépossession en faveur du processus d'accumulation.

⁵⁸⁸ Beth Hogan, entretien réalisé le 16.05.2016 dans un café.

2. Résister à la précarisation

Le second objet de mobilisation, plus classique mais renouvelé par le processus de néolibéralisation, est celui de la précarisation des enseignants et des personnels d'éducation. Les enseignants sont présents dans toutes les mobilisations, sur tous les objets, mais l'attention sera ici portée sur les transformations des conditions de travail du corps éducatif, portées par le nouvel ordre éducatif néolibéral. Si Chicago est un emblème⁵⁸⁹ dans les vagues de grèves enseignantes liées au mouvement "Red for Ed"⁵⁹⁰, c'est parce qu'elle est le laboratoire des politiques néolibérales éducatives mises en place ces vingt dernières années, mais aussi le lieu d'une tradition syndicale enseignante très forte et structurée⁵⁹¹. Cette tradition existe dans d'autres grands districts urbains, mais n'est pas possible dans certains États où les résistances se font alors sur d'autres registres. Cependant, depuis 2018 d'autres grèves enseignantes s'y déroulent (Virginie Occidentale, Arizona, Oklahoma, Caroline du Nord) et s'ancrent davantage dans une histoire du militantisme enseignant des États du Sud liée à la lutte pour les droits civiques et la déségrégation (Hale 2019).

2.1. Une lutte structurée

Les résistances enseignantes sont structurées aux États-Unis à plusieurs échelles. Bien que l'éducation soit une affaire très locale, les organisations syndicales fonctionnent sous la forme de fédérations et associations centralisées, et disposant des relais à tous les échelons (Urban 1982). Les deux organisations majeures sont la National Education Association⁵⁹² (NEA) et l'American Federation of Teachers⁵⁹³ (AFT). Ces deux organisations regroupent les trois quarts des enseignants des écoles publiques, et 40% des employés des services publics syndiqués dans le pays⁵⁹⁴. Elles regroupent des membres des deux partis politiques majoritaires, et sont représentées dans tous types d'espaces. Il existe aujourd'hui une douzaine de groupes

⁵⁸⁹ L'exemple de Chicago, mobilisé à plusieurs reprises au cours de ce manuscrit, s'il ne fait pas partie des études de cas traitées, est emblématique à plus d'un titre. La grève du syndicat enseignant en 2012, Chicago Teachers Union (CTU), opposé au plan de fermetures massives des écoles publiques et à l'absence de renouvellement de leur contrat, a marqué les médias nationaux ainsi que la littérature scientifique, symbole d'une contestation de ce processus en cours à l'échelle nationale (Ashby et Bruno 2016 ; Todd-Breland 2018b ; Uetrict 2014).

⁵⁹⁰ Littéralement, « Rouge pour l'éducation ».

⁵⁹¹ L'American Federation of Teachers a été fondée à Chicago.

⁵⁹² La NEA, créée au départ en tant que National Teachers' Association, est fondée en 1857 à Philadelphie. Elle s'accroît dans les années 1960, et dépasse les 2 millions de membres en 2000 et 3 millions aujourd'hui, répartis dans plus de 14 000 antennes locales.

⁵⁹³ L'AFT naît en 1916 de la réunion de quatre syndicats enseignants locaux à Chicago. Ses présidents successifs lui donnent davantage de visibilité que la NEA, et l'AFT est davantage représentée dans les grands districts urbains. Elle compte aujourd'hui 1,7 millions de membres, répartis dans 3000 antennes locales, source : Page "About Us", <https://www.aft.org/about>, consulté le 01.09.2021.

⁵⁹⁴ Il existe quelques organisations plus marginales ou locales, mais elles ne jouent pas un rôle majeur sur la scène politique, source : Page d'accueil du site de la NEA, <https://www.nea.org/>, consultée le 01.09.2021.

se définissant comme des Independent Education Associations (IEA), se détachant des deux organisations majeures mais aussi présentes largement dans des États dits “*right-to-work states*”, littéralement des états de « droit au travail », ou des “*non union states*”, soit des États sans syndicats (Urban *et al.* 2019). Ce sont principalement des États du Sud du pays, et des grandes plaines, majoritairement républicains⁵⁹⁵. Ces IEA sont majoritaires dans certains États, tels que le Texas, le Missouri et la Géorgie. À ces organisations s'adossent d'autres associations, déjà mentionnées dans les combats contre la dépossession, participant de ceux contre la précarisation enseignante. Les deux métropoles présentent des structures très différentes : Philadelphie, lieu de naissance de la NEA, est aujourd'hui dominée par la PFT en charge des contrats enseignants avec le district scolaire, tandis qu'Atlanta n'a pas de syndicat enseignant très fort mais trouve son militantisme plutôt dans l'héritage des luttes pour les droits civiques.

2.1.1. Des vétérans⁵⁹⁶ sur le front

Définir les caractéristiques des enseignants n'est pas une tâche aisée⁵⁹⁷. Les différents témoignages recueillis durant l'enquête montrent que le corps enseignant des deux villes correspond à des tendances nationales : des enseignants plus jeunes que dans les districts suburbains et ruraux, appartenant davantage à des minorités même si encore peu représentatifs des élèves⁵⁹⁸, et soumis à un *turnover* plus accru que leurs collègues des districts environnants⁵⁹⁹. Ce qui est notable est que les enseignants sont davantage visibles dans les résistances à Philadelphie qu'à Atlanta, malgré l'existence d'associations professionnelles en Géorgie.

⁵⁹⁵ Source: Page “Right to Work Frequently-Asked Questions”, <https://www.nrtw.org/right-to-work-frequently-asked-questions/>, consultée le 01.09.2021.

⁵⁹⁶ L'expression « vétéran » est utilisée en anglais pour décrire les enseignants en poste depuis plus de cinq ans, plutôt ironique.

⁵⁹⁷ Je ne peux m'appuyer que sur des observations de terrain. Les données caractéristiques des enseignants dans les deux districts scolaires ne font pas l'objet de publications en libre accès et n'ont pas été communiquées malgré des demandes répétées.

⁵⁹⁸ Cette préoccupation est de plus en plus palpable et fait l'objet de nombreux articles de fond dans la presse ainsi que d'initiatives locales et nationales. À Philadelphie, par exemple, s'est créé le Centre pour le Développement des Educateurs Noirs (Center for Black Educators Development), source : Page “About Us”, <https://www.thecenterblacked.org/about-us>, consultée le 01.09.2021.

⁵⁹⁹ Pour davantage de détails, consulter le rapport “Characteristics of Public and Private Elementary and Secondary School Teachers in the United States : Results From the 2017-18 National Teacher and Principal Survey” de septembre 2020 du centre national pour les statistiques en éducation du département fédéral, source : <https://nces.ed.gov/pubs2020/2020142rev.pdf>, consulté le 01.09.2021.

a. Un corps enseignant vulnérable

Une observation empirique régulière sur le terrain est la prédominance, parmi les militants, d'enseignantes retraitées⁶⁰⁰. La prépondérance des femmes dans l'enseignement se retrouve dans les données à échelle nationale, quel que soit le type d'espace (Tableau 51)⁶⁰¹. Elles occupent les ¾ des postes. Ce premier élément explique la majorité de femmes parmi les militants récurrents.

Type d'espace	Hommes	Femmes
Urbain	23,8 %	76,2 %
Suburbain	22,5 %	77,5 %
Petite ville	24,7 %	75,3 %
Rural	24,3 %	75,7 %
Tous	23,8 %	76,5%

NB : Ces données ne concernent que les écoles publiques.

Nora Nafaa, 2021, source : NCES, 2020⁶⁰²

Tableau 51. Répartition par sexe du corps enseignant du secteur public en 2020 aux États-Unis

Le second élément notable de cette sociologie des militants réside dans leur âge : un grand nombre sont retraités. Une première hypothèse tient dans l'engagement politique qui serait générationnel. Cet argument a été avancé par de nombreux militants à Atlanta, défendant l'idée qu'ils sont les héritiers de la lutte des droits civiques, y ayant participé ou vu leurs parents y participer. Cette hypothèse ne se vérifie aucunement à Philadelphie. Cette sociologie tient moins à l'absence de militantisme chez les jeunes enseignants qu'à leur statut de travailleur. En effet, au-delà d'être plus âgés, les militants sont surtout retraités⁶⁰³. Plusieurs membres de l'association APPS⁶⁰⁴ expliquent qu'il est difficile pour les enseignants de se rendre aux

⁶⁰⁰ Je me dois de préciser ici que si de nombreux entretiens m'ont été refusés, le contact avec des femmes, enseignantes et retraitées, a été facilité de par la proximité de nos métiers et leur disponibilité face à une étudiante étrangère.

⁶⁰¹ Cette caractéristique s'explique de plusieurs façons. D'abord, le corps enseignant est majoritairement composé de femmes, depuis le début de la mise en place des écoles (Clifford 2014 ; Prentice 1991)⁶⁰¹. La féminisation de la profession date de la fin du 19^{ème} siècle alors que la majeure partie des enseignants sont encore des hommes (Kaestle 1983 ; Richardson et Hatcher 1983). Cette transformation est due à la fois à la massification de l'enseignement primaire et à la formation des enseignants, puisant alors ses ressources chez les femmes, mais aussi à la transformation du marché du travail : alors que les femmes sont encore assignées aux tâches domestiques, elles ont des emplois hors du foyer et l'enseignement est une option relativement mieux rémunérée et plus prestigieuse. Cette tendance s'est accentuée alors que dans les années 1960 une grande partie des femmes, blanches comme noires, accèdent à l'université et y sont quasi-exclusivement préparées à l'enseignement (Fairclough 2007). Il existe toute une littérature, passionnante, sur le métier d'enseignante et la place des femmes dans le corps enseignant, ainsi que la structuration des stéréotypes de genre assignés à la profession, et plus largement aux professions du « care », qui ne sera pas développée ici mais pourra faire l'objet de travaux ultérieurs.

⁶⁰² Ces données sont tirée d'un sondage fédéral réalisé en 2016-2017 et publié en 2020, source : <https://nces.ed.gov/pubs2020/2020142rev.pdf>, consulté le 01.09.2021.

⁶⁰³ Il aurait pu être développé ici des éléments sur le système de retraite aux États-Unis, et notamment la part des retraités qui travaillent en sus de leur pension (Ogums 2012).

⁶⁰⁴ Alliance for Philadelphia Public Schools.

réunions du conseil scolaire ou du conseil municipal, ce qu'a également mentionné Cita Cook à Atlanta. Ces réunions ont lieu en milieu d'après-midi, ce qui est présenté par les conseils scolaires comme un horaire positionné après la fin de la journée de classe, mais ne tient pas compte du trafic automobile, dans deux métropoles particulièrement embouteillées, empêchant les enseignants d'être à l'heure à ces réunions. Le second facteur de leur absence est le cumul d'activités, hors du service horaire de base en classe. Certains sont déjà retraités, d'autres cumulent les heures supplémentaires et un cinquième des enseignants déclare exercer un second emploi aux États-Unis⁶⁰⁵, révélant une précarisation des enseignants : leur salaire ne suffit plus. Ce *topos* sur la profession enseignante tient à plusieurs facteurs, qui se retrouvent dans de nombreux contextes nationaux. Si le métier d'enseignant a été massifié, en même temps que l'accès à l'éducation, son encadrement par les pouvoirs publics et la charge associée au métier n'ont pas permis à la profession de garder une rémunération identique à celles de professions équivalentes, au moins en termes de diplomation⁶⁰⁶. Mêlés au reste des travailleurs, les enseignants ne sont pas sur les mêmes grilles salariales que le reste du pays. Cette tendance n'est pas nouvelle (Annexe 52)⁶⁰⁷. Le recours à des emplois supplémentaires, dans le secteur

⁶⁰⁵ Les sondages du département fédéral de l'éducation permettent de préciser certains chiffres, sans offrir de réel chiffre global (Annexe 51). Les enseignants des espaces suburbains sont les mieux dotés tandis que les enseignants des petites villes et espaces ruraux le sont moins. Les enseignants des écoles urbaines se situent entre les deux. Les données montrent également que le salaire n'est pas le seul revenu. Les données témoignent de la présence d'enseignants retraités dans le système scolaire (pensions de retraite parmi les revenus). Les revenus supplémentaires déclarés constituent 4,2% du revenu total en moyenne, avec au plus haut 5,1% pour les enseignants suburbains, et au plus bas 4% pour les enseignants urbains. Ces revenus supplémentaires sont issus de plusieurs sources. D'abord, les activités menées au sein du même district scolaire représentent des revenus supplémentaires pour 41,4% des enseignants, une part qui ne varie que très peu selon les types d'espaces. Il s'observe également des revenus, bien que peu élevés, liés aux performances des élèves. Ce système proposé par la loi NCLB en 2001 a été adopté principalement par les districts urbains et suburbains comme outil de motivation des enseignants. Étant donné qu'il s'agit d'un système compétitif, tous les enseignants n'en bénéficient pas. Aussi, on peut estimer la part des enseignants exerçant dans un système ayant adopté ces rémunérations plus élevées que celle révélée par ces données. Ensuite, les enseignants peuvent percevoir des revenus d'un autre district scolaire au travers d'heures supplémentaires, ce qui représente moins d'un dixième des enseignants. Le journal *The Guardian* a dédié un reportage particulièrement illustré à ce propos en 2018, source : "Erum Salam, How I survive : American teachers and their second jobs – a photo essay", *The Guardian*, 5.09.2018, en ligne, <https://www.theguardian.com/us-news/2018/sep/05/american-teachers-second-jobs-how-i-survive>, consulté le 01.09.2021.

⁶⁰⁶ L'enquête citée précédemment présente les taux de diplomation des enseignants. 90% disposent au moins d'un *Bachelor* et 47,7% d'un *Master*. Selon les types d'espaces, ces taux varient. Les enseignants des petites villes et espaces ruraux sont moins diplômés tandis que les enseignants urbains et suburbains le sont davantage. Les enseignants suburbains sont les plus diplômés, affichant également une part de diplômés du troisième cycle plus importante. Si la corrélation avec les salaires déjà exposés semble évidente, révélant que les enseignants les mieux diplômés sont mieux payés, elle ne se tient qu'au corps enseignant.

⁶⁰⁷ Les données permettent d'illustrer les écarts de salaire entre 1979 et 2015 entre le salaire moyen de tous les travailleurs du pays confondus, les enseignants du secteur public et les diplômés de l'enseignement supérieur. Il est à constater que si l'écart n'est pas nouveau, il tend à légèrement s'accroître. Une des transformations majeures de la profession depuis la fin du XXème siècle est la croissance du niveau de diplomation des enseignants, exigée par les districts scolaires. Cependant, malgré des taux de diplomation plus élevés, l'écart des salaires est resté identique. Le bureau des statistiques du travail annonce en 2018 une grille salariale permettant de positionner les enseignants. En moyenne, une personne disposant au moins d'un diplôme de *Bachelor* a un revenu de 64 894\$, ce

éducatif ou non, tient à des grilles salariales ne tenant pas compte de l'inflation pour une profession dont les travailleurs très diplômés sont également très endettés.

b. Un militantisme discriminant à l'embauche

Le troisième facteur expliquant l'absence de jeunes enseignants parmi les militants est également le contexte politique et institutionnel, qui diffère dans les deux districts scolaires, Atlanta et Philadelphie. Le statut de *right-to-work state* en Géorgie ne permet pas à un employeur de poser l'appartenance à un syndicat comme condition d'emploi⁶⁰⁸. Cette disposition est conçue comme une manière de détourner les structures syndicales, très puissantes dans les États du Nord, davantage industrialisés, et négociant les conditions de travail pour les employés, et particulièrement les membres du syndicat. Ici, il s'agit pour l'employeur d'engager n'importe quel employé, sans que celui-ci soit soumis à l'obligation d'appartenir à un syndicat. L'autre face de cette possibilité est aussi d'empêcher les employés de se syndiquer, et de bénéficier des avantages négociés par les syndicats, tant en termes de droits que de possibilités de se mobiliser (grèves par exemple). Il s'agit également d'un moyen de discrimination à l'embauche, les employeurs favorisant les travailleurs non syndiqués. De ce fait, il existe peu d'association arborant le terme "union" se traduisant par syndicat, mais davantage d'associations professionnelles dont les membres sont souvent des retraités, à l'exemple de la Georgia Association of Educators (GAE) mentionnée précédemment et ayant fédéré la coalition Stop-OSD. Les différents entretiens effectués avec des enseignants témoignent de la pression des employeurs et de l'impossibilité d'appartenir à un syndicat, ou une association professionnelle, sous peine de licenciement. Diane Dougherty, membre du clergé et de l'organisation Concerned Black Clergy, bien qu'elle soit blanche et rencontrée à la réunion de la coalition Stop-OSD explique lors d'un entretien ce fonctionnement, et l'ironie de ce dernier :

“Nora: What do you think of all this money gathered in politics for or against schools?”

Diane: I think it's nuts! Why don't they give it to me? Come on! We have teachers living in poverty, not poverty but...

Nora Working poverty?

qui est au-delà des salaires moyens des enseignants, les mieux rémunérés. Un Master assure en moyenne 77 844\$ et un doctorat 97 916\$. L'écart salarial est donc conséquent, en tenant compte du taux de diplomation très élevé des enseignants.

⁶⁰⁸ Département du travail de Géorgie, source : Page “Individual PAQs – Laws and Regulations”, <https://dol.georgia.gov/faqs-individuals/individuals-faqs-laws-and-regulations>, consultée le 01.09.2021.

Chapitre V. Les résistances au nouvel ordre néolibéral de l'éducation

Diane: Working poverty yes! I support personnel working poverty. You know when I was a teacher I was working with a year contract so they could not deal with our contract until next year but whose salaries did they cut? Bus drivers, cafeteria workers, all of these workers in the schools.

Nora: So, from last meeting I understand there is no union in Georgia?

Diane: No, we're called an "at-will-state". That's another ALEC⁶⁰⁹ initiative.

Nora: At-will?

Diane: At-will, doesn't that sound good? You can be hired and fired at-will. Oh no it's called "right-to-work". That is the title of that whole thing and then the legal clause is called at-will. Employer can fire you at-will. One day, goodbye, see you! And you have no request.

Nora: Were all the people at the meeting retired?

Diane: No, teachers who are working are so invaded with paperwork. I could never come to these meetings.

Nora: There was a group called PAGE, is it a union?

Diane: It is a teachers' union, but it is not really a union. If you have a legal issue, and you're a member, if you have a legal issue, they will come to court with you. They go to the legislatures for you to advocate for higher salaries. The National Association of Educators, Georgia and PAGE, so there is three different organizations but they're not considered unions. It's more like a teacher advocacy group. And we also have the Georgia Retired Teacher Association, which is a very powerful group.⁶¹⁰

Diane permet d'expliquer l'absence de syndicats dans l'État. Les organisations qu'elle mentionne, NAE, GAE et PAGE, fonctionnent davantage comme des organisations de défense des droits des personnels d'éducation auprès des élus, par la pratique du *lobbying*, tout en prodiguant une assistance juridique ou du conseil juridique à leurs membres. Elles ne fonctionnent donc pas comme les syndicats qui se trouvent dans d'autres États, comme à Philadelphie avec la Philadelphia Federation of Teachers (PFT), autorisés à négocier des conventions collectives et contrats avec les districts scolaires. Si aucun conflit direct n'a été observé lors de l'enquête de terrain, les entretiens avec les parents, dont certaines sont enseignantes, révèlent cette difficulté des enseignants à se défendre, mais aussi les conséquences de l'absence de syndicats. Skyler White par exemple, fille d'enseignants ayant elle-même exercé plusieurs années dans l'Ohio, a enseigné dans la banlieue d'Atlanta à son arrivée en Géorgie avec son époux. Elle raconte la différence entre les deux États, dont le premier n'est pas "*right-to-work*" et son expérience auprès de différents employeurs. Elle a eu recours à GAE mais témoigne ensuite, sans enregistrement, des pressions subies de la part de son administration à la suite d'une confrontation et de remarques liées au recours à un syndicat.

⁶⁰⁹ ALEC est l'acronyme de l'American Legislative Exchange Council, une organisation à but non-lucratif de lobbying composée d'élus et de membres du secteur privé conservateurs qui réalisent des documents législatifs à soumettre aux gouvernements des États. Les thèmes de prédilection de l'organisation sont variés : réduction des taxes, lutte contre l'immigration illégale, affaiblissement des réglementations environnementales, restrictions des droits de vote, affaiblissement des syndicats de travailleurs, opposition au contrôle des armes. Environ 200 de leurs propositions deviennent des lois chaque année. Pour plus d'informations sur leurs objectifs en matière d'éducation, source : Page "Education", <https://www.alec.org/issue/education/>, consultée le 01.09.2021.

⁶¹⁰ Entretien réalisé le 16.05.2016 dans un café.

Chapitre V. Les résistances au nouvel ordre néolibéral de l'éducation

“When I first moved to Atlanta, another colleague said that the word « union » is a dirty word in Georgia. I did use the service of GAE. I did not really find them very helpful”, *Skyler White, enseignante en congé maternité, rencontrée le 02.06.2016 à son domicile à Inman Park.*

Tracy mentionne quant à elle la question du recrutement des enseignants. Elle interprète la présence de syndicats comme une assurance de contrats entre travailleurs et districts scolaires, mais aussi de régulations assurant une diplomation minimum des enseignants, à l'exemple du district scolaire de New York.

“I wish we had a stronger teacher union. There is a problem of approval to teach. Homeschool Georgia: only High School. Homeschool New York: at least masters. Problem of overcrowded schools: « emergency education », no college degree”, *Tracy Woodard, musicienne dont les deux enfants sont scolarisés à Kindezi, rencontrée le 18.05.2016 dans un café à Little Five Points.*

Beth, dont les enfants sont scolarisés dans une école inscrite au plan de fermeture d'écoles publiques, craint pour les enseignants qui seront alors licenciés. Elle interprète l'absence de syndicats comme une absence de protection des enseignants vis-à-vis de leur employeur.

“Unions in Georgia are not effective. The laws really limit the power of unions. Better in the North”, *Beth Hogan, étudiante en master dont deux des trois enfants sont en école primaire publique, rencontrée le 16.05.2016 dans un café près de Grant Park.*

Nathalie, enseignante à New York avant de déménager avec son époux à Atlanta, et diplômée du Teachers College of Education de l'Université Columbia, compare la Géorgie à la Caroline du Nord qu'elle a fréquenté dans son enfance et interprète la faiblesse de leurs systèmes scolaires à celles des enseignants, liée elle-même à un manque de financement de l'école publique, au bénéfice du secteur privé. La position des enseignants, sur l'échelle économique comme sociale, a une valeur très faible dans ces États qu'elle compare aux États du Nord.

“Well, this state like North Carolina... Shitty teachers, shitty schools: it's underfunded. When you privatize education, you end up with it. I won't teach here because I feel like I won't be valued enough. (...) I was in a union for 9 years [in New York]. Your ultimate boss is the governor. He does not value teachers”, *Nathalie Rogovin, directrice de programmes éducatifs à Paideia en congé maternité, rencontrée le 16.05.2016 à son domicile.*

Ces quatre témoignages, sélectionnés car toutes mentionnaient directement le mot “union”, établissent la comparaison avec les États du Nord et le lien entre le manque de financement des écoles et le statut des enseignants.

Aussi, ces différents éléments permettent d'expliquer la sociologie des militants les plus assidus parmi le corps enseignant tant dans le Nord que dans le Sud. Il s'agit principalement de femmes, du fait de la structure de la profession, et retraitées. Les enseignants les plus jeunes sont peu présents dans les réunions publiques des institutions par manque de temps, exerçant

plusieurs emplois, ou crainte de leur employeur, notamment dans les États où les syndicats sont absents tels que la Géorgie.

2.1.2. Des enseignants organisés : le cas du Caucus de Working Educators

Si des enseignants se mobilisent ponctuellement dans tous les districts pour leurs écoles lorsque celles-ci sont menacées de fermeture ou sujettes à des programmes spéciaux, les mobilisations massives et organisées concernent principalement la question des contrats des enseignants, souvent passés entre le district scolaire et une l'organisation syndicale principale du district. C'est le cas de la grève de Chicago mentionnée précédemment. Ce type de mobilisation est rendu possible par les structures syndicales, mais aussi la possibilité de manifester dans ces districts. En Géorgie, elles n'existent pas. Il n'existe pas de contrat général, relevant davantage d'une convention collective du district.

a. La constitution du caucus, signe de l'affaiblissement du pouvoir syndical

Les enquêtes de terrain ont permis d'être témoin⁶¹¹ d'une mobilisation des enseignants de Philadelphie pour le renouvellement de leur contrat, gelé depuis plusieurs années, et notamment de la constitution d'un groupe au sein de l'organisation syndicale de la Philadelphia Federation of Teachers (PFT) nommé Working Educators Caucus (WE) (Maton 2016). La création de caucus, face à des syndicats de moins en moins puissants, se généralise à de nombreux districts urbains tels que Los Angeles, Chicago, Saint-Paul ou Baltimore. Ces derniers sont parvenus à obtenir une amélioration de leurs conditions de travail telles que la réduction de la taille des classes, une hausse des rémunérations et du nombre de personnel⁶¹². Au-delà des objets traditionnels de mobilisation des syndicats enseignants, les caucus, ainsi que de nombreux syndicats lors de l'élection du président Donald Trump en 2016 ont ajouté à leurs agendas un objet concernant la justice raciale⁶¹³ (Encadré 18). L'encadré ci-après permet de lire les différentes revendications en termes de justice raciale demandées par WE qui affectent les différents aspects de la sphère éducative : les politiques scolaires, le programme et la pédagogie non-inclusifs, le financement, la standardisation des tests et leur usage en termes de

⁶¹¹ Aucun entretien avec des membres de Working Educators Caucus n'a pu être réalisé malgré des sollicitations persistantes durant plusieurs enquêtes de terrain. Les enseignants n'avaient pas le temps. Cependant, j'ai été accueillie chaleureusement lors des réunions du groupe, en participant à leurs ateliers. Il ne s'agit donc pas, comme dans d'autres contextes, d'une mise à l'écart, ou d'une volonté de dissimuler des pratiques et informations.

⁶¹² WE explique sur son site les liens avec ces différentes organisations, source : Page "Why", <https://www.workingeducators.org/why>, consultée le 01.09.2021.

⁶¹³ Le mouvement Black Lives Matter et la prise de position en faveur de ce dernier font l'objet du premier post sur le blog de WE, source : "Why Black Lives Matter is vital for us all", 15.01.2017, https://www.workingeducators.org/why_black_lives_matter_is_vital_for_us_all, consulté le 01.09.2021.

performance, et la composition du corps enseignant. Cette approche globale, ne concernant pas seulement le corps éducatif, est caractéristique de WE dans l'ensemble de ses actions.

Encadré 18. La justice raciale comme objet de lutte pour le Caucus de WE

Racial Justice Statement of the Caucus of Working Educators

The below statement was written by members of Working Educators' Racial Justice Committee:

The Caucus of Working Educators believes that purposeful action needs to be taken in order to eliminate the adverse outcomes derived from perpetual structural racism evident in public education.

- WE want public school based policies that resist the criminalization of students of color.
- WE want curriculum and pedagogy that recognizes the collective contribution of all groups to modern society.
- WE want a full and fair funding formula that can provide for all of the needs of our students and schools.
- WE want standardized testing to end and no longer be used as the criteria to shutter schools since these tactics adversely affect low income, Black, and Latino communities.
- WE want to attract, develop, and retain more teachers of color.

WE are aware of the barriers that all of our students and families face that limit their chances and opportunities to achieve academic success and a positive sustainable quality of life. WE support all organizations and collective work that are against stop and frisk policies, support the fight for fair and safe housing, support a living and sustainable wage for all citizens, and the right for all to have access to affordable and equitable healthcare.

The Caucus of Working Educators believes that this Racial Justice Statement promotes equity, human life, educational and social justice, and will develop the necessary knowledge and actions necessary to eliminate the barriers created by prejudice, stereotyping, discrimination and bias in Philadelphia and beyond.

Source : Caucus of Working Educators, <https://www.workingeducators.org/why>, consulté le 01.01.2021.

WE se forme en 2014 à partir d'un groupe d'enseignants plus jeunes et sur une base de 200 membres. Son objectif premier est de proposer une équipe pour remplacer la direction du syndicat dont il fait partie, PFT, dont le leadership est tenu par les mêmes individus depuis les années 1980. Le président actuel, Jerry Jordan, occupe ce poste depuis 2007⁶¹⁴. Trois objets principaux sont à l'agenda de WE à sa création : renforcer l'aide aux familles face au refus des tests standardisés⁶¹⁵, mettre la justice sociale au cœur de l'action – notamment au sein des pratiques syndicales, et améliorer les conditions de travail des personnels de l'éducation. La création de WE tient dans les transformations globales de l'éducation, et notamment l'affaiblissement du pouvoir des syndicats pour plusieurs raisons. D'abord, le nombre d'adhérents, s'il croit à l'échelle nationale, décroît dans les grands districts urbains. À Philadelphie, PFT ne compte plus que 11 000 membres, contre le double avant NCLB. Cette

⁶¹⁴ Source: Dale Mezzacappa, "Caucus of Working Educators plans to challenge PFT leadership", The Notebook, 13.09.2015, <https://philadelphia.chalkbeat.org/2015/9/13/22183904/caucus-of-working-educators-plans-to-challenge-pft-leadership>, consulté le 01.09.2021.

⁶¹⁵ Il est possible pour tout parent en Pennsylvanie de refuser les tests standardisés pour leurs enfants. Le désavantage majeur est au lycée, lorsque ces élèves ont besoin de ces tests pour candidater à l'université. WE ici cible principalement les familles dont les enfants sont allophones, et donc désavantagés face aux tests standardisés.

baisse tient dans la mobilité plus forte des jeunes enseignants qui ne souscrivent plus au syndicat, mais aussi à la diversification du marché scolaire. Les contrats passés entre le syndicat et le district scolaire concernent les enseignants des écoles publiques traditionnelles de la ville : les enseignants des écoles *charter* par exemple ne sont pas concernés. Cette part des travailleurs augmentant, elle diminue celle des enseignants syndiqués. La seconde raison de l'affaiblissement de ce pouvoir tient dans l'interdiction du droit de grève pour les enseignants de Philadelphie par l'État de Pennsylvanie depuis la mainmise sur le district en 2001⁶¹⁶.

b. La précarisation comme objet de lutte

Si WE défend plusieurs objets, dont la justice sociale et raciale, il en est de même pour PFT. L'objet qui distingue principalement ce caucus du reste du syndicat est une lutte contre la précarisation du métier d'enseignant à Philadelphie qu'il estime mis à mal par l'inaction du syndicat. Le moment décisif, au-delà de la mainmise de l'État de Pennsylvanie sur le district en 2014 et la restriction des droits de grève, est l'absence de renouvellement du contrat des travailleurs de l'éducation entre PFT et le district scolaire en octobre 2014 par la SRC. Le district scolaire a décidé à l'unanimité d'annuler le contrat, sans préavis auprès de PFT. Il ne s'agit pas d'arrêter la rémunération des membres de la PFT, mais de démettre les conditions de sécurité sociale négociées. Par exemple, les membres de PFT doivent désormais payer, en fonction de leurs salaires, entre 10% et 13% de leur mutuelle, comme dans le reste de l'État. De même, les mutuelles des membres retraités sont annulées. Cette hausse représente entre 21\$ et 70\$ par mois pour un travailleur, soit 54 millions de dollars pour le district scolaire. Ce budget est destiné au recrutement de nouveaux conseillers et infirmiers scolaires. La SRC avance qu'après des années de coupes budgétaires dans les classes et de difficultés pour les élèves, il est temps pour les enseignants de participer à cet effort : "Every single stakeholder has stepped up to help the district close its structural deficit — the principals, our blue-collar workers. Families and children have too, through the loss of resources, increased class sizes, and lack of materials. It is time for the Philadelphia Federation of Teachers to share in the sacrifice"⁶¹⁷. La suspension du contrat entre le district et PFT, ainsi que la suppression de certains avantages des travailleurs du district, est le point de départ du caucus en ce qu'il remet en question le leadership de PFT.

⁶¹⁶ Source: Dan McQuade, "Could Caucus of Working Educators Oust PFT Leadership?", *City Life*, 26.11.2014, <https://www.phillymag.com/news/2014/11/26/caucus-working-educators-oust-pft-leadership/>, consulté le 01.09.2021.

⁶¹⁷ Source: Kristen Graham, Martha Woodall, "SRC cancels teachers' contract", *The Philadelphia Inquirer*, 6.10.2014, https://www.inquirer.com/philly/blogs/school_files/SRC-cancels-teachers-contract.html, consulté le 01.09.2021.

WE décide en 2017 de lancer une campagne auprès des membres de PFT sur les conditions d'établissement d'un nouveau contrat, après plus de trois années sans. L'action de WE s'organise à partir de réunions mensuelles qui se déroulent dans la classe d'Ismael Jimenez, co-chair de WE et enseignant d'histoire afro-américaine au lycée de Kensington⁶¹⁸. L'enquête de terrain a permis d'assister à deux réunions. La première concerne l'organisation d'un sondage à l'échelle du district de l'ensemble des membres de PFT (Encadré 19). Cette réunion permet à la fois de faire le point sur les différents projets de WE, mais également de faire témoigner des enseignants qui ont organisé ce type de campagne, à l'exemple d'Andres. Les fonds levés par WE permettent également d'engager une organisatrice de campagne, ici une infirmière, au titre de consultante. L'attention se porte sur le nombre d'enseignants visés ainsi que sur les modes de communication. WE dispose d'un réseau sur l'ensemble de la ville de Philadelphie, dont les relais se trouvent dans chaque établissement, permettant une stratégie à l'échelle urbaine. Cette première réunion permet de mettre en avant l'organisation du caucus, à la fois au travers de son réseau, de ses méthodes de mobilisation ainsi que de ses moyens.

Encadré 19. WE Monthly Meeting, Kensington High School, 9.05.2017

Les organisateurs accueillent chaque participant et demandent de s'inscrire. L'organisatrice principale m'explique que WE est un caucus au sein de la fédération des enseignants de Philadelphie qu'elle qualifie de "Dead Union". Elle dit qu'ils souhaitent être plus actifs que la PFT. Ils ont fait un sondage auprès des membres de PFT pour savoir ce qu'ils souhaitent dans leur nouveau contrat.

Elle démarre la réunion en demandant à ce que tout le monde se présente, donne son nom, son école, et un mot pour qualifier la marche de May Day. Ils sont tous en train de manger car ils sortent de cours. Ils ont tous les âges. Il y a deux tiers de femmes sur une cinquantaine de personnes. Tous les types d'enseignants sont présents, il y a quelques parents, une remplaçante, une infirmière d'école. "May Day is what a union should be doing", plusieurs mots reviennent à plusieurs reprises: "inspiring", "a step", "promising", "hopeful", "surprising". "May Day was radical, what it needs to be". "May Day was resistance".

Il y a ensuite plusieurs rapports qui sont faits par les membres du caucus qui suivent les dossiers : immigration, SRC meeting, justice pour les élèves (practice project, "Push out"), environnement, syndicats de locataires and justice raciale.

WE travaille avec une conseillère municipale à Lancaster et a mis en place de voyages dans l'État de Pennsylvanie durant l'été

Groupes de lecture : troisième été pour le programme, lancement le 9 juin, de 4h à 7h, au Lounge, dans West Philly.

Levée de fonds pour le caucus : vente de t-shirts et de pancartes. Ils ont obtenu un partenariat avec les équipes de sport de Philadelphie et de nouveaux t-shirts de la PFT vont être vendus avec ces sigles mais le contrat fait que l'argent reviendra au caucus.

Il y a ensuite une présentation faite par un invité, Andres. Il fait partie de la Youth United for Change YUC. Il est invité pour leur expliquer leurs techniques de militants. Il explique qu'ils ont organisé trois campagnes:

⁶¹⁸ Pour retrouver le portrait d'Ismael Jimenez, source : <https://www.activismbeyondtheclassroom.com/activist-groups/tag/Caucus+of+Working+Educators>, consulté le 01.09.2021.

Community controlling education, Water Access Health Campaign, School Climate Campaign. "It's pretty clear to us that you don't get anything from going to the SRC meeting".

Il explique que c'est par le conseil municipal qu'on peut influencer le district scolaire, "those folks are accountable". Il explique aussi que leur combat était dans une community school et le bureau du maire était plus impliqué. Il dit qu'il faut des parents, des enseignants et des élèves qui se motivent à aller aux audiences publiques du conseil municipal. "City council is always trying to score against the district". Il leur donne des conseils sur l'organisation de leur lutte. Il dit que le personnel est le mieux placé pour se battre. Il a des relations avec les enfants et les parents. "People's jobs are on the field", "People are fighting for their kids". Trois groupes doivent être mobilisés sinon ça ne marche pas.

- Les enseignants : ils se battent pour leurs emplois et ont accès aux bases de données,
- Les élèves : ils se battent pour leur futur,
- Les parents : ce sont des votants et des contribuables.

Des questions lui sont posées sur les relations avec le district scolaire et la question des contrats enseignants.

La dernière partie de la réunion porte sur l'organisation de la campagne et dure environ une heure. L'organisatrice de la réunion de campagne est une infirmière qui fait partie du syndicat des infirmières. Elle a plusieurs affiches qu'elle accroche dans la salle. D'abord, elle présente les objectifs de la campagne qui sont au nombre de deux : obtenir un contrat et construire un syndicat plus fort.

Ensuite, elle expose le plan de campagne :

- Sondage : il faut au moins 25% des membres de la PFT
- Circulation des demandes
- Demander une période de lecture pour le contrat
- Campagne de vote "Vote No or Yes Campaign"
- Lancer la pétition

May Day a rassemblé 12% des membres de PFT, soit 1000 enseignants. Elle donne plein de conseils sur comment construire une structure plus forte : il faut au moins 50% des membres. Il y a beaucoup de critiques adressées à PFT, "I guess a survey is what a real union do".

Elle dit que le pouvoir vient du nombre : il faut une pétition qui fasse signer tout le monde. Le combat doit continuer à être renégocié après. Utiliser un sondage papier est mieux pour s'organiser car cela permet d'avoir une conversation en face-à-face. Il y a des problèmes de relations entre WE et PFT : tout membre de syndicat a le droit de discuter avec un autre membre de syndicat. Un enseignant évoque la transparence de la consultation du contrat de 1981. Ils ont déjà un flyer avec des éléments liés à la marche de May Day et une liste des écoles avec les enseignants qui y sont leur contact. Ils s'organisent selon les zones de la ville de Philadelphie et ont des liaisons locales. Ils font appel à toutes les écoles pour savoir dans lesquelles ils ont un contact ou non.

La réunion s'achève sur cette liste et l'annonce du prochain le 13 juin.

Source : Carnets de terrain, Philadelphie, 2017.

La seconde réunion observée diffère (Encadré 20). Programmée en fin d'année scolaire, au cours d'un épisode caniculaire à Philadelphie, la disponibilité des membres n'est pas totale : certaines écoles terminent plus tôt que d'autres, en fonction de l'âge des enfants et de la condition des établissements. Le lycée Kensington étant fermé, la réunion a lieu dans les locaux d'une église du quartier Old City. Une quarantaine de personnes est présente. Si un temps est dédié aux informations liées aux différents dossiers de WE, une grande partie de la réunion est

focalisée sur la mise en place d'un nouveau contrat entre le district et PFT. Afin que le contrat soit ratifié, il faut que les membres de PFT votent pour ce dernier. Cependant, les droits des membres ne sont pas connus par tous. Il s'agit pour WE de donner un temps à ses membres pour réfléchir au contrat, ainsi que de délivrer un certain nombre d'informations sur le processus électoral. Il est mentionné lors de la réunion que les lois de l'État de Pennsylvanie favorisent le district. L'emphase porte également sur les modes de mobilisation et de communication entre les différents membres de WE afin de couvrir le plus grand nombre.

Encadré 20. WE Monthly Meeting, Old City Church, 13.06.2017

Shira démarre la réunion avec une introduction du Caucus. Chacun doit donner son nom, sa position et décrire sa fin d'année scolaire. Ils arrivent au compte-goutte car les écoles n'ont pas toutes fermé à la même heure à cause de la chaleur. La réunion est plus tôt que d'habitude et dans une église plutôt que dans le lycée de Kensington.

La première partie de la réunion est dédiée à des annonces. Ils parlent du Forum qu'ils ont organisé avec la SRC. Aucun membre de la SRC n'est venu. La chaire Wilkerson et Green avaient dit qu'ils viendraient mais ont annulé au dernier moment. On dit que la SRC n'a aucune intention de se dissoudre. Ils mentionnent les médias et encouragent tout le monde à se rendre au meeting de la SRC. Ils expliquent que les écoles *charter* viennent en bus avec des enfants et des parents qui portent des t-shirts et ont des paniers-repas. Ils captent toute l'attention parce qu'ils viennent en masse et ont plus de voix dans les articles de presse.

La seconde partie de la réunion porte sur la campagne pour le contrat.

La troisième partie de la réunion divise les membres en groupes pour qu'ils puissent discuter de leur campagne et de la mise en place des procédures de consultation du contrat dans les écoles. Il n'y a toujours pas de contrat. Ils n'ont aucune idée de l'agenda du district et de la PFT. Ils divisent en 4 groupes de 4 pendant 25 minutes. Ils comparent les différentes réunions organisées dans les écoles. Il y a aussi un guide qui a été rédigé sur comment organiser un groupe de discussion dans chacune des écoles. Ils ont un moment "how do you feel about that?". "I feel like we are treated by our union as we are treated by 440 with a little bit of sugar". Un enseignant à la retraite: "I feel like it has been going worse since the 1980's".

Amy explique le dérouler d'une réunion de ratification de contrat. Tout est contrôlé. Le vote se fait par papier. Seulement 16% des membres sont venus au dernier vote, et deux tiers ont voté. La discussion porte ensuite sur la composition des contrats. Il y a des différences sur les salaires et les pensions. "Pension is part of the contract cause it is a state-law". La question des assurances maladie est posée : certains membres ne voteront pas « oui » au nouveau contrat car ils ne veulent pas que le prix de l'assurance maladie augmente. Ils mentionnent le coût de la vie qui a aussi augmenté.

La quatrième partie de la réunion est une restitution de ce qui a été dit dans les groupes de discussion.

- Le premier groupe explique qu'il y a des stratégies de mise en place de réunion dans les écoles pour lire le contrat et voter en groupe dans le Liacouras Center.

- Le second groupe rappelle les stratégies et surtout les objectifs de la lecture du contrat.

- Le troisième groupe explique les discussions sur les contenus du contrat (salaire, assurance maladie...). Le contexte politique de la PFT joue également : "Jerry Jordan would not bring us less" : attaque qui fait rire tout le monde.

- Le quatrième groupe est le mien et elle reprend ce qui a été dit.

"There's a whole galaxy of misinformation". Dan: "This is a democratic union, how can we make it better". Ils expliquent que dans beaucoup d'écoles le *building representative* ne fait pas son travail. Ils ont tous le droit de faire des réunions et de communiquer. C'est légal. Ils ont le droit d'utiliser leur classe pour se réunir. Cela fait partie de leur code du travail.

Ils expliquent ensuite leurs techniques de communication dans chacune des écoles : groupes de textos, mails, listes de diffusion, représentant par étage, représentant par établissement, sunshine clubs...

Ils mentionnent les lois de Pennsylvanie qui ne sont pas très *child-friendly* : le contrat PFT protège les enfants plus que l'État. Ils racontent à nouveau la ratification de 2012. Ils finissent par une discussion très précise sur leur campagne et les exigences concernant les conditions de lecture et de vote du contrat.

Applaudissements, remerciements et annonces.

Source : Carnets de terrain, Philadelphie 2017.

L'organisation du Caucus WE à Philadelphie, comme dans d'autres grands districts urbains, trouve sa source dans le processus de précarisation du métier d'enseignant. Elle se manifeste par l'affaiblissement des structures syndicales traditionnelles, lorsque celles-ci sont permises, par la diminution du nombre de membres ainsi que les restrictions imposées par les États. Dans le cas de Philadelphie, si PFT est un syndicat historique, même à l'échelle nationale, le leadership en place depuis les années 1980 perd de son pouvoir face au district scolaire et notamment depuis la mainmise de l'État en 2001. La rupture du contrat par la SRC est le signe d'un rapport de pouvoir en défaveur des enseignants. Dans ce contexte émergent des caucus dont les pratiques et objectifs diffèrent, en vue de participer à la résistance face à cette précarisation des personnels de l'éducation.

2.2. Des dispositifs de visibilité diversifiés

Si les enseignants ont ainsi peu d'occasion ou de pouvoir pour se mobiliser, les temps de résistance sont alors assortis de dispositifs de visibilité très forts. Il s'agit pour les militants de miser sur plusieurs types de mobilisation, afin d'engager le plus de personnes possibles. Ces dispositifs de visibilité utilisent des méthodes classiques et reposent sur des traditions syndicales très ancrées, à Philadelphie principalement.

2.2.1. May Day

May Day représente une célébration nationale et un jour férié aux États-Unis. Il est célébré le 1^{er} mai, ou le premier lundi du mois de mai. Représentant la journée internationale des travailleurs pour les socialistes et communistes depuis le 19^e siècle, appelée aussi Labor Day, l'évènement est différent dans la tradition culturelle états-unienne et relève davantage d'une fête printanière. Dans certaines villes, May Day est l'occasion de nombreuses manifestations publiques et défilés permettant une plus forte visibilité de certains groupes. À Atlanta, aucun évènement majeur n'est organisé. À Philadelphie, un défilé est organisé chaque année au centre-ville autour de City Hall réunissant plusieurs groupes. Depuis une dizaine d'années, l'organisation May Day USA coordonne un évènement en périphérie du centre-ville réunissant différentes associations et groupes politiques auxquels s'associent des défilés. En

2017, l'enquête de terrain a permis d'assister aux deux événements auxquels participaient les enseignants : au centre-ville WE, à West Philadelphia PFT.

a. Au siège du district scolaire au centre-ville

Au centre-ville, devant le district scolaire est organisée une manifestation par le Caucus WE. Alors que quelques jours auparavant, lors de l'audience publique du district, la SRC n'a pas répondu aux demandes concernant les contrats des enseignants, l'objet principal de la manifestation porte sur les conditions de travail des enseignants et de scolarisation des élèves. Environ 150 personnes sont présentes⁶¹⁹. Une vingtaine de policiers de la ville de Philadelphie est présente afin d'assurer la sécurité de la manifestation, mais également empêcher les manifestants d'entrer au sein des locaux du district scolaire⁶²⁰ (Photo 31). Ils sont visibles sur la photographie, formant une ligne de front devant les portes du bâtiment, à proximité de cadres de l'administration du district sur la droite de l'image. Le dispositif est couvert par les médias, à la fois la presse locale dont plusieurs journalistes rencontrés sont présents, mais aussi la télévision dont les différents camions sont garés devant le district (Photo 32). NBC 10 et ABC6 sont visibles sur l'image. La sociologie des manifestants est très diverse (Photo 33 et Photo 34). Un grand nombre de membres de WE est présent, identifiables à leurs t-shirts rouges mentionnant "WE" à l'avant et "Working Educators" dans le dos.

⁶¹⁹ Source : Carnets de terrain, Philadelphie, 2017.

⁶²⁰ J'ai tenté de discuter avec une policière qui m'a gentiment demandé de reculer.



Photo 31. Officiers de police de Philadelphie, District scolaire de Philadelphie



Photo 32. Camions des chaînes locales de télévision, District scolaire de Philadelphie



Photo 33. Manifestation de WE au centre-ville, District scolaire de Philadelphie



Photo 34. Prise de parole de WE, District scolaire de Philadelphie

Sur les deux photographies, il est possible de reconnaître des enseignants plutôt jeunes portant ces t-shirts. Les autres militants sont à la fois des enseignants, des parents et des élèves. Plusieurs associations sont présentes telles que APPS, Teacher Action Group, Parent Power, prenant la parole à tour de rôle. Les discours sont filmés (Photo 34). Tous mentionnent la SRC et l'attaquent quant au contrat des enseignants. Ils évoquent les conditions d'enseignement et de scolarisation, facilitant le "*school-to-prison pipeline*". Les banderoles et affiches se distinguent en trois catégories. La première concerne les écoles représentées. De nombreux noms d'établissements, qu'il s'agisse du primaire ou du secondaire, sont mentionnés, de gauche à droite sur la photographie : CAPA, Carver Engineering and Science, Building 21, Central, Feltonville SAS, Masterman (Photo 34). Il s'agit exclusivement d'écoles *magnet* dont certains programmes sont menacés par le départ des enseignants du district mais dont la présence dans la manifestation s'explique aussi par leur proximité géographique : la majeure partie sont situées au centre-ville. Cette diversité d'établissement vise également à illustrer le réseau de WE au sein de la ville et de nombreux établissements. La seconde catégorie concerne la précarisation des enseignants, objet majeur de la mobilisation. Sur les deux photographies, voici une partie des slogans qui peuvent s'y lire :

"80% of the teachers feel respected by the students. 80% of the teachers feel disrespected by the SRC. Do the math!"

"Still teaching, still advising, still no contract"

"Support Philly Teachers. No contract or raise since 2012? Philadelphia public educators and students can't wait any longer"

"Home of a Philly educator ... for now. No contract or raise for Philly's public school union since 2012? We (and you) can't wait any longer. Support a fair contract for your neighbors, kids and city"

"No contract no respect"

"Philly needs good teachers and good teachers need a contract"

"Fair is Fair! Fair contract"

"I just want to repay my student loans, not drive a [Mercedes]"

Les troisième et quatrième affiches mentionnées ci-dessus sont des pancartes pour jardin : il s'agit d'afficher dans son jardin son soutien aux enseignants, dont un exemple est donné ci-après (Photo 35). Il est évident que l'objet principal de la manifestation porte sur l'absence de contrat et la rémunération des enseignants. La dernière catégorie de messages concerne les conditions de scolarisation des élèves, faisant le lien directement entre le système scolaire, et notamment la condition enseignante. La bannière principale indique "Fighting for schools of Philly". Voici les messages qui se lisent sur les deux photographies :

"PA School funding disparity harms students of color"

“Kids lose when good teachers leave”

“Fund Philly’s schools, fund Philly’s future”

“1350hr/yr in the same building as our students: TEACHING CONDITIONS = LEARNING CONDITIONS”

“Public education is a fundamental right”

“I stand with my children”



Photo 35. Pancarte en soutien aux enseignants dans un jardin, West Philadelphia

Le dernier discours de la manifestation appelle l'ensemble des militants à se diriger vers l'hôtel de ville rejoindre les cortèges déjà présents (Photo 36). Escortés par la police, les membres de WE participent alors d'un cortège plus grand dont les objets de revendication portent davantage sur le mouvement Black Lives Matter, ainsi que les droits des immigrants, quelques mois après la prise de pouvoir de Donald Trump⁶²¹. La visibilité de cette manifestation organisée par WE repose ainsi sur plusieurs leviers : la localisation (siège du district scolaire puis hôtel de ville), les membres du cortège (diversité et représentation de plusieurs organisations), la présence des médias (presse, télévision et radio), la variété des messages

⁶²¹ Source: Cherri Gregg, “‘This Is A New Day’: Hundreds March In May Day Rally For Immigrant Rights”, 3 CBS Philly, 01.05.2017, <https://philadelphia.cbslocal.com/2017/05/01/this-is-a-new-day-hundreds-march-in-may-day-rally-for-immigrant-rights/>, consulté le 01.09.2021.

portés ainsi que la participation à un cortège plus grand dont les causes rejoignent celles de l'organisation.

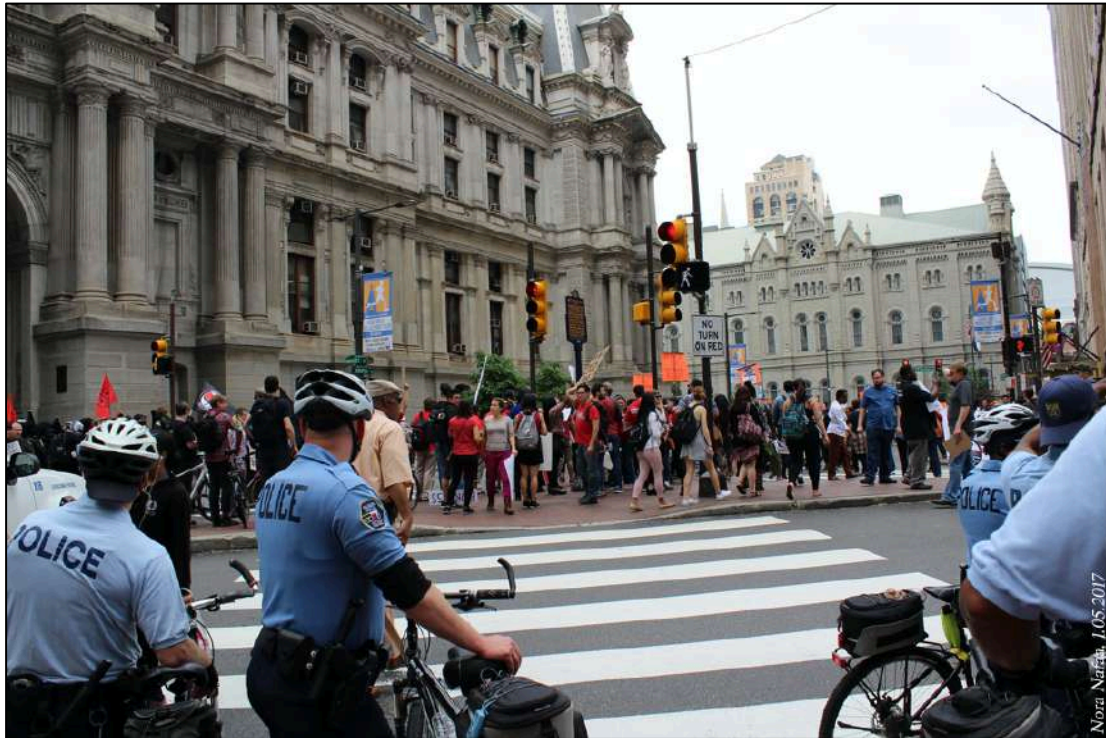


Photo 36. Défilé de WE devant l'hôtel de ville, Center City

b. Le défilé “Educator Exit” à West Philadelphia

Le second événement majeur du 1^{er} mai à Philadelphie est l'organisation d'un événement par May Day USA. Selon les années, la localisation change, mais se situe toujours en périphérie et non au centre où se déroule déjà les cortèges évoqués plus hauts. En 2017, l'événement est organisé à Clark Park, un espace vert aménagé au cœur d'University City, à West Philadelphia. Le lieu est accessible par les transports en commun et peut accueillir plusieurs centaines de personnes. Le syndicat PFT a participé à l'événement en proposant un défilé, dont l'arrivée est Clark Park et le départ l'école Lea Elementary School, l'une de nos quatre études de cas, à quelques blocs du parc. L'événement se déroule en trois temps et est intitulé “Educator Exit”⁶²². L'objet principal est la demande d'un nouveau contrat pour les enseignants en mettant en avant des enseignants qui quittent le district scolaire.

La première partie de l'événement est une prise de parole du président de PFT – Jerry Jordan, visible un microphone à la main sur la photographie ci-après (Photo 37). Il est suivi par un député puis six enseignants témoignent, situés derrière lui sur l'image et portant une pancarte indiquant leurs années d'expérience d'enseignement. Le plus âgé, à gauche, est Ronald : il a

⁶²² Une vidéo de l'événement est disponible en ligne sur le site de PFT, permettant de compléter les notes prises et présentées dans l'encadré qui suit, source : <https://pft.org/may-1-educator-exit/>, consultée le 01.09.2021.

enseigné 25 ans. L'ensemble des discours est enregistré par les médias présents et visibles sur la photographie (Photo 38).



Photo 37. Manifestation de PFT, Lea Elementary School, West Philadelphia



Photo 38. Médias présents pour la manifestation de PFT, Lea Elementary School, West Philadelphia

La manifestation rassemble plus de 200 personnes devant l'école, et un grand nombre rejoint le cortège par la suite (Encadré 21). Les témoignages, restitués en partie dans les notes de terrain, mettent en avant le parcours de plusieurs enseignants quittant le district de Philadelphie pour poursuivre leurs études, ou enseigner dans un autre district dont la rémunération est supérieure. Ils dénoncent une rémunération insuffisante ne permettant pas de maintenir un niveau de vie décent au sein d'une ville dont les prix augmentent, ni de rembourser les prêts étudiants contractés pour obtenir les diplômes nécessaires à l'enseignement en Pennsylvanie. Emily, la première à prendre la parole, signale qu'elle a un deuxième emploi dans un restaurant. Un représentant de l'association POWER, le révérend Greg Holston, prend ensuite la parole pour souligner les inégalités de financements au sein de l'État de Pennsylvanie, desservant les écoles urbaines.

Encadré 21. Manifestation et défilé de PFT "Educator Exit", West Philadelphia, 1.05.2017

Il y a environ 200 personnes. Ils ont un groupe de musique, des percussions. Un enseignant de la PFT introduit la manifestation. Le président de la PFT, Jerry Jordan, prend ensuite la parole. "This fight has been the largest fight in the history of PFT". Les enseignants tiennent des pancartes avec leurs années d'expérience. Il mentionne les districts alentours qui ferment leurs écoles pourries contrairement à la SRC. 6 enseignants et 1 élu prennent la parole.

"Our friend, once, was a music teacher in school". Il y a un député. Sa femme était enseignante de musique pendant 25 ans. "I know how hard she worked and how much money she spent for her students". "She was my best information for education and Philadelphia Federation of Teachers". Elle est allée à l'université et a demandé une augmentation mais c'était déjà gelé. Il parle d'injustice.

Le président de la PFT dit que beaucoup d'enseignants ont appelé et voulaient venir mais devaient aller à leur second emploi. Quelqu'un crie "We are you". Plusieurs enseignants sont ensuite invités à témoigner :

1- Emily : Enseignante d'espagnol au Carver High School. Elle a trois certifications de Pennsylvanie pour enseigner la musique, l'espagnol et l'anglais. La loi dit que c'est maximum 33 étudiants par classe, elle en a 44. Elle n'a pas de contrat depuis 1339 jours. Normalement, elle devrait avoir 3000 dollars de bonus par an pour enseigner l'espagnol. Elle a dû valider 24 crédits de Graduate pour garder sa certification. Elle travaille cinq jours par semaine, et dans un restaurant les weekends. La plupart du temps, elle travaille huit semaines d'affilée sans jour de congé. "I'm tired to be held hostage in the district". À l'automne, elle va démarrer un Global MBA Program à Temple University et arrêter d'enseigner. Il y a une pancarte : "SRC : stop robbing children".

2- Enseignant de physique, coach, depuis huit ans, et c'est sa dernière année. Son salaire est gelé. Il gagne 15 000\$ de moins que ce qu'il faisait avant. En septembre, il va démarrer une thèse à Stanford. Il gagnera 4 000\$ de plus en tant qu'étudiant qu'en tant qu'enseignant. "This system is unsustainable". "We need a city where teaching is valued". "As PFT members, we have leverage, but only if we act together". "Without us, without hope, without resistance, this is doomed".

3- Tara, enseignante depuis neuf ans et demie. "Philly borned and raised". Elle est conseillère d'éducation. "I do it all with joy because I love the children". Elle dit que son fils est déçu à chaque fois, car ils ne peuvent pas partir en vacances. Elle dit que c'est difficile de dire à son enfant que même si on travaille tous les jours dans une école avec un diplôme, ce n'est toujours pas assez.

4- Bryan, huit ans d'expérience. C'est le professeur d'art qui a parlé jeudi à la SRC. Il dit que Bill Greene est hypocrite. Il est parti plus tôt durant le meeting de la SRC. Il envoyait des textos alors que tout le monde parlait et s'exposait. "I can't survive on this income".

5- Megan, huit ans d'expérience. Elle possède des masters en sciences et en éducation. Elle est enseignante dans un lycée. Elle a été obligée de changer de lycée à cause des coupes budgétaires. "I am incredibly sad to leave". "A teacher's working conditions are a child's learning conditions". Beaucoup d'autres problèmes pourraient être exposés. Elle quitte le district.

6- Ronald, 25 ans d'expérience. Le seul du panel qui est afro-américain et d'une plus ancienne génération. "I don't know how they survive", "Listen, I pray for you guys everyday".

Le président de la PFT donne ensuite la parole à un révérend en charge de l'association POWER qui milite pour l'éducation publique et la justice sociale.

Le révérend Greg Holston commence par se présenter. Il fait partie de POWER. Il a enseigné pendant sept ans. Sa femme est enseignante depuis 25 ans dans le système. "You are valuable and you are worth. You deserve money and you deserve appreciation". "You are the worth of the future generation". Il parle comme un prêcheur. Il embrase la foule qui l'acclame. "You have a right to say no". Il dit que les districts de couleur ont en moyenne 2 000\$ de moins par enfant. "It's a city of Philadelphia issue". "We can make the change if we believe together".

Une membre de la PFT prend la parole et donne des infos sur la marche jusqu'à Clark Park. La marche est escortée par la police en tête de cortège avec deux voitures. Ils assurent la sécurité et bloquent la circulation.

Clark Park accueille une scène et des chaises pour le public. Plusieurs organisations sont présentes et les vétérans distribuent de la nourriture. Il y a le parti écologiste, les socialistes, les marxistes, les communistes, plusieurs associations de Philadelphie. Il y a environ 1000 personnes dans le parc. La presse est présente. C'est la 10^{ème} édition annuelle de May Day USA. L'organisateur remercie toutes les organisations ainsi que la nouvelle génération et les travailleurs immigrants. Plusieurs speakers prennent la parole :

1- L'association des vétérans prend la parole en premier et l'un d'eux déclame un poème.

2- Le Zinn Organization Project présente son travail, ils ont comptés 2 millions de copies de l'ouvrage distribuées. L'organisation travaille autour de l'enseignement d'Howard Zinn. Il rappelle rapidement l'histoire de May Day. "Teachers of the world united, workers of the day united".

3- Un groupe de trois jeunes de West Philly dansent et chantent. C'est un groupe de trois filles engagées et défendant l'*empowerment* des femmes.

4- Le quatrième est un enseignant à la retraite. Il parle des combats des travailleurs du 20^{ème} siècle aux États-Unis.

5- L'AFT prend ensuite la parole et fait témoigner des enseignants et des élèves.

Source : Carnets de terrain, Philadelphie, 2017.

Le second temps de la manifestation est le défilé organisé par PFT. Le cortège est précédé d'un orchestre du lycée de South Philadelphia, dont un programme *magnet* est spécialisé dans les arts⁶²³. L'avant du cortège est signalé avec une banderole PFT bien visible. Sur la photographie, les enseignants sont identifiables par leurs t-shirts rouge⁶²⁴, à la fois de PFT ou de WE (Photo 39). Les deux organisations ne s'opposent pas : les militants du cortège du centre-ville ont rejoint le défilé de West Philadelphia. Tiennent la banderole "Philly Educators Support Black Lives" des membres de WE, à gauche se distinguant Ismael Jimenez,

⁶²³ L'orchestre des élèves est visible à l'Annexe 53.

⁶²⁴ Il est à noter que le t-shirt de l'équipe de baseball des Phillies se fond très bien dans le décor (Photo 39Photo 39).

co-chair de l'organisation mentionné auparavant. Les affiches et banderoles sont identiques à celles lues au centre-ville.



Photo 39. Défilé de PFT, West Philadelphia, 1.05.2017

Le dernier temps de la manifestation est l'arrivée du défilé au parc, où plusieurs organisations sont présentes (Encadré 21). Chacune prend la parole et évoque le combat des enseignants, les plaçant comme travailleurs. Des élèves sont amenés à témoigner sur scène. Plus de 1000 personnes sont présentes et appelées à contacter la SRC, en vue de faire pression pour l'établissement d'un contrat (Photo 40). La photographie permet de distinguer un public très mixte, à l'image du quartier où se déroule l'événement. Sont présents des enseignants, des parents et des élèves.



Photo 40. Rassemblement du 1er mai, Clark Park, West Philadelphia, 1.05.2017

2.2.2. Des démonstrations symboliques

Un dernier dispositif de visibilité observé lors de l'enquête de terrain est le recours à des mises en scène symboliques au sein d'espaces institutionnels et d'événements convoquant du public. L'exemple du "Requiem for Closed Schools", mettant en avant des simulacres de pierres tombales symbolisant les écoles fermées en fait partie. Il s'agit dans ce type de démonstration de marquer davantage le public en sortant des représentations et mobilisations classiques. Dans le temps des négociations d'un contrat entre PFT et la SRC, les enseignants ont eu recours à divers modes de mobilisation. Participer aux audiences publiques du district scolaire en fait partie. À l'image des séances déjà décrites auparavant, et peu de temps après les défilés du 1^{er} mai, l'audience publique de la SRC du 15 juin 2017 fait l'objet de ce type de mise en visibilité (Encadré 22). Plus de 200 personnes assistent à la réunion qui est exceptionnellement longue : dernière de l'année scolaire, elle regroupe toutes les remises de prix et hommages du district scolaire. L'audience publique est ensuite plus longue également : 62 personnes se sont inscrites pour prendre la parole, dont une grande partie d'élèves, prioritaires, demandant le renouvellement du contrat de leurs écoles *charter*⁶²⁵.

Encadré 22. SRC Action Meeting, Audience publique, 15.06.2017⁶²⁶

- 1- Personnel du district, il parle des contrats pour les enseignants. Il y a toute une mise en scène avec des membres des syndicats enseignants qui déroulent une chaîne faite de 1300 anneaux de papier symbolisant les jours passés sans contrat.
- 2- Membre du personnel du district, même école pendant 7 ans. Elle cite Obama qui a mis en valeur les enseignants. 1334 jours sans contrats. Elle demande aux profs de se lever. Elle montre les effets négatifs de ces 1334 jours. "Every second counts".
- 3- Enseignante qui était élève dans les écoles publiques de Philly (North Philly, housing projects). "I knew I should never be rich and I am okay with that". Elle dit que l'État demande d'être de plus en plus qualifié sans hausse des salaires. Elle mentionne les problèmes de décrochage scolaire, "Teachers are superheroes but also humans. The system is bleeding, good teachers". Elle a parlé hyper fort.
- 4- Veteran Teacher. Former PFT Political liaison. Problème du *turnover* dans le district.
- 5- Elle mentionne encore le problème des contrats et des priorités du district. Il y a de l'argent pour des poursuites judiciaires, pour des salaires à 6 chiffres, pour payer des groupes de consultants, pour financer la privatisation du développement professionnels alors qu'il y a besoin de contrats pour les enseignants. Elle demande au public de chanter un slogan avec elle.
- 6- Linda. Elle parle encore des enseignants. Elle demande du respect pour cette profession.

Source : Carnets de terrain, Philadelphie, 2017.

Parmi ces prises de parole, six abordent directement le contrat. Le premier particulièrement joue particulièrement un rôle important. Une mise en scène est prévue : une

⁶²⁵ Sur les photographies ci-après, les personnes portant un t-shirt orange représentent Memphis Academy, l'une de ses écoles.

⁶²⁶ Seules les interventions portant sur le contrat des enseignants ont été retranscrites ici.

chaîne d'anneaux en papier a été réalisé, comportant 1300 maillons, représentant les plus de 1300 jours passés sans contrat pour les enseignants. Déroulée, elle est étalée sur le long de la salle et fait le tour de l'audience (Photo 41). Les pancartes levées par les enseignants dans la salle sont au sigle de PFT et mentionnent toutes l'absence de contrat (Photo 42) :

“You found the money, now found a PFT contract”

“A contract for teachers is a contract for students”

“1300 days without a contract... is 1299 days too long!”

Mobiliser un objet comme ici une chaîne en anneaux de papiers, ou des pierres tombales en carton, est une assurance pour les militants de gagner en visibilité et attirer l'attention des médias.



Photo 41. Chaîne d'anneaux en papier des enseignants, SRC Action Meeting, District scolaire de Philadelphie, 27.04.2017



Photo 42. Enseignants brandissant des pancartes, SRC Action Meeting, District scolaire de Philadelphie, 27.04.2017

Enfin, la résistance à la précarisation des travailleurs favorisée par le nouvel ordre néolibéral, repose sur plusieurs ressorts. Le premier est le corps enseignant, ainsi que l'ensemble des travailleurs de l'éducation. Ils composent la base des militants face à la transformation de leurs conditions de travail, mais une base vulnérable et fragilisée par plusieurs facteurs : un temps dédié au militantisme réduit par d'autres activités, des menaces et discriminations liées à l'engagement, et un affaiblissement des structures syndicales par des lois de plus en plus sévères. Dans ce contexte, des collectifs, tels que WE, émergent ainsi que des associations composées essentiellement d'enseignants à la retraite, jouant sur des modes de mobilisation relativement classiques, et principalement les manifestations publiques, la grève étant interdite dans les deux districts à l'étude. Jouer sur des démonstrations symboliques lors des événements importants permet aux militants de capter l'attention des médias, dans l'espace public ou les lieux plus institutionnels.

3. Résister à la privatisation

Ce dernier objet de mobilisation qu'est la privatisation n'arrive pas en fin de démonstration par hasard. D'abord, si la dépossession et la précarisation de l'éducation passent par la néolibéralisation des systèmes éducatifs et l'adoption de normes du secteur privé – soit une privatisation endogène, ici elle s'entend au sens le plus restreint : la transformation de biens publics – matériels ou immatériels – en biens privés. Il s'agit donc de la dernière phase de la néolibéralisation, lorsque le public devient privé, et donc la dépossession la plus complète⁶²⁷. Ensuite, cet objet est traité en dernier car les résistances à la privatisation sont plus nuancées et moins frontales. Cette nuance s'explique par plusieurs facteurs. Le premier est l'ensemble des hybridations induites par le processus de néolibéralisation, mélangeant à la fois le public et le privé, qu'il s'agisse des organes de décisions – par exemple la composition des régimes éducatifs urbains d'acteurs privés et publics, ou de la délivrance de services éducatifs s'appuyant également sur un mélange entre public et privé, plus ou moins affirmé comme le sont les écoles *charter* mais également l'ensemble des dispositifs des écoles publiques s'appuyant sur des ressources privées. Enfin, l'opposition à la privatisation n'est pas aussi évidente que pour les deux autres objets, car le système de valeurs de la société états-unienne n'associe pas la privatisation à une dégradation du service public. Les acteurs privés sont inscrits dans la délivrance de services depuis très longtemps, sous différentes formes, à l'exemple des organisations caritatives ou philanthropiques, voire sont même à l'origine de l'existence de ces services. Cette construction des services et biens publics, dont l'éducation, inclut le secteur privé dont l'implication n'est donc pas nouvelle.

Les résistances à la privatisation sont les plus claires lorsqu'elles luttent contre le remplacement d'un service public par un service privé, et que celui-ci défend des intérêts allant au-delà de la réussite éducative. Dans le cas des districts urbains scolaires, ces résistances ont lieu lorsque la privatisation recoupe des enjeux de développement immobilier, et notamment de gentrification et de spéculation foncière.

3.1. Une lutte très locale pour des territoires publics à vendre

Parmi les différentes formes prises par la privatisation exogène, transformant des biens publics en biens privés, le patrimoine immobilier scolaire cristallise les luttes car il représente la matérialité du système scolaire et incarne l'école et au-delà l'éducation. La néolibéralisation de l'espace scolaire ne se limite pas aux phases de fermeture et de charterisation. La dépossession ne se résout pas à la seule fermeture et mise en friche des bâtiments scolaires.

⁶²⁷ La figure de synthèse du chapitre I sur le mode de production capitaliste reprend ces étapes (Figure 2).

Bien au contraire, bien souvent, il s'agit d'une étape préalable où la fermeture ou la mise en faillite d'écoles précèdent la mise en vente des bâtiments, elle-même étape importante dans la transformation physique et symbolique des territoires éducatifs, prélude à des changements sociaux au sein des quartiers concernés. La vente de biens appartenant aux districts – ou aux municipalités selon les accords locaux sur les propriétés foncières scolaires, rend ainsi visible la privatisation. Au-delà de la fin d'un service public éducatif, il s'agit de son remplacement cette fois, non par un service hybride telles que les écoles *charter*, mais de sa mise en vente et parfois de l'apparition d'un autre service, ou bâtiment dont l'usage peut être bien différent.

Si les ventes de biens scolaires attirent l'attention, c'est pour leur valeur territoriale entendue au sens large, car ne recoupant pas seulement une valeur foncière et économique, mais aussi communautaire, identitaire et mémorielle appartenant au quartier. Ces luttes s'accordent avec celles contre la dépossession et la fermeture des écoles publiques. Il ne s'agit plus seulement de voir disparaître un lieu public du territoire des habitants du quartier, mais de constater son remplacement par d'autres lieux, servant des intérêts pouvant être perçus comme néfastes par les habitants du territoire scolaire concerné. Il s'agit de l'effacement d'une mémoire collective d'une communauté attachée à un lieu, et plus particulièrement des communautés afro-américaines que l'on cherche à effacer pour faciliter l'instauration de la gentrification dans les villes.

De ce fait, ces luttes sont très ancrées localement et mobilisent les seuls habitants de ce territoire. Elles ne prennent pas l'ampleur des mobilisations contre les plans de fermetures massives ou l'absence de contrat des enseignants. Il sera donc exposé ici la question des résistances à la privatisation en deux temps. D'abord, il s'agira d'observer les mobilisations liées à la vente de biens scolaires publics, à l'échelle de l'établissement mais également d'un territoire faisant l'objet d'un redéveloppement immobilier fondé sur une école. Ensuite, une analyse de la faiblesse des résistances à la privatisation sera proposée au travers de la question de l'intersectionnalité des luttes à nuancer et de la place de la question raciale dans la néolibéralisation des politiques éducatives.

3.1.1. Des écoles à vendre...

Les fermetures d'écoles, si elles entraînent de nombreuses contestations, prennent place dans des contextes urbains différents, à la fois au niveau des métropoles, mais également des quartiers dans lesquels se situent ces bâtiments. La fermeture peut être justifiée par différents arguments de la part des districts scolaires : vétusté du bâti, manque d'effectifs, inadaptation

aux pédagogies contemporaines... Selon les localisations de ces bâtiments, ou propriétés, leur trajectoire ne sera pas identique.

a. Un parc immobilier ancien et désuet

Une étude publiée en 2012, à la veille des vagues massives de fermetures d'écoles dans douze villes du pays, montre qu'il n'existe pas un cycle de vie type d'un bâtiment scolaire dans les villes états-uniennes⁶²⁸. En moyenne, les propriétés ont 60 ans, mais certaines ont plus de 100 ans. À Philadelphie, l'âge moyen des bâtiments mis à la vente par le district scolaire est de 91 ans. Une constante apparaît cependant : il s'agit essentiellement d'écoles qui ont été construites pour des enfants noirs lors de la ségrégation situées dans des quartiers en déclin, anciens ghettos, dont l'entretien est rendu difficile par le manque de moyens financiers des districts mais également une construction moins solide que dans les quartiers blancs.

Trois étapes dans le cycle de vie des bâtiments scolaires sollicitent chaque fois un positionnement du district scolaire vis-à-vis de son parc immobilier (Figure 55).

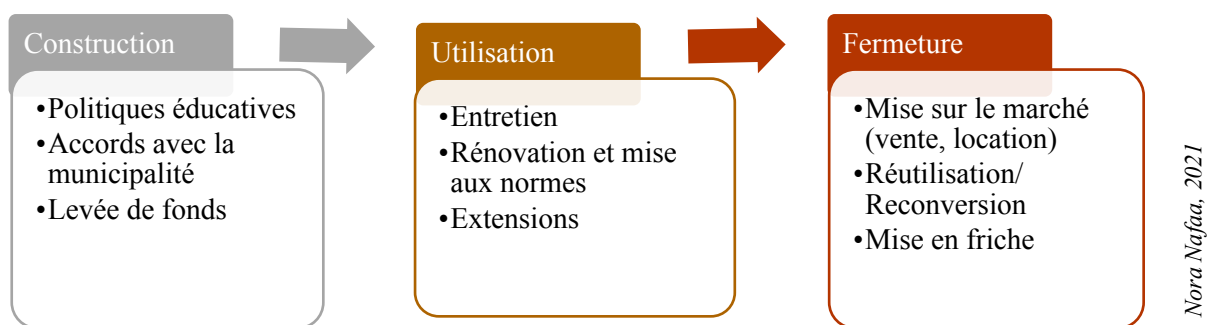


Figure 55. Cycle de vie d'un bâtiment scolaire et rôles du district scolaire

Le premier cycle, celui de la construction, nécessite la mise en place de réelles politiques éducatives, ainsi que des accords avec la municipalité et des levées de fonds permettant le financement des bâtiments⁶²⁹. La seconde étape est la « vie » du bâtiment, c'est-à-dire le temps durant lequel il est exploité par le district scolaire. Il requiert des opérations d'entretien, de rénovation et de mise aux normes, ainsi que d'extensions lorsque c'est nécessaire. Ces coûts sont pris en charge par les districts scolaire, devant à nouveau mobiliser les fonds nécessaires⁶³⁰.

⁶²⁸ L'étude concerne Atlanta, Chicago, Cincinnati, Cleveland, Détroit, Kansas City, Milwaukee, Philadelphia, Pittsburgh, Saint Louis, Tulsa et Washington, D.C. Source : The PEW Charitable Trusts, "Shuttered Public Schools: The Struggle to Bring Old Buildings New Life", 11.02.2013, <https://www.pewtrusts.org/en/research-and-analysis/reports/2013/02/11/philadelphia-and-other-big-cities-struggle-to-find-uses-for-closed-schools>, consultée le 01.09.2021.

⁶²⁹ Ces éléments ont été décrits au chapitre II.

⁶³⁰ Les éléments explicatifs sur les taxes du chapitre III mettent en lumière ces besoins des districts scolaires dont le fond de roulement ne budgétise pas l'entretien de son parc scolaire.

La dernière étape est la fermeture des bâtiments scolaires qui donne lieu à trois possibilités : la mise sur le marché immobilier (pour la vente ou la location, à des écoles *charter* notamment), la réutilisation ou reconversion (centre de formation, bureaux), ou la mise en friche.

Les contestations contre la privatisation ont lieu essentiellement au moment de la mise sur le marché des bâtiments scolaires, processus qui recouvre plusieurs enjeux pour les districts scolaires. Il s'agit d'un patrimoine spécifique, qui ne peut être réutilisable en l'état parfois, et géré par un acteur public dont la mission ne porte pas sur la commercialisation de ses biens⁶³¹. En fonction de la tension du marché immobilier, certains biens connaissent de véritables conflits d'intérêt lors de leur mise sur le marché, car ils sont situés dans des espaces tendus. D'autres, notamment dans les quartiers les plus déshérités, participent du cycle de la vacance et s'ajoutent aux friches, et deviennent le lieu d'activités illicites. La législation est un troisième enjeu : selon les États et les municipalités, la réutilisation de bâtiments scolaires peut varier. À Philadelphie, les projets à but éducatif ont un droit de préemption sur les autres. La détention des actes de propriété est également liée aux législations municipales et peut être source de conflit. À Atlanta, si la municipalité et le district scolaire sont deux corps politiques séparés et élus, la municipalité détient les actes de propriété et souhaite obliger le district à n'autoriser que des projets comptent au moins 15% de logements abordables. Ensuite, le marketing : les districts scolaires mettent en avant qu'ils ne sont pas des promoteurs immobiliers et peuvent avoir recours à ceux-ci. Cependant, le parc scolaire vacant est peu connu, et peu valorisé. Aussi, des propriétés restent à l'état de friches très longtemps. Enfin, l'engagement communautaire : la prise en compte des habitants du quartier de la propriété est essentielle dans la mise sur le marché de ces propriétés. Cependant, ceux-ci peuvent s'y opposer. Dans de nombreux cas, les reconversions, dans des quartiers pauvres mais sur le front de gentrification, sont perçues comme un signe d'éviction, notamment dans le cas des lofts (Adair School et Bass High School à Atlanta, West Philadelphia High School à Philadelphie).

b. Une répartition des friches scolaires inégale

Une cartographie des écoles dans les deux districts scolaires, Atlanta et Philadelphie, permet de repérer l'ensemble des friches scolaires et met en avant la densité des écoles dans certaines sections des deux villes, mais aussi des différences, renvoyant à celles des quartiers.

⁶³¹ Cinq enjeux peuvent être distingués. D'abord, la taille : il n'y a pas de règle absolue. Cependant, les bâtiments les plus grands, avec plus de 25 classes, sont les plus difficiles à reconvertir. Ils consomment un espace foncier important, et demandent une rénovation de leurs infrastructures coûteuse pour leurs acquéreurs. Les espaces communs tels que l'auditorium, le gymnase, la cafétéria, mais aussi et surtout les grands halls, peuvent être perçus comme une perte d'espace. Ensuite, la localisation : les bâtiments situés dans les quartiers résidentiels sont les plus aisés à reconvertir, notamment en logements.

D'abord à Philadelphie, de nombreuses écoles sont fermées, et certains quartiers ont été particulièrement marqués. Il s'agit principalement des zones les plus peuplées aujourd'hui, mais surtout de celles ayant connu un déclin démographique certain (West Philadelphia, North Philadelphia, Germantown, South Philadelphia), et habitées par des populations noires. Dans ces quartiers, l'école est l'un des derniers services publics qui ferme. La fermeture contribue ainsi à constituer de vastes réserves foncières et immobilières (usines, commerces, bureaux, églises) sur le front de gentrification. Le centre-ville également a été marqué par la fermeture d'écoles (Carte 7).

Les données ne sont pas disponibles pour toutes les écoles, mais il est d'analyser les durées de vie de ces établissements scolaires à partir des tableaux proposés en annexe⁶³² (Annexe 55 et Annexe 56). Ces tableaux permettent de mettre en lumière plusieurs éléments. Les durées d'ouverture des établissements scolaires varient énormément, certains ne passent pas la décennie tandis que d'autres sont en usage plus d'un siècle. Les bâtiments scolaires sur le marché immobilier ne sont ainsi pas égaux tant leurs dates de construction varient. Si les fermetures ont démarré il y a déjà une quinzaine d'années, 2013 a été un tournant majeur dans la fermeture d'écoles publiques par le district scolaire de Philadelphie. Les écoles *charter*, bien que récentes, ne sont pas épargnées par les fermetures, tant leur modèle peut être instable, tandis que les écoles privées non-confessionnelles, souvent destinées à un public plus aisé, résistent comme le montre le tableau suivant où ne sont consignées que les écoles pour lesquelles l'on dispose d'une date d'ouverture et de fermeture (Tableau 52).

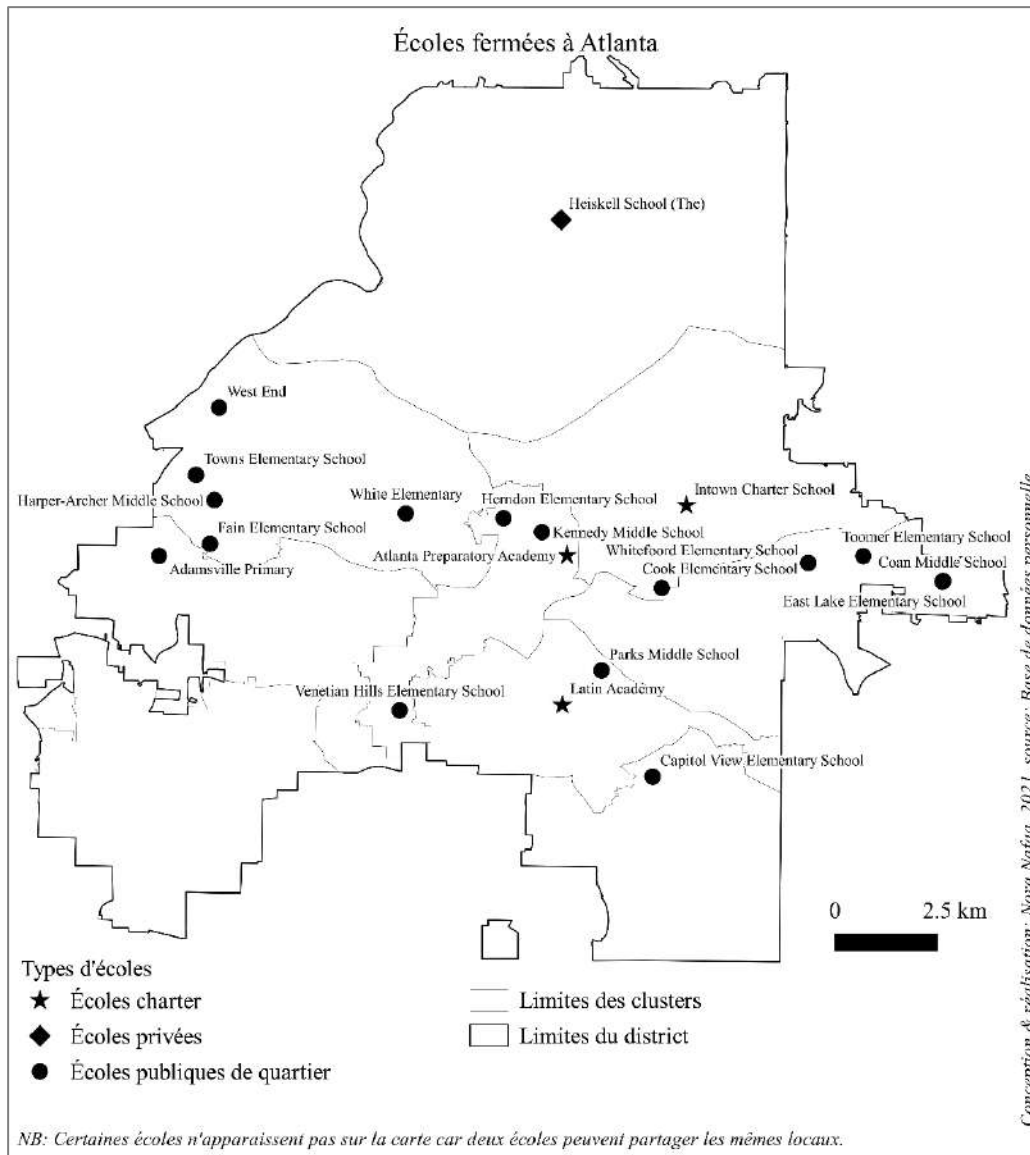
Type d'école	Atlanta	Philadelphie
<i>Charter</i>	2	7
Privée catholique	0	15
Privée non-catholique	1	1
Publique	2	27
Total	5	50

Nora Nafaa, 2021, sources : bases de données personnelles.

Tableau 52. Nombre d'écoles fermées à Philadelphie et Atlanta dont les durées de vie sont disponibles

La carte des friches scolaires d'Atlanta permet de montrer d'autres dynamiques spatiales, bien plus nettes, car moins denses (Carte 37).

⁶³² Ce tableau ne contient que les écoles dont les dates d'ouverture et de fermeture sont disponibles sur les 91 écoles fermées recensées.



Carte 37. Les friches scolaires d'Atlanta

La seule école privée fermée au Nord de la ville a été en réalité transférée dans de nouveaux locaux. Au Sud, qu'il s'agisse d'écoles publiques ou *charter* fermées, elles se situent dans des quartiers en cours de gentrification, dont le marché est très compétitif, ou dans des quartiers en dépopulation, à l'image de Grove Park et Adamsville. Les écoles privées non-catholiques sont absentes de la carte car elles ne sont pas très nombreuses à Atlanta, et aucune d'entre elle n'a été fermée. D'une manière générale, les écoles confessionnelles sont davantage baptistes ou évangélistes

Il est à signaler ici encore, que malgré l'abondance de données, le travail de terrain a permis de repérer quelques propriétés qui n'apparaissent pas sur les cartes mais sont d'anciennes écoles reconverties. L'absence d'une base de référence ne permet pas l'exhaustivité bien que l'on puisse s'en rapprocher en combinant différentes méthodes

d'enquêtes. Le tableau sur Atlanta plus succinct que celui sur Philadelphie permet de souligner deux points. Il apparaît encore une fois que le temps de durée de vie d'un établissement est relativement variable, à l'image de Whitefoord ES close en 2017 alors qu'ouverte en 1923, tandis que la Latin Academy, une école *charter*, n'a été ouverte que pour un mandat de 5 ans. Ensuite, le reste des données sur les écoles fermées, dont on ne dispose que de l'année de fermeture, montrent également un tournant d'accélération à partir des années 2010 dans la fermeture des écoles publiques.

Une fois les écoles fermées, les bâtiments peuvent être vendus ou loués par les districts scolaires, s'ils ne sont pas laissés en friche. Qu'il s'agisse de la vente ou de la location de ces biens, plusieurs possibilités sont envisagées. Selon le projet choisi, les effets sur les quartiers ne sont pas les mêmes, ainsi que la rente qu'ils assurent au district scolaire. Le tableau ci-dessous permet de dresser un panorama des possibilités de reconversion des bâtiments scolaires existantes (Tableau 53).

Fonction	Type d'aménagement	Exemples ⁶³³
Éducation	École <i>charter</i>	<u>Kindezi West dans Walter E. White ES à Atlanta</u>
	École privée (maternelle, primaire, secondaire, supérieur)	<u>Energy Innovation Center à Pittsburgh</u>
	Services scolaires (bureaux, centres de formation, espace de stockage)	Centre de formation des enseignants à Atlanta
Résidence/ Logements	Logement subventionné (<i>subsidized</i> ou <i>affordable housing</i>)	<u>Résidence pour personnes âgées à Denver</u>
	Logement en accession (<i>market-rate housing</i>)	<u>Bass Lofts à Atlanta</u> <u>West Philadelphia HS à Philadelphie</u>
Services publics et caritatifs	Espaces verts et parcs	<u>Hithergreen Park en Ohio</u>
	Centres communautaires, lieux de culte, refuges pour sans-abri, commissariats	<u>New Testament Christian Church dans un lycée</u>
Commerce	Espace de bureaux	
	Hôtellerie, restauration	<u>Hôtel à Denver</u>
	Centres commerciaux	Edison High School à Philadelphie

Nora Nafaa, 2021

Tableau 53. Reconversion des friches scolaires aux États-Unis

c. Des reconversions contestées

Si les contestations des fermetures d'écoles appartiennent aux luttes contre la dépossession, traitées dans un premier temps de ce chapitre, celles contre les ventes et reconversions des friches scolaires appartiennent aux luttes contre la privatisation car elles mettent en avant la spéculation foncière et la gentrification entraînée par l'arrivée de nouveaux lieux et services à la place des écoles publiques et constituent la dernière étape de ce processus de dépossession. Les reconversions sont très diverses. Le tableau précédent liste les différentes fonctions que peuvent occuper ces nouveaux espaces : éducative, résidentielle, services publics et caritatifs, ou commerciales (Tableau 53). Les contestations observées sur le terrain concernent principalement les reconversions résidentielles, notamment en lofts ou condominiums, et commerciales.

Deux exemples illustrent le propos. Le premier est le lycée de West Philadelphia. Ouvert en 1912 et premier lycée à l'Ouest de la rivière Schuylkill, il ferme en 2011 lorsqu'un nouveau bâtiment est ouvert, deux blocs à l'Ouest. Le bâtiment demeure vacant depuis sa fermeture. Il est resté vide, mais n'a pas été squatté, comme c'est le cas d'autres friches urbaines dans la

⁶³³ Je ne vise pas l'exhaustivité, mais seulement quelques exemples permettant de visualiser les transformations réalisées ou envisagées.

ville⁶³⁴. Cette condition s'explique par la position du lycée⁶³⁵, sur le front de gentrification à la limite du quartier University City (important campus qui regroupent l'Université de Pennsylvanie, l'Université Drexel et l'Université des Sciences) qui dispose de ses propres patrouilles d'agents de sécurité. Un développeur immobilier rachète le terrain en 2016 afin de convertir le bâtiment en 300 appartements, pour un projet de 24 millions de dollars⁶³⁶. Cette acquisition fait partie de plusieurs projets du même développeur, investissant plus de 250 millions de dollars dans la rénovation et reconversion de bâtiments anciens à West Philadelphia, dont un autre lycée (University City)⁶³⁷. Ouvert en 2017, le nouveau complexe prend le nom de WestLofts⁶³⁸ et offre plusieurs aménités, prenant en compte les anciennes configurations de l'établissement : les salles de classes deviennent des appartements, la chaufferie un espace de *co-working*, le gymnase une salle de sport⁶³⁹. Ce projet fait l'objet de vives contestations dès le début du projet de vente du bâtiment, en 2014, soutenu par le conseil municipal⁶⁴⁰. Lors de premières rencontres entre les élus et les habitants du quartier, la gentrification fait partie des craintes. Andrew Bank, représentant le développeur Strong Place Partners, présente le projet comme destiné à de jeunes résidents, associés aux universités proches de Drexel et de Pennsylvanie. Si plusieurs résidents expriment lors de ces rencontres les bienfaits de ce type de complexes (actifs dans le quartier, plus de piétons, baisse de la criminalité), l'éviction de résidents plus anciens et moins aisés par la hausse des prix de l'immobilier est l'inquiétude première⁶⁴¹.

⁶³⁴ Pour les fans d'Urbex, un habitant s'est aventuré dans le bâtiment et a publié sur son blog des photographies prises par un autre groupe, ainsi qu'une vidéo réalisée par lui-même, source : <https://www.abandonedspaces.com/public/west-philadelphia.html>, consulté le 01.09.2021.

⁶³⁵ À titre de repère, le lycée se situe à quatre blocks de l'école Henry C. Lea.

⁶³⁶ Source : "Old West Philadelphia High School to become apartments", *6abc*, 06.02.2016, <https://6abc.com/news/old-west-philadelphia-high-school-to-become-apartments/1188992/>, consulté le 01.09.2021.

⁶³⁷ Source : James Jennings, "\$24 Million Loan Arranged for Redevelopment of Former West Philadelphia High School", *Phillymag*, 2.05.2016, www.phillymag.com/property/2016/02/05/west-philadelphia-high-school/, consulté le 01.09.2021.

⁶³⁸Le site du complexe met avant tout en avant les aménités de l'immeuble (espaces communs et services) et dispose d'un onglet sur le quartier et ses caractéristiques, positionnant le complexe dans University City bien plus que West Philadelphia, toponyme renvoyant au ghetto historique noir de Philadelphie tandis que le premier rappelle la présence d'institutions prestigieuses et distingue cette portion de West Philadelphia, aujourd'hui gentrifiée, source : <https://www.westlofts.com/amenities>, consulté le 14.01.2020.

⁶³⁹ Source : Melissa Romero, "First Look : Inside the new West Lofts at the old West Philadelphia High School", *Curbed Philadelphia*, 23.06.2017, <https://philly.curbed.com/2017/6/23/15854830/west-philadelphia-high-school-loft-apartments-photos>, consulté le 01.09.2021.

⁶⁴⁰ Source : Waleed Shahid, "Selling gentrification to neighbors to the old West Philadelphia High School", 19.06.2014, <https://why.org/articles/selling-gentrification-to-neighbors-of-the-old-west-philadelphia-high-school-building/>, consulté le 01.09.2021.

⁶⁴¹ La gentrification a donné lieu à de nombreuses évictions dans le quartier, qui ne sont pas l'objet principal du propos ici, mais à titre d'exemple, des mobilisations ont été organisées dans le quartier, dans le même block que le bâtiment, source : "West Philly Tenants Fight Mass Eviction and Gentrification", *The Philadelphia Partisan*,

Le second cas suscitant le même type de contestation face à l'arrivée d'un acteur privé à la place d'une école publique, sur le front de gentrification, est le lycée professionnel Edward W. Bok. Construit en 1938, il accueille exclusivement des enfants noirs au nord de South Philadelphia⁶⁴². Le lycée ferme en 2013, incorporé dans le plan massif de fermeture d'écoles du district, suscitant des mobilisations aussi fortes que pour les écoles élémentaires⁶⁴³. Le bâtiment est vendu en 2014 pour 2,1 millions de dollars à Lindsey Scannapieco, fille d'un développeur immobilier ayant vécu à Londres et participé à la reconversion de différentes friches urbaines en des espaces à usage mixte. Le projet pour le lycée est un espace récréatif, résidentiel et artistique⁶⁴⁴ et mené par l'entreprise Scout⁶⁴⁵. Le lieu accueille aujourd'hui des dizaines de petites entreprises, notamment dans le domaine artistique, exploitant les locaux éducatifs. Un restaurant a pris la place du programme culinaire du lycée. Si le lieu est une réussite, dans le sens où cet achat n'a pas laissé le temps à la friche de s'installer et a permis de créer de nombreux emplois, il a tout de même été contesté par la communauté. Dans les discours, principalement en ligne, se retrouvent les deux arguments avancés pour le lycée de West Philadelphia : il s'agit à la fois de la dépossession d'une partie de la mémoire du quartier⁶⁴⁶ – et de ses services, face aux transformations des marchés urbains éducatifs, ainsi que de la privatisation d'un lieu public, jouant sur une opportunité foncière favorisant la gentrification. C'est à l'ouverture d'un *pop-up rooftop restaurant*, soit un restaurant éphémère sur le toit-terrasse, que ces craintes ont été exprimées face à l'arrivée de consommateurs nouveaux, ne reflétant pas les *alumni* de l'ancien lycée. Les contestations ont principalement eu lieu en ligne, notamment sur la page Yelp⁶⁴⁷ du restaurant alors que l'application est

1.05.2018, <https://philadelphiapartisan.com/2018/05/01/west-philly-tenants-fight-mass-eviction-and-gentrification/>, consulté le 01.09.2021.

⁶⁴² Le bâtiment se situe à l'intersection de la 8^{ème} et de la rue Mifflin. Pour plus d'éléments sur l'histoire du lycée, elle est racontée par Katrina Ohstrom au travers d'un reportage photographique, source : "Great Depression to Great Recession: The Life and Death of Bok High", *Hidden City*, 17.04.2013, <https://hiddencityphila.org/2013/04/great-depression-to-great-recession-the-life-and-death-of-bok-high/>, consulté le 01.09.2021.

⁶⁴³ Source : Queen Muse, "Bok Tech Gets Shuttered Today, What Next?", *NBC10 Philadelphia*, 21.06.2013, <https://www.nbcphiladelphia.com/news/local/bok-tech-school-closing-discussion-schoolhouse-watch/1984930/>, consulté le 01.09.2021.

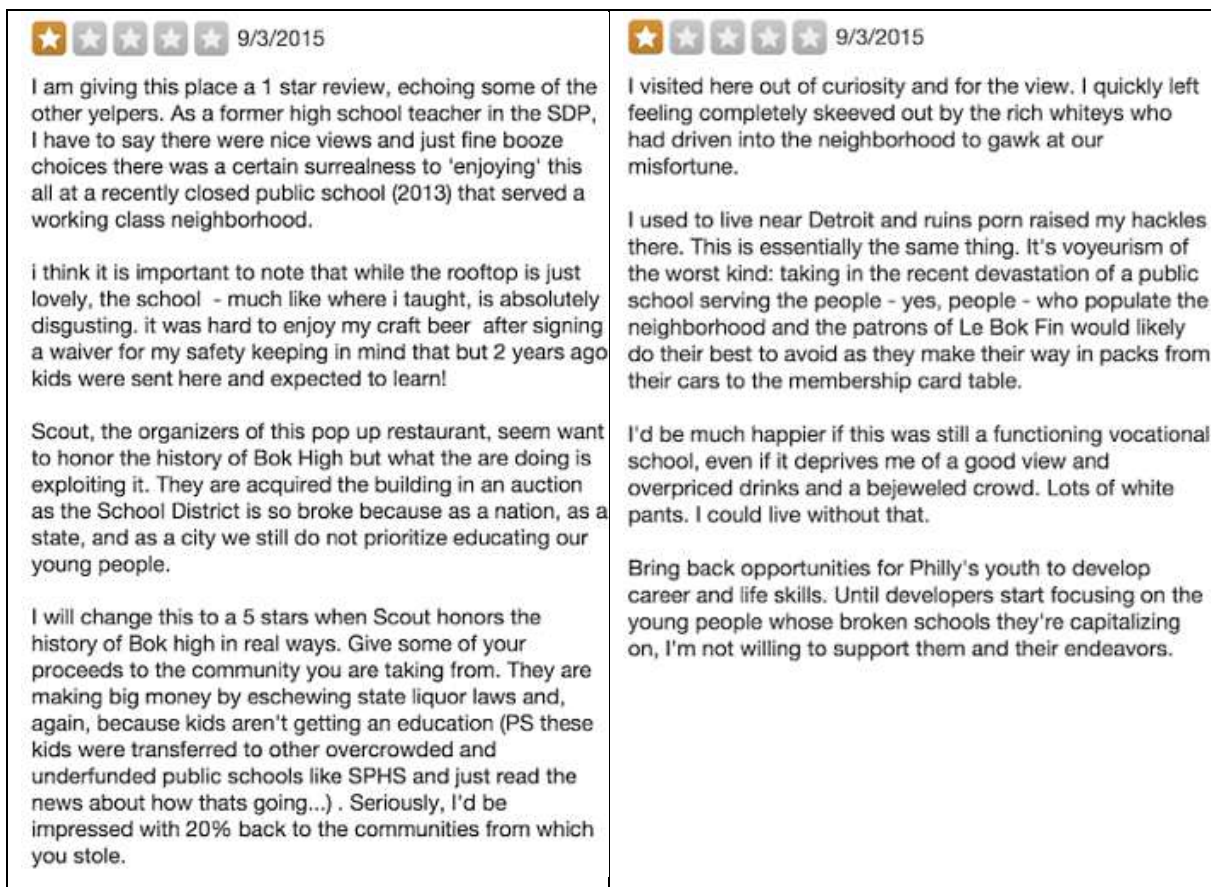
⁶⁴⁴ Source : Natalie Kostelni, "Bok high school building sells to newcomer developer for \$2,1M", *Philadelphia Business Journal*, 19.09.2014, <https://www.bizjournals.com/philadelphia/blog/real-estate/2014/09/bok-high-school-building-sells-to-newcomer.html>, consulté le 01.09.2021.

⁶⁴⁵ Source : Page "About", <https://www.buildingbok.com/history>, consultée le 15.01.2021.

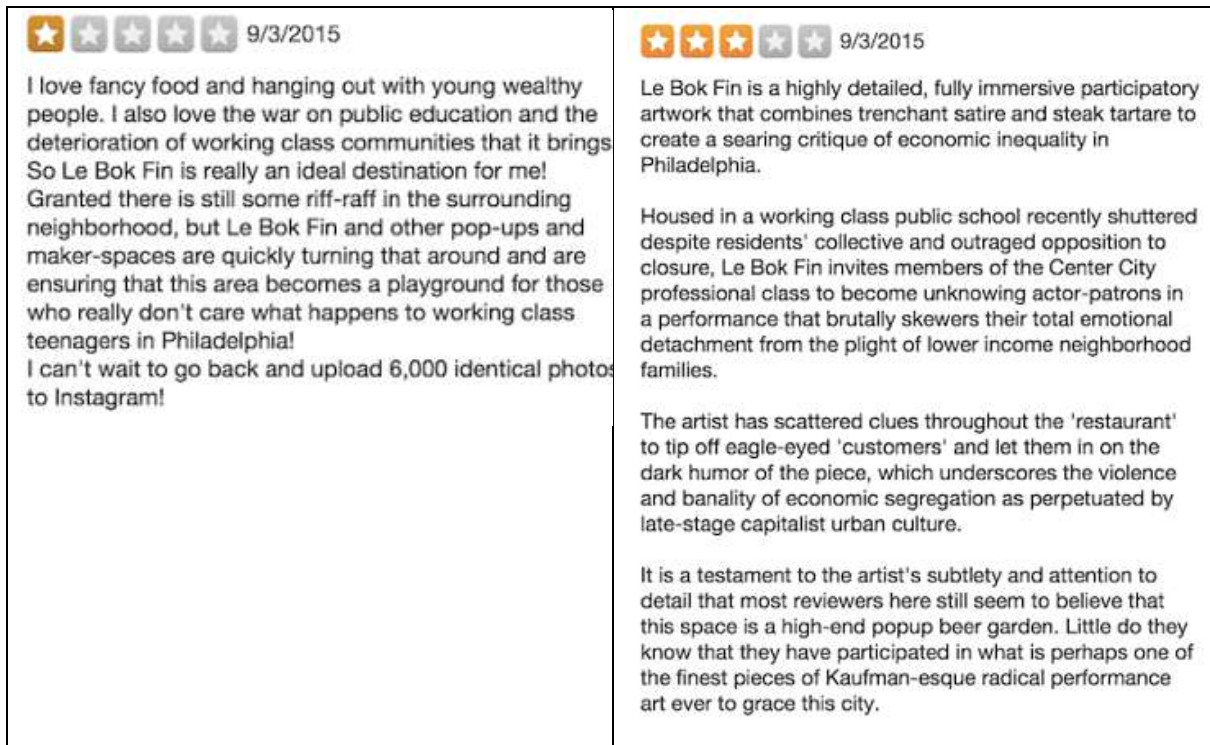
⁶⁴⁶ Plusieurs articles de presse le mentionnent. Gene Demby, ancien élève, raconte la fermeture progressive de toutes les écoles de son quartier, dont ce lycée, source : Gene Demby, "What We Lose When A Neighborhood School Goes Away", NPR, 14.09.2015, <https://www.npr.org/sections/codeswitch/2015/09/14/439450644/what-else-we-lose-when-a-neighborhood-school-goes-away?t=1610728975794>, consulté le 01.09.2021.

⁶⁴⁷ Yelp est une application de notation des lieux de services, et particulièrement ceux de la restauration.

davantage utilisée aux États-Unis⁶⁴⁸. Les commentaires laissés par les utilisateurs mettent en avant ces contestations, qui se retrouvent dans plusieurs projets (Figure 56). Trois commentaires sur quatre mentionnent le public du restaurant : de jeunes Blancs, principalement issus de Center City. Le dernier commentaire mentionne la ségrégation économique de la ville. Tous mentionnent le passé de l'école et la défaillance des systèmes scolaires. Le district scolaire est présenté comme en faillite et contraint, face au marché capitaliste, de vendre ses bâtiments. Les deux premiers commentaires demandent à l'entreprise de reverser à la communauté dépossédée par l'ouverture de ce restaurant, le premier étant écrit par une ancienne enseignante du district scolaire. Les commentaires mettent en avant les revendications classiques contre la gentrification et ses effets, ce projet étant l'archétype de celle-ci.



⁶⁴⁸ Source: Holly Otterbein, "Philly's Hottest New Bar Becomes Gentrification Battleground", *Philly Mag*, 9.04.2015, <https://www.phillymag.com/citifed/2015/09/04/le-bok-fin-yelp-review/>, consulté le 01.09.2021.



Nora Nafaa, 2021, source : Yelp, 2021.

Figure 56. Commentaires sur Yelp contre le restaurant Le Bok Fin en 2015

Si les études de cas peuvent être démultipliées, ces deux lycées à Philadelphie, localisés sur les fronts de gentrification, mettent en avant les éléments de la fabrique de la ville néolibérale via la transformation des territoires éducatifs : la spéculation foncière gagne tous les marchés et le parc immobilier scolaire, géré par le district scolaire – soit une institution en faillite, n’y échappe pas⁶⁴⁹. La vente des bâtiments scolaires cristallise les tensions : elle permet à la fois au district scolaire de combler une partie de son déficit pour l’année scolaire en cours, mais laisse aussi place à la prédation de développeurs dont les projets d’investissements se déploient sur les fronts de gentrification par la mise en place de lieux répondant à la demande de nouveaux résidents. Ces luttes ultra-locales, portant souvent sur un seul projet d’écoles, ne contestent pas le redéveloppement des quartiers où sont vendues les bâtiments scolaires. En effet, souvent, les mêmes militants ont fait pression sur les autorités pour que les friches soient reconverties. La résistance se fait davantage sur le choix de reconversion opéré, qui presque systématiquement, correspond aux demandes de nouveaux résidents favorisant la gentrification du quartier et l’éviction de sa communauté d’origine, ainsi que l’effacement d’une mémoire

⁶⁴⁹ Certains biens vendus aux enchères ne trouvent pas d’acquéreur, car leur localisation au cœur des anciens ghettos historiques de la ville n’attirent pas les investisseurs, source : Nichole Currie, “From schools to scourge : Why 7 Philly schools remain empty 5 years after going on the auction block”, *Whyy*, 2.05.2019, <https://why.org/articles/from-schools-to-scourge-why-7-philly-schools-remain-empty-5-years-after-going-on-the-auction-block/>, consulté le 01.09.2021.

collective tenue par l'école comme lieu de sociabilité et de vie par lequel sont passés tous les habitants.

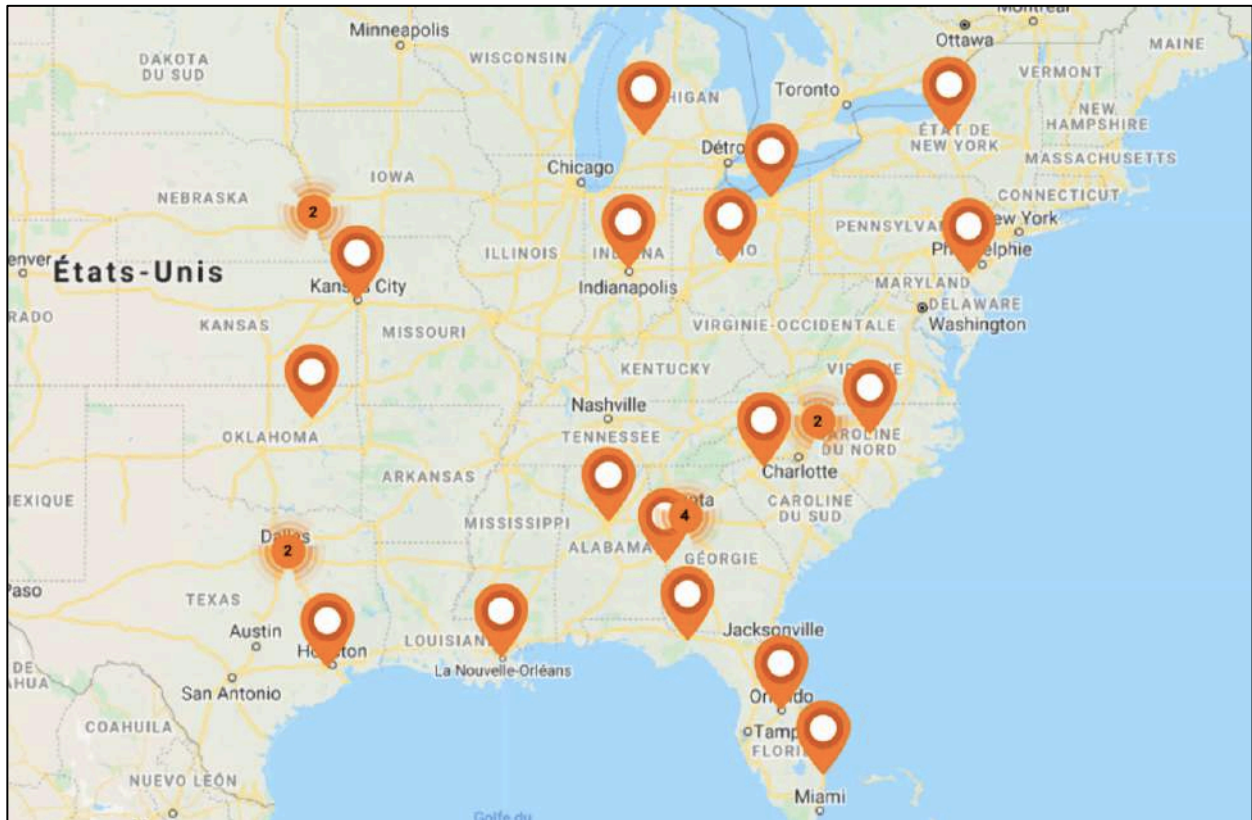
3.1.2. ... Aux territoires des édupreneurs de la ville néolibérale

La privatisation exogène prend la forme de la vente de biens publics à des acteurs privés comme identifiée précédemment à travers la vente de l'immobilier scolaire. Les craintes des militants contre la privatisation se cristallisent sur des projets précis ceux qui ne leur sont pas destinés et ainsi porteurs du processus de gentrification par l'éviction des communautés les moins dotées par des classes plus aisées pour lesquelles sont conçues ces nouvelles aménités. Les mobilisations se retrouvent dans d'autres projets plus rares, car ils sont difficilement identifiables, comme appartenant au processus de privatisation des territoires scolaires. Ils n'ont pas fait l'objet d'une enquête de terrain très resserrée car ils sont à la marge de notre démonstration mais peuvent être décrits tant ils permettent de compléter l'analyse de la fabrique de la ville néolibérale au travers de ses territoires scolaires.

Il s'agit ici de distinguer les projets dans lesquels l'école apparaît comme un point d'accroche dans un projet de développement foncier et immobilier plus grand menés par des édupreneurs (*anchor institutions*, fondations, ONG). L'exemple de l'école Penn Alexander à Philadelphie, comme aménité développée par l'Université de Pennsylvanie pour attirer l'installation de familles dans le quartier en fait partie, bien qu'elle demeure une école publique de quartier⁶⁵⁰. De même, les éléments avancés contre la reprise de l'école Thomasville Heights à Philadelphie, l'une de nos quatre études de cas, a soulevé le même type de contestations. En effet, Purpose Built Communities a mené un premier projet dans le quartier de East Lake au travers de l'école *charter* Drew et en redéveloppant tout le quartier, ce qui a renouvelé aussi les habitants. Cette expérience, permettant à PBC d'ouvrir des écoles *partnerships* au travers de l'ONG Purpose Built Schools avec le district scolaire d'Atlanta suscite également la crainte de plusieurs collectifs y décelant une stratégie foncière du développeur immobilier dans un secteur à proximité de la Beltline, mais demeurent des suppositions.

Le cas d'une fondation telle que PBC n'est pas unique mais permet de mettre en avant les stratégies de redéveloppement immobilier, puisque l'organisation a été créée par trois des plus grands développeurs immobiliers du pays, dont Tom Cousins originaire d'Atlanta et présenté précédemment. Aujourd'hui, hormis le cas de PBS que la fondation PBC ne présente pas directement sur son site comme appartenant à son réseau, 25 organisations ont rejoint son réseau à travers la moitié orientale du pays (Carte 38).

⁶⁵⁰ Ce cas a été développé au chapitre IV.



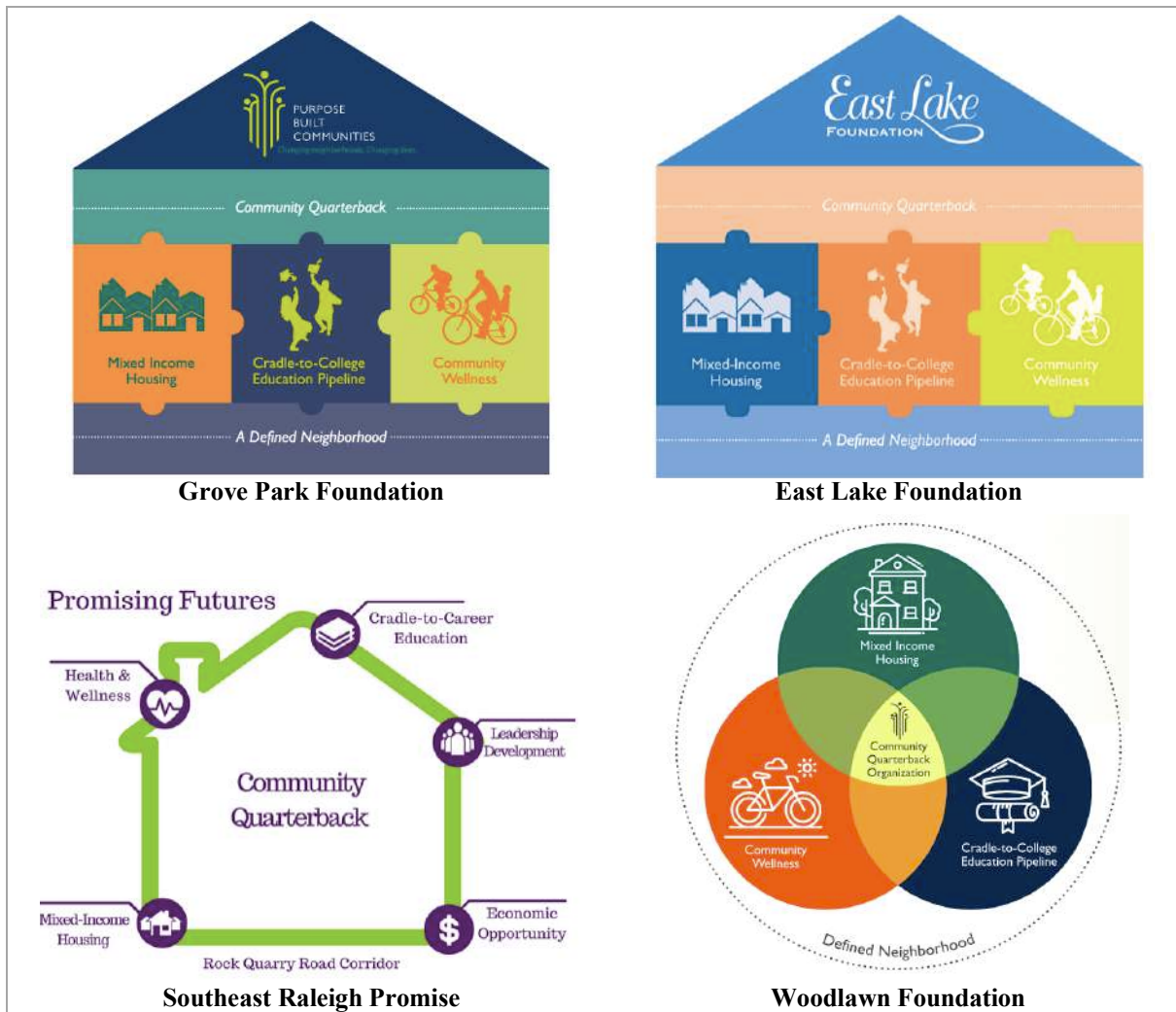
Carte 38. Les membres du réseau Purpose Built Communities en 2021⁶⁵¹

Ils sont présents dans 15 États, au Nord comme au Sud, mais absents des grandes métropoles du Nord (New York, Philadelphie, Boston, Chicago, Détroit, ...) où nombre de projets comme ceux présentés existent mais sous d'autres modalités. Le réseau s'appuie sur un partenariat chaque fois avec une organisation pilote, dédiée à un quartier (Annexe 57). Il s'agit exclusivement de quartiers défavorisés, appartenant à la typologie des ghettos proposées au chapitre précédent, mais dont les statuts varient selon un gradient de distance au front de gentrification. Quelques partenariats sont bâtis avec des organisations précédant l'arrivée de PBC, à l'exemple de Focused Strategies Community à Atlanta fondée en 1978 ou Renaissance West Community Initiative à Charlotte en Caroline du Nord plus récemment en 2010 (Annexe 57). L'étude des sites internet des organisations ainsi que de la presse permet de mettre en avant quelques tendances et de distinguer les catégories de partenariats. D'abord, PBC est partenaire d'organisations déjà présentes depuis longtemps, correspondant à des organisations communautaires de quartier. Plus récemment, ces organisations ont soit été transformées, soit intégrées à des projets de redéveloppement urbain associant d'autres acteurs (municipalités, développeurs immobiliers, fondations philanthropiques). Ensuite, la seconde catégorie de

⁶⁵¹ Source : Page "Our Network" du site de PBS, <https://purposebuiltcommunities.org/our-network/>, consultée le 01.09.2021.

partenariats concerne des organisations plus récentes, souvent choisies à la suite d'un appel à projet de PBC dans le cadre du redéveloppement de quartiers urbains défavorisés. Il s'agit principalement des partenariats développés à partir de 2015.

La particularité du modèle de PBC est un modèle dit « holistique », comprenant différentes dimensions d'action au sein du quartier, parmi lesquelles l'éducation, le logement et le bien-être. Ces trois dimensions prennent un format défini par PBC. L'éducation se fait sous la forme d'un « pipeline », comme dans le quartier Thomasville Heights : l'enjeu est de contrôler l'éducation des enfants du quartier du début jusqu'à la fin de leur scolarité. Plusieurs infrastructures sont mises à disposition et la solution la plus fréquente choisie est l'école *charter*, après la création d'une crèche privée. 10 projets sur 25 affichent une école *charter*. Pour certains, il est impossible de déterminer si le partenariat avec une école publique relève de cette catégorie car il n'est pas détaillé en ligne. À ces premières s'infrastructures s'ajoutent des réseaux de soutien scolaire, prenant appui sur des associations, dans les écoles publiques jusqu'au lycée. Le redéveloppement du quartier passe par la mise en place de ces infrastructures éducatives, ici privées. Les infographies proposées sur les sites des organisations reprennent ce modèle proposé par PBC, à travers l'exemple d'East Lake à Atlanta comme le démontre la figure suivante (Figure 57). La seconde dimension est celle du bien-être, au travers de la réhabilitation d'espaces verts ou de la construction d'espaces de soins au sein des quartiers. La troisième dimension est celle du logement, au travers de résidences mixtes : logement social, locations du secteur privé et accession à la propriété privée. C'est sur ce modèle qu'a été redéveloppé East Lake à Atlanta, ayant entraîné une profonde gentrification de ce secteur de la ville et l'éviction de nombreux habitants.



Nora Nafaa, 2021

Figure 57. Schémas de 4 organisations du réseau Purpose Built Communities

Ces projets sont contestés à plusieurs reprises dans leur développement au sein des quartiers. Le modèle se voulant inclusif et intégrant des habitants du quartier, des réunions sont organisées en amont. Les temporalités du projet sont rythmées par les trois piliers évoqués précédemment. La dimension résidentielle est la plus visible car elle correspond pour une majorité des projets les plus récents à l'acquisition d'un terrain par un développeur immobilier, dans un quartier où se situent déjà des logements sociaux. Il ne s'agit donc pas de construire de nouveaux logements sociaux, mais de diversifier le parc immobilier. La seconde temporalité, qui est celle pouvant mener à des résistances au sein des quartiers, est celle du projet éducatif. Plusieurs de ces quartiers ont des écoles publiques dont les performances sont très basses, et sur les listes des écoles à fermer, car en sous-effectifs. Le partenariat avec les districts scolaires permet à ces fondations de proposer de reprendre ces écoles publiques. Cette reprise se fait par le biais de partenariats portant à découvert ou non le nom d'écoles *charter*. Parmi les 10 écoles listées, 5 sont opérées par le groupe KIPP. Ces résistances appartiennent au registre de la lutte

contre la dépossession expliquée au début de ce chapitre, mais également à la lutte contre la privatisation des territoires scolaires. Il ne s'agit plus seulement de remplacer une école publique par une école *charter*, mais de remplacer toutes les infrastructures d'un quartier.

S'il existe quelques résistances, l'enquête de terrain, ainsi que la presse consultée concernant les 24 autres projets de PBC, montrent qu'elles sont temporaires et ne lèvent pas des effectifs conséquents. En effet, ces quartiers manquant de toutes les aménités proposées par les fondations et développeurs immobiliers, accueillent ces projets positivement. Les organisations mettent en place des cycles de réunions et d'ateliers participatifs au sein des communautés d'habitants afin d'assurer leur soutien. Il existe ainsi des craintes face à la fermeture des écoles publiques mais le remplacement immédiat par une école *charter* et l'ouverture d'une crèche privée ne permettent pas d'envisager une friche ou l'absence d'un service. Par ailleurs, les organisations, appuyées par PBC, prennent soin de prévenir les résistances en mentionnant la gentrification. Sur les sites des organisations, les projets évoquent ce processus et expliquant que la présence d'infrastructures publiques et de logements mixtes permet de lutter contre ce processus.

Le cas de la fondation Grove Park à Atlanta est emblématique de cette stratégie. Situé au nord-ouest de la ville, ce quartier se développe au 20^e siècle. Avant les années 1960, seuls les Blancs y vivent. La municipalité dans les années 1960 y planifie la construction de nombreux logements pour les populations Afro-Américaines, mais la suburbanisation des années 1970 engagent le déclin démographique du quartier ainsi que la disparition de nombreux services alors que le quartier se dégrade. Au tournant du 21^e siècle, les quartiers au nord se redéveloppent, poussés par la gentrification depuis les quartiers universitaires de Georgia Tech. Plusieurs développeurs acquièrent des terrains à proximité, notamment pour la proximité avec la BeltLine et le parc Westside, plus grand parc de la ville en projet. En 2014, la fondation Emerald Corridor⁶⁵², composée d'architectes et d'investisseurs, acquièrent des terrains à proximité des cours d'eau pour renforcer les espaces verts de cette partie de la ville. Elle est porteuse du projet mentionné plus tôt de restructuration du *cluster* Douglass. En 2017, elle est remplacée par la Grove Park Foundation qui rejoint la East Atlanta Foundation dans le réseau PBC⁶⁵³. Elle développe des partenariats avec la municipalité, la YMCA régionale, le district

⁶⁵² Source : Maria Saporta, "Purpose Built adds Atlanta's Grove Park to its national network", *Saporta Report*, 7.09.2017, https://saportareport.com/64251-2/sections/reports/maria_saporta/, consulté le 01.09.2021 (disponible avec un VPN).

⁶⁵³ Source : "Grove Park Foundation Joins Purpose Built Communities Network", 7.09.2017, <https://purposebuiltcommunities.org/grove-park-foundation-joins-purpose-built-communities-network/>, consulté le 01.09.2021.

scolaire, et le réseau KIPP régional. La fondation pose comme objectif de conserver dans le quartier des logements à prix abordables dans un contexte de croissance des prix de l'immobilier dans la ville⁶⁵⁴. Le district scolaire, lors du plan de fermetures et de fusions des écoles publiques, annonce en 2017 que l'école du quartier fermera pour laisser la place à la Woodson Park Academy opérée par KIPP (Figure 53). L'école est présentée comme au cœur du projet. Lors de sa présentation à la communauté au travers des Town Hall Meetings, la transition vers une école *charter* est actée par le district scolaire. Les différents scénarii présentent des alternatives pour les autres écoles du quartier mais la reprise de l'école par KIPP n'en est pas une (Figure 54). L'école est présentée comme le cœur du quartier, le lieu où seront rassemblés l'ensemble des services. Le bâtiment accueille désormais l'école *charter*, une crèche opérée par la YMCA et un centre de soins. Ces services absents du quartier sont présentés comme de nouvelles aménités pour les habitants par le district scolaire et opérés par des acteurs privés.

Peu de résistance se font entendre face à ce projet, pour trois raisons. D'abord, c'est un projet qui fonctionne sur le principe du « fait accompli ». La fermeture de l'école publique est actée ainsi que l'ouverture d'une école *charter*. Ensuite, c'est un projet qui propose au territoire de nouvelles aménités, même de première nécessité, qui n'existaient plus : il s'agit donc d'une privatisation du service scolaire, mais aussi de la mise à disposition de services nouveaux. Enfin, si certaines critiques se font en comparant le projet à East Lake, son modèle, signalant une possible gentrification du quartier, les configurations territoriales sont différentes et Grove Park n'est pas encore sur le front, mais sur l'avant-front de gentrification. Ce type de projet participe bien d'une privatisation des territoires scolaires, en ce qu'une part conséquence de la ville est franchisée par les acteurs publics à un édupreneur (fondation, ONG ...), dont la cohérence tient dans son projet éducatif. Ici l'école n'est pas seulement une aménité parmi d'autres, mais le service et le lieu de l'éducation sont au cœur du territoire et de son redéveloppement, effectués par des acteurs privés⁶⁵⁵.

⁶⁵⁴ Source : Thomas Wheatley, "Rebuilding Bankhead: How an effort to revive Grove Park aims to not leave residents behind", *Atlanta Magazine*, 22.03.2018, <https://www.atlantamagazine.com/news-culture-articles/rebuilding-bankhead-effort-revive-grove-park-aims-not-leave-residents-behind/>, consulté le 01.09.2021.

⁶⁵⁵ Ces analyses rejoignent celles des travaux de Gwenaëlle Audren portant sur le projet Euroméditerranée et l'utilisation de la création de nouvelles écoles au cœur des quartiers en cours de redéveloppement comme aménité et outil d'attractivité de nouvelles populations (Audren 2015).

3.2. Une intersectionnalité des luttes à nuancer : la question raciale et le capitalisme

Ce dernier volet des résistances à la privatisation mobilise une notion dans la littérature anglo-saxonne et plus largement critique sur les résistances, à savoir celle de l'intersectionnalité,⁶⁵⁶ parfois placée au cœur des débats. L'actualité de la notion et les partisans de l'explication des maux sociaux mettent en avant un affrontement classique. Il y a d'un côté les études postcoloniales, et plus généralement les *Identity studies*, qui revendiquent l'appartenance raciale, non-exclusive, mais essentielle dans la compréhension de la position sociale des individus et groupes dans la société. D'autres auteurs, d'héritage marxiste pendant longtemps, avancent que l'appartenance à la classe prime même s'il n'exclut pas une superposition avec l'appartenance à des groupes racisés. L'objectif pour nous ne sera pas de trancher ce débat, ni de reconstruire l'épistémologie de la notion d'intersectionnalité qui met en lien ces deux configurations sociales dans les rapports de domination (Galonnier *et al.* 2019). Il ne s'agit pas de déterminer si l'appartenance sociale ou l'appartenance sociale prime, mais bien de les considérer ensemble, et d'identifier les croisements dans la mobilisation de ces appartenances sur les scènes de lutte et de résistance à la privatisation de l'éducation.

La littérature portant sur les inégalités scolaires aux États-Unis s'est longtemps focalisée sur la ségrégation raciale, qui se surimposait à une ségrégation socio-économique et spatiale dans les espaces urbains. Cette ségrégation est toujours d'actualité, mais les phénomènes de gentrification et de fragmentation de l'espace urbain dépendant des reconfigurations des territoires scolaires sont aussi révélateurs de rapports de domination sociaux mouvants dans l'espace urbain qui reconfigurent les lignes de front. Ici, le choix de la comparaison de deux métropoles est essentiel : la focalisation sur des études de cas classiques par la littérature telles que Chicago ou New York pour les villes de luttes les plus exemplaires, ou La Nouvelle-Orléans pour le modèle de la ville post-esclavagiste au modèle plantationnaire (Huff 2017), ne rend pas compte de la multitude des espaces urbains plus nuancés dont l'analyse repose moins sur des lignes de front trop nettes et exclusives. Le choix de Philadelphie, métropole cosmopolite et fragmentée, et d'Atlanta, la « Mecque noire », permet de mettre en lumière des luttes plus nuancées, à l'image de la structure de leurs populations (Hobson 2017). Si les personnes racisées sont désavantagées par la fabrique néolibérale des territoires scolaires contemporains, le mode de la compétition permet à certaines de s'en sortir. L'absence d'une ligne de front

⁶⁵⁶ Le concept est issu de la sociologie et a été conceptualisé par le *black feminism* américain et notamment une juriste Kimberlé Crenshaw (Crenshaw 1989). Il vise à montrer que la domination est plurielle et croiser les différentes formes de discriminations (race, sexe, genre, handicap, orientation sexuelle...).

commune et unanime telle que celles des luttes pour les droits civiques, et du droit à l'éducation, rend plus labile et poreuse la frontière entre la question raciale et la question sociale.

Cette porosité s'explique à la fois par la place prégnante du secteur privé dans les régimes urbains éducatifs de longue date, par le racisme systémique mais également l'appareil idéologique du néolibéralisme laissant la place au multiculturalisme politique. Il s'agira ici d'identifier dans les luttes locales contre la privatisation de l'éducation la place de cet appareil discursif en lien avec la question raciale, qui peut également être mobilisée pour la privatisation.

3.2.1. Le vernis multiculturel du néolibéralisme

L'appareil discursif du néolibéralisme mobilise des notions connotées positivement, à savoir le droit, le choix, la liberté, et se fait plus largement promoteur de la démocratie. Cet appareillage prend en compte le multiculturalisme comme composant des sociétés contemporaines, notamment dans les grandes métropoles. Les auteurs critiques ont montré qu'il n'entre pas en conflit avec l'idéologie capitaliste (Melamed 2015). Jodi Melamed explique que la démocratie, le nationalisme et le multiculturalisme sont des éléments clefs des processus de différenciation spatiale et raciale et tronquent la rationalité des discours sur l'accumulation du capital. Le multiculturalisme permet d'homogénéiser et de constituer des groupes séparés. Elle rappelle que l'accumulation primitive du capital extrait les individus de leurs relations sociales préexistantes et les intègre dans la relation au capital, rendant l'accumulation possible. En introduisant le capitalisme racial⁶⁵⁷, elle replace la notion de multiculturalisme dans l'appareillage discursif néolibéral : le libre marché, et sa compétition entre les individus, laisse la place à chacun de s'y positionner. Les structures sociales, et raciales, sont ainsi libérées par le libre marché et la compétition.

Katharine Mitchell explique cette transformation par le passage de l'éducation de l'« individu multiculturel » à celui du « cosmopolitain stratégique » (Mitchell 2003). Le premier était capable de travailler avec la différence, et conditionné à croire aux bienfaits de la diversité dans la construction de la nation. Le second n'est pas motivé par des idéaux de nations

⁶⁵⁷ Le concept de « capitalisme racial » ne fait pas ici l'objet d'un développement approfondi, mais de nombreux auteurs se sont attelés à sa définition. La sociologie et l'histoire des Noirs aux Etats-Unis en particulier a analysé l'imbrication du racisme et du capitalisme, au travers notamment des travaux fondateurs de W.E.B. Du Bois (Du Bois 1899, 1903, 1935). Plusieurs travaux contemporains se sont concentrés sur la place du capitalisme racial dans la construction du pays, et notamment les inégalités en termes d'accumulation du capital entre Blancs et Noirs (Conley 2010 ; Leroy et Jenkins 2021 ; Oliver et Shapiro 2006 ; Shapiro 2005). Pour une historiographie récente, l'ouvrage de Romain Huret, Nelson Lichtenstein et Jean-Christian Vinel (eds.) replace la notion dans la construction de la nation états-unienne (Huret *et al.* 2020) et la thèse d'Esther Cyna sur le financement des écoles en Caroline du Nord des années 1970 aux années 1990 développe la notion de « cleptocratie blanche » (Cyna 2021). Plusieurs travaux traitent plus particulièrement de la question de l'esclavage ((Baptist 2014 ; Beckert 2014 ; Beckert et Rockman 2016 ; Schermerhorn 2015 ; Wilder 2013).

unies et diverses, mais par la compréhension de la compétition globale et la nécessité d'adaptation aux contextes personnels et nationaux. Les réformes des années 1960 et 1970 avaient pour mot d'ordre le multiculturalisme aux États-Unis, tandis que celles des années 1980 ont mis au premier plan la compétition internationale et l'excellence. *No Child Left Behind* efface toute référence au multiculturalisme, la citoyenneté et la démocratie. La vision néolibérale de l'éducation est d'abord orientée vers l'atteinte de compétences complexes nécessaires dans l'économie globale que la formation de citoyens.

Les réformes éducatives ont ainsi, via leur néolibéralisation, adopté les codes du libre-marché capitaliste (programmes de *vouchers*, dérégulation de la formation des enseignants, pertes de pouvoir local, externalisation des services scolaires, libre choix d'écoles...). La standardisation des tests, en place depuis les années 1980 mais utilisée depuis 2001 comme indicateur de performance systématique des élèves, enseignants et établissements scolaires achève cette marchandisation en plaçant les parents en tant que consommateurs (Au 2016). Les données produites sont également systématiquement utilisées dans les discours racialisés, et mobilisées dans la construction de l'imaginaire racial, et offrent une base pour des réformes de privatisations de l'éducation (Apple 2006 ; Leonardo 2011). Face à des décennies de racisme dans le système scolaire public, les réformes néolibérales sont souvent construites autour de récits promouvant l'égalité raciale, au travers de l'utilisation des tests standardisés (Scott 2013).

Wayne Au présente ces tests comme un projet racial dans le sens où ils ont toujours reproduit les inégalités raciales (Au 2016). Il défend l'idée que l'objectivité présumée de ces tests masquent les inégalités raciales au travers d'une idéologie portant sur la méritocratie individuelle. Cette idéologie utilise l'antiracisme comme étant une posture refusant de nommer la race elle-même, ce qu'il rattache au néolibéralisme multiculturel (Melamed 2011). Si ces éléments sur le projet racial des tests standardisés ne sont pas nouveaux, les mouvements de "*opt-out*", ou mouvements de désinscriptions des tests, sont de plus en plus répandus et faussent les données sur lesquels se fondent les réformes néolibérales. Douze organisations nationales de lutte pour les droits civiques ont pris position contre ce mouvement, clamant que les résultats à ces tests sont nécessaires à l'avancement de la justice raciale et à la lutte contre les inégalités raciales éducatives. Dans le même temps, d'autres organisations ont mobilisé des travaux de recherche contre ces tests en démontrant la discrimination raciale qu'ils induisent. La littérature scientifique montre que les tests standardisés n'ont aucunement favorisé la lutte contre les inégalités scolaires et raciales, et au contraire les entretiennent. La ligne n'est donc pas si nette, et le discours sur les inégalités raciales et le rôle des réformes néolibérales n'est pas unanime : ici, la lutte pour les droits civiques, et notamment l'éducation, est à l'agenda politique des

réformes néolibérales marchandisant cette lutte (Scott 2013). L'expression « nouveau racisme » est mobilisée dans la littérature critique pour désigner des manifestations de racisme à l'école plus évasives, plus subtiles et difficiles à identifier car normalisées et cachées sous le nom du multiculturalisme ou des interprétations quotidiennes des politiques et pratiques individualisées, se détachant ainsi d'analyses structurelles sur les inégalités (Kohli *et al.* 2017).

Sur le terrain, la porosité entre la lutte pour les droits civiques et les réformes éducatives n'est pas nette non plus. Lors des différentes séances d'observation réalisées lors des sessions du comité d'éducation du Sénat, l'hypothèse de départ était relativement simpliste : les élus issus des minorités seront contre les réformes néolibérales que les travaux de recherche ont montrées comme aggravantes pour les élèves issus des minorités. Cette hypothèse se révèle relativement juste dans les États du Nord tels que la Pennsylvanie, où le clivage entre minorités, plutôt urbaines, et Blancs, davantage suburbains et ruraux est net. En Géorgie, bien qu'une part croissante des membres de la législature appartiennent aux minorités, et principalement des élus noirs, les discours ne sont pas si nets. Une analyse passant par une grille critique, notamment celle du multiculturalisme néolibéral ou du capitalisme racial, évoqués plus tôt, permet de comprendre la position de ces élus. L'entretien avec Diane Dougherty, membre du Concerned Black Clergy et de la coalition Stop-OSD, permet de comprendre la porosité entre les groupes d'intérêt. En expliquant la stratégie de la coalition face au camp adverse, elle esquisse une explication des difficultés rencontrées :

“Diane: So far we wanted to stay undercover. The other campaign has a lot of money. I think you heard that. They have money, they have strategies, they have television spots, they have of everything. And there... There are many Black leaders that think this is great. And I keep thinking: why do they think this is great? Someone looked at me right in the eyes and said: “Diane, how much money do you think they are going to get from it?”. It's a money-making thing. If they can make money for them it's a good thing, but they can't see the broader picture.

Nora: You mean Black church leaders?

Diane: No Black legislatures. And she said you almost have to bypass them and have to go after White people and go say “You have to get behind this, this is very important”. Public education is important in Georgia. And the other place I'm going to visit is Senator Fort's, he has gone to see other alternatives. We don't want to say no to OSD without saying this is the kind of set up that will work. He's going to present to me what worked at that workshop and write a document that says what do we want. First of all we want all schools to be local. We want them to stay public. If the school board does not work well, then we want help for school boards to work and people in businesses that will work with the local boards. And we want the money that you put in campaign to be put in services and watch how the kids improved.”⁶⁵⁸

Elle soulève ainsi plusieurs points. D'abord, elle met en avant l'idée que le profit guide les élus dans leurs choix. Son incompréhension face au vote des élus noirs passe par une grille

⁶⁵⁸ Entretien réalisé le 16.05.2016 dans un café.

d'analyse classique de lutte pour les droits civiques, où les élus noirs voteront contre les mesures discriminantes. Cependant, il s'agit ici de soutenir des réformes permettant davantage de privatisation de l'éducation. Ensuite, elle mentionne son travail avec le sénateur Vincent Fort, en poste de 1996 à 2017 pour le parti démocrate et représentant une partie du comté de Fulton comprenant Atlanta. Bien qu'il n'ait pas participé aux luttes pour les droits civiques des années 1960, il a étudié dans deux universités noires réputées (Morris Brown College et Morehouse College) à Atlanta et soutenu une thèse sur les mouvements de *sit-in* universitaires à Atlanta dans les années 1960. Son positionnement est très clair sur les questions de privatisation, qu'il lie directement aux injustices raciales du système éducatif. Dans ses discours, le lien entre les deux questions est très net, mais il se positionne aussi comme un radical en Géorgie⁶⁵⁹. À titre d'exemple, lors du vote sur l'OSD, qui permettrait d'étendre le réseau des écoles *charter*, la fédération des enseignants de Géorgie a pointé deux élus démocrates noirs qui ont voté en faveur de la proposition du gouverneur républicain, en soulignant que ces deux élus sont sujets à des conflits d'intérêts car ils appartiennent aux conseils d'administration de réseaux d'écoles *charter* en Géorgie⁶⁶⁰. Les enjeux dépassent donc ainsi une opposition entre des minorités discriminées par des processus de privatisation de l'éducation et des réformes néolibérales, car ces dernières usent d'un appareillage discursif incluant et excluant à la fois la question raciale. La lutte contre la privatisation n'est pas donc aussi nette que celle pour les droits civiques.

⁶⁵⁹ Source : Matthew Pulver, "Georgia is a Leader in School Privatization Efforts", *Georgia Federation of Teachers*, 11.04.2012, <http://ga.aft.org/no-amendment-1/georgia-leader-school-privatization-efforts>, consulté le 01.09.2021.

⁶⁶⁰ Source : Maureen Downey, "Should education ties exclude legislators from voting on state takeover bill", *The Atlanta Journal-Constitution*, 24.03.2015, <https://www.ajc.com/blog/get-schooled/should-education-ties-exclude-legislators-from-voting-state-takeover-bill/4ihaGkXiOsv8NfBMDq7CbK/>, consulté le 01.09.2021 (disponible avec un VPN).

3.2.2. Lutter pour la privatisation, seule alternative face à la ségrégation scolaire ?

Finalement, il apparaît de nombreuses luttes en faveur de la charterisation, et donc de la privatisation des écoles. Il ne s'agit pas ici de mettre en avant les acteurs privés (entreprises, groupes de pression, fondations philanthropiques), mais bien des groupes sociaux positionnés en tant que dominés luttant pour la privatisation, et s'ancrant notamment dans la lutte pour une justice sociale et raciale. Ce positionnement contre-intuitif découle de l'appareillage néolibéral, brouillant les lignes de fractures et d'opposition traditionnelles en proposant des modèles flous et hybrides poussant à la nuance ou à de nouvelles formes de mobilisations.

La question des écoles *charter* est au cœur du débat. Ces écoles à financement public et gérées par des organisations-tierces, pouvant être à but lucratif, proposent un format hybride entre public et privé. Elles proposent également une alternative au système public. Si la majeure partie des travaux scientifiques ont montré qu'elles ne permettent pas aux élèves une meilleure réussite et participent du renforcement de la ségrégation scolaire, le débat politique et médiatique n'est pas si tranché. En effet, les écoles *charter*, scolarisant en majeure partie des enfants issus des minorités, principalement noires et hispaniques, apparaissent pour les parents comme un choix scolaire leur permettant de s'affranchir du système scolaire public traditionnel qui depuis des décennies reproduit les inégalités sociales, économiques et raciales. Ce choix scolaire est présenté comme une opportunité pour les familles des minorités d'offrir de meilleures chances scolaires à leurs enfants en dehors du système traditionnel. Le paysage politique national ne permet pas d'opposition nette : le président Barack H. Obama, au travers de ses deux réformes majeures de l'éducation (*Race To The Top* et *Every Student Succeed Act*) s'est fait le défenseur des écoles *charter* et promoteur de leur développement.

Cependant, les débats au sein de la communauté noire ont pris de l'ampleur à partir de l'appel du NAACP pour un moratorium sur les écoles *charter* en 2016 et l'élimination des écoles *charter* à but lucratif⁶⁶¹. Ils défendent le système public d'éducation et demandent que les écoles *charter* soient soumises aux mêmes standards que les écoles publiques, que leur financement ne se fasse pas aux dépens des écoles publiques, qu'elles cessent d'expulser les élèves et de renforcer les ségrégations scolaires. Il s'agit d'une position en faveur du système public d'éducation et contre la privatisation. Si les groupes traditionnels de luttes pour les droits

⁶⁶¹ Source : Site du NAACP, <https://www.naacp.org/latest/statement-regarding-naacps-resolution-moratorium-charter-schools/#:~:text=%E2%80%9CThe%20vote%20taken%20by%20the%20resolution%2C%E2%80%9D%20said%20Chairman%20Brock.&text=Founded%20in%201909%2C%20the%20NAACP,largest%20nonpartisan%20civil%20rights%20organization>, consulté le 01.09.2021 (disponible avec un VPN).

civiques s'associent au NAACP, d'autres groupes plus récents s'y opposent sur la question des écoles *charter*. À titre d'exemple, le réseau Brightbeam⁶⁶² regroupe plus de 20 organisations de militantisme local pour l'éducation⁶⁶³. L'argumentaire développé par le réseau porte explicitement sur l'éducation des enfants issus des minorités et se positionne en faveur des écoles *charter*. Il dispose d'un blog actif en ligne, *Education Post*, sur lequel sont relayés ses prises de position sur l'actualité⁶⁶⁴. Alors que se multiplient les écoles *charter*, se diversifient les groupes qui prennent position en leur faveur, sortant d'un schéma classique entre démocrates et minorités en faveur des écoles publiques, et républicains conservateurs en faveur de leur privatisation. Peu d'enquêtes nationales ont été réalisées et les formulations adoptées pour décrire les écoles *charter* font varier les données. Cependant, les enquêtes montrent à plusieurs reprises des tendances certaines. Les républicains sont en faveur des écoles *charter*. Parmi les démocrates, les enquêtes raffinent les résultats en fonction de l'appartenance ethnoraciale des sondages⁶⁶⁵. Si le soutien aux écoles *charter* est constant pour les Noirs et Hispaniques, il décroît pour les Blancs à l'échelle nationale. Des enquêtes locales nuancent ces prises positions mais ne sont pas complètement comparables tant les formulations et situations sont différentes.

Plusieurs grandes organisations ont fédéré les soutiens des écoles *charter* en faveur des élèves issus des minorités. Parmi celles-ci, la Black Alliance for Educational Options (BAEO) a pendant 17 ans, depuis 2000, soutenu les *vouchers* et les écoles *charter*⁶⁶⁶. Depuis 2015, c'est le site *The 74* qui relaye l'ensemble des informations en faveur des réformes éducatives néolibérales. Son nom fait référence au nombre de millions d'enfants aux États-Unis et le site est soutenu par plusieurs fondations, dont la Dick & Betsy DeVos Family Foundation⁶⁶⁷. Ce site soutient au niveau local des débats médiatisés visant à promouvoir les réformes qu'elle soutient. Parmi ces débats, une série intitulée "Is School Choice The Black Choice ?" est lancée en 2017 dans de nombreux districts scolaires urbains, menée par Roland Martin, animateur de

⁶⁶² Arne Duncan, ancien superintendant de Chicago et secrétaire à l'éducation des États-Unis du gouvernement Obama fait partie du comité de direction de Brightbeam.

⁶⁶³ Source : Page d'accueil du site de l'organisation, <https://brightbeamnetwork.org/>, consultée le 01.09.2021.

⁶⁶⁴ À titre d'exemple, la demande du NAACP a été relayée sur le blog avec une prise de position très nette, source : Ikhlas Saleem, "Everything You Need to Know About the NAACP's Stance on Charter Schools", *Education Post*, 31.07.2017, <https://educationpost.org/everything-you-need-to-know-about-the-naacps-stance-on-charter-schools/>, consulté le 01.09.2021.

⁶⁶⁵ Source : Matt Barnum, "New Democratic divide on charter schools emerges, as support plummets among white Democrats", *Chalkbeat*, 14.05.2019, <https://www.chalkbeat.org/2019/5/14/21121062/new-democratic-divide-on-charter-schools-emerges-as-support-plummets-among-white-democrats>, consulté le 01.09.2021.

⁶⁶⁶ Source : Laura Fay, "End of an Era: After 17 Years on Front Lines of School Choice Battles, BAEO Calls It Quits", *The 74*, 25.10.2017, <https://www.the74million.org/end-of-an-era-after-17-years-on-front-lines-of-school-choice-battles-baéo-calls-it-quits/>, consulté le 01.09.2021.

⁶⁶⁷ Source : Page "About Us" du site de *The 74*, <https://www.the74million.org/about/>, consultée le 01.09.2021.

télévision populaire⁶⁶⁸. À Atlanta⁶⁶⁹, le premier débat est organisé le 13 janvier 2017 à l'église Ebenezer⁶⁷⁰ (Encadré 23). Le débat rassemble cinq panélistes, appartenant tous à la communauté noire et aux positions différentes : un élu, un avocat militant pour les réformes éducatives, un journaliste, le représentant de NAACP en Géorgie et une enseignante de KIPP. Les positions qu'ils défendent dans le débat ne surprennent pas et relèvent des tendances développées plus haut. Il y a deux prises de positions majeures : une contre les écoles *charter* en ce qu'elles participent de la privatisation des systèmes scolaires, et l'autre pour les écoles *charter* en ce qu'elles proposent une alternative pour les élèves des minorités, ici noirs, dont les écoles sont déjà ségréguées. Les interventions du public illustrent également ces éléments à partir d'éléments empiriques.

Encadré 23. Is school choice a black choice?, Ebenezer Church, 13.01.2017

Introduction de Greg Clay, le patron de Lieneur, Inc. ; la société qui organise ces événements. Il remercie les sponsors de la soirée, les élus présents dans la salle ainsi que les jeunes, le public, et "especially Black folks who came this evening". Le débat va être animé par une femme qui est une parente et journaliste.

Le premier paneliste (#1) est Courtney B. English, "he told me to tell you he is Atlanta". Le second paneliste (#2) est un avocat, militant pour les réformes en éducation, ancien superintendant de D.C. Le troisième, Roland Martin, (#3) est un journaliste, militant pour la cause des Afro-Américains, pour le choix scolaire et un *entertainer*. Le quatrième (#4) est le président de NAACP en Géorgie. La cinquième (#5) est enseignante à KIPP.

Ils commencent avec une citation d'Obama pour le choix scolaire.

#4 : "The system of education today has failed". Il dit que l'État n'a pas fini de déségréguer. L'innovation et les *charter* sont un moyen de ne pas le faire. Il demande "Why are charter schools so politically charged ?".

#3 : Il lui coupe la parole, "we faced failure", il rappelle le non-choix de la ségrégation.

#4 : Les *charter schools* devraient être financées par de l'argent provenant des *charter*, comme les écoles privées par de l'argent privé.

#3 : Est-ce que les *charter* sont publiques ?

Le public crie "YES" en cœur. 3 et 4 se disputent.

#4 : "If it looks too well, watch out : there is a trick". Les gens rient à moitié.

#2 : Il prend l'exemple de Fulton County, 45% des garçons noirs sont diplômés du lycée, à Augusta c'est 28%, Savannah 29%, "The system does not fit our kids". Il parle des "working class Blacks".

#4 : Il revient sur les motions de son moratorium sur les écoles *charter*.

#3 : "What I want Black Folks to do is to take advantage of the system".

⁶⁶⁸ Source : <http://schoolchoiceistheblackchoice.com/video/roland-martin-presents-is-school-choice-the-black-choice-full-town-hall/>, consulté le 17.02.2021.

⁶⁶⁹ Un débat a été organisé à Philadelphie en 2019, après la fin des enquêtes de terrain, et ne sera pas commenté ici mais a fait l'objet d'un compte-rendu détaillé et orienté sur le site The74, source : Emmeline Zhao, "Is school Choice the Black Choice : A Lack of Student Performance Data and the Need for More Black-Run Charters Focus of Philadelphia Town Hall", *The74*, 29.05.2019, <https://www.the74million.org/article/is-school-choice-the-black-choice-a-lack-of-student-performance-data-and-the-need-for-more-black-run-charters-focus-of-philadelphia-town-hall/>, consulté le 01.09.2021.

⁶⁷⁰ Une première analyse est développée sur les stratégies de communication des élus au travers de ces événements au chapitre III.

Chapitre V. Les résistances au nouvel ordre néolibéral de l'éducation

#1 : "We should be in the business of working for people together". Courtney mentionne que le débat monte les pauvres contre les pauvres. Il aborde la question de la pauvreté comme étant centrale.

#3 : Il parle des politiciens à qui il a parlé (*Black politicians and Black civil rights leaders*) et promeut les *charter schools*.

#5 : Elle prend l'exemple de KIPP, "I see the changes that we are doing (...). I talk to families". "Parents should have the best school environment for their kids", "every kid deserves the right to a quality education".

#2 : "It's always you're either for or against", "it's politics of education". "Black Lives matter but Educating Black Lives Matters".

#4 : "I support all choices", "we need to hold public schools to the same standards of charter schools".

#3 : "Right now, Democrats like to talk about inclusion but do not have so many Black Folks". "I want a Black KIPP", "We should have a national Black network".

#1 : APS : 51% des élèves sortaient diplômés, 67% aujourd'hui. "APS is efficient in terms of charters". La question est : comment est-ce que l'on réplique ce que KIPP est parvenu à faire ?

15 personnes font la queue pour parler au micro

1 : Nathaniel, Kids First. Il explique que les *charter schools* sont un outil de gentrification. Elles appartiennent aux businesses.

2 : Une femme plus âgée, elle concourt pour le Sénat de Géorgie dans les comtés de Gwinnett et Fulton. "If parents do not sit down to read with the children, it does not work".

3 : Une mère s'exprime sur l'autisme, car son fils en souffre. Elle explique que ces écoles ne proposent pas de programmes spécialisés et elle est désespérée. Elle vient de Cobb County et elle a fait ce chemin pour demander de l'aide.

4 : C'est un éducateur, il dit qu'il faut écouter les enfants et fait la promotion de son site, www.educate3.com.

5 : Une enseignante, 22 ans d'expérience, dit qu'elle veut démarrer sa propre école *charter*.

6 : Etudiante, elle est diplômée de KIPP en 2016, et elle a souffert du scandale de triche. Elle accuse APS de n'avoir rien fait après cela.

7 : "It's gonna be here, and it's gonna expand and we have to be on the board". C'est une militante pour les *charter schools*. Elle demande à quel point il serait possible de créer une fondation pour les *charter* pour les Afro-Américains.

8 : Étudiante, elle dit qu'il faudrait au lieu de toujours demander plus d'argent déjà faire avec ce que l'on a et peut-être changer la manière dont les ressources sont utilisées.

Courtney répond à ce commentaire en disant qu'APS est justement est en train de changer son modèle pour passer de l'égalité à l'équité.

9 : C'est un homme blanc, le seul ! qui donne ses minutes à son fils parce que la soirée va être close bientôt. Il a 12 ans. Il est à la Boys Academy, une école *charter*. Il a du mal à s'exprimer et sa mère vient signaler qu'il a été diagnostiqué comme autiste et c'est la première fois qu'il parle devant une si grande audience. Il est applaudi par tout le monde, le public se lève. Sa question ne trouve cependant pas vraiment de réponse.

10 : Directrice d'une fondation, *Excel in Higher Education*. Elle explique le travail qui a été fait et qui continue d'être fait avec les enfants.

Question finale de l'animatrice aux panélistes: "Where do we go from here ?"

Chacun répond à son tour, en campant sur ses positions.

Source : *Carnets de terrain, Atlanta, 2017*

Il y a donc bien dans le discours de lutte pour la justice sociale et raciale la mobilisation de la question scolaire, mais elle est ici employée par les militants en faveur de la privatisation, comme seule réelle alternative pour les minorités.

En définitive, les résistances à la privatisation sont relativement modestes. Elles se cristallisent autour de quelques points qui localement mobilisent les résidents face aux transformations induites par la privatisation, et notamment la gentrification des quartiers au travers de l'immobilier scolaire et des projets de développeurs au sein des territoires scolaires. Elles sont modestes car la privatisation n'est pas identifiée en tant que telle tant les projets adoptent des formes hybrides, où public et privé se mêlent. Le cas des écoles *charter* en est l'archétype : ces écoles publiques à gestion privée, pouvant être à but lucratif, trouvent des soutiens parmi les deux bords politiques et l'ensemble des communautés. Les minorités en particulier tendent à soutenir ces écoles car si les travaux montrent qu'elles participent de la ségrégation des espaces urbains, elles constituent une réelle alternative localement pour les familles vivant déjà dans des espaces ségrégués scolairement et économiquement.

Conclusion

Résister au nouvel ordre éducatif néolibéral n'est pas une nouveauté et les schémas d'actions développés autour de l'éducation n'ont rien d'inédit, rappelant les mouvements de luttes des travailleurs précaires ou des habitants s'opposant aux démolitions de leurs quartier d'habitat social (Deboulet et Lafaye 2018 ; Doussard 2018 ; Theodore 2018). Dans ce chapitre, l'objectif était de montrer les formes et objets de résistance adoptés dans les villes états-uniennes aux transformations des districts scolaires. Ces résistances s'opposent principalement aux différents processus induits par la néolibéralisation qui se déclinent à des échelles variables et mobilisent des réseaux d'acteurs distincts. À l'évidence, ces processus induits par la néolibéralisation de l'éducation à Philadelphie et à Atlanta correspondent autant à des enjeux scolaires que scalaires. Les résistances se lisent horizontalement entre des acteurs du régime urbain éducatif local (district scolaire, municipalité, édupreneurs) mais aussi verticalement, conjuguant ainsi plusieurs échelles d'action et de pouvoirs (district scolaire et États principalement).

Les objets de résistance sont pluriels et peuvent être classés en trois catégories : les résistances à la dépossession des territoires scolaires, résistances à la précarisation des enseignants et résistances à la privatisation. Ces trois objets sont complémentaires en ce qu'ils s'inscrivent dans le processus de néolibéralisation mais ne font pas l'objet des mêmes mobilisations. En effet, la question de la dépossession, notamment au travers de la perte de contrôle des écoles, ou de leurs fermetures, est le thème récurrent des mobilisations se rattachant à la dimension politique des territoires scolaires. Il met en avant des jeux d'acteurs et de pouvoir, ainsi que les dispositifs de gouvernance, en l'occurrence une rationalité gestionnaire primant sur les principes d'égalité et d'équité des chances. La précarisation est constamment relayée par les syndicats et associations d'enseignants, mais n'est pas si soutenue par le public. Cette différence d'attention tient à la fois du statut social des enseignants, métier subissant probablement le pire déclassement qu'il soit, mais également aux relais de ces mobilisations, structurés mais sans cesse affaiblis par de nouvelles régulations et dispositifs de recrutement. Les réformes néolibérales tendent à transformer les enseignants en travailleurs de l'éducation, soumis aux règles du marché (contrats de courte durée, notation permanente, compétition...), se traduisant par une transformation du corps enseignant : hausse spectaculaire des précaires de l'éducation dans les districts urbains, et stabilité des enseignants plus qualifiés dans les districts suburbains. Enfin, la privatisation en elle-même n'est pas l'objet d'une résistance constante. Cela tient en sa nature aux États-Unis : le privé fait déjà partie des systèmes scolaires et le processus de privatisation en cours a recours à des hybridations qui

rendent la confrontation moins évidente. Par ailleurs, elle tient davantage à la dimension économique des territoires scolaires, paramètres qui n'est pas aux mains des familles ou des enseignants.

Les modes de résistance sont variés et l'exposé n'est pas exhaustif. Il est cependant possible de dégager plusieurs modalités essentielles au processus de résistance, inscrits dans le processus démocratique. Le plus récurrent est celui des témoignages et prises de paroles au sein des instances de pouvoir : devant le conseil scolaire ou la SRC, au conseil municipal, au Sénat. Il s'agit d'exposer son discours face aux instances gouvernantes. Le second mode d'expression de ces résistances est celui de l'occupation de l'espace public : à la fois des hauts-lieux du pouvoir que sont le siège du district scolaire, la place du capitol, le parvis de l'hôtel de ville, mais également les écoles et les quartiers concernés par le processus de dépossession. Comme d'autres résistances, elle ne s'organisent plus forcément sur le lieu de travail (dans la salle de classe par exemple), mais dans des espaces interstitiels (Doussard 2018). Ces manifestations peuvent se faire sous la forme de *sit-in*, lors de *town hall*, ou bien de défilé et de cortège. Le dernier mode d'expression relayé ici se fait dans l'espace numérique : les médias sociaux représentent un aspect essentiel des résistances contemporaines. S'ils n'ont pas fait l'objet d'un exposé approfondi, l'exemple de l'utilisation de Yelp ou d'autres applications pour influencer les acteurs de la privatisation révèle une forme de mobilisation en ligne.

Ces résistances se construisent de manières inégales. Si leurs objets apparaissent comme nouveaux, les réseaux qui structurent les mobilisations ne le sont pas. Il s'agit principalement d'associations de parents, d'enseignants mais également d'organisations militantes au rayonnement national, à l'exemple du NAACP. Elles se fabriquent dans les lieux de l'institution, soit les salles de classe détournées pour des réunions de syndicats enseignants, soit dans des lieux autres telles que des églises prêtant leurs salles de réunion ou les locaux d'autres organisations. Encore une fois, la mobilisation des médias sociaux apparaît comme fondamentale dans l'organisation des résistances.

Enfin, il ne s'agit pas de juger de l'efficacité des résistances, bien qu'au final le résultat soit décevant. Cependant, il est apparu lors des enquêtes de terrain de réelles différences entre les différents combats liés à l'ampleur politique et économique qu'ils représentent. Les fermetures d'école occupent une place médiatique importante, tout comme dans la littérature scientifique. C'est le cas également dans l'espace politique des résistances car elles mobilisent des communautés autour du destin de leur territoire quotidien. Les autres objets de mobilisation tendent à mobiliser moins de monde car l'objet de la résistance est moins évident. La cause enseignante, et la résistance au processus de précarisation, tient d'une transformation plus

générale du marché de l'emploi et d'une dépréciation du métier qui n'entraîne pas une mobilisation des familles et habitants des territoires scolaires. Le cas de la privatisation et des écoles *charter* est d'autant plus évident qu'il rend les lignes plus labiles entre les groupes sociaux : là où les minorités sont attendues dans la résistance à un processus qui les dessert davantage, elles ne sont pas présentes. Des organisations nationales appellent à la résistance tandis que les acteurs locaux et régionaux y développent leurs intérêts politiques et économiques.

Les résistances à la néolibéralisation de l'éducation rejoignent ainsi le flot de résistances au néolibéralisme dans les villes états-uniennes, mais également dans d'autres contextes nationaux. Les politiques néolibérales sectorielles, ici l'éducation, produisent inéluctablement de la précarité et sont de véritables politiques urbaines entrant dans le schéma capitaliste contemporain (travailleurs précaires, flexibles, jugés et appréciés à leur rentabilité et leur performance), entraînant de nouvelles formes de segmentation sociospatiale de l'éducation et un renforcement des inégalités (Theodore 2018). Ces mouvements connaissent une certaine faiblesse dans leur portée due à la fois à la racialisation des questions sociales et urbaines (et donc ici éducatives), mais également à l'ancrage très géographique des mobilisations ne dépassant pas l'échelle locale. L'enquête de terrain permet d'observer qu'hors des cas d'études exemplaires tels que Chicago, New York ou La Nouvelles-Orléans, l'image d'Épinal décrite par la littérature scientifique ne correspond pas à ce qui est observé (Ares *et al.* 2017 ; Huff 2013, 2017 ; Lipman 2011b ; Todd-Breland 2018a). Les mobilisations sont difficiles, et encore plus pour la question éducative tant elle touche toutes les familles s'inscrivant dans une lutte des classes, à la fois sociales et scolaires, et donnant la priorité à leur navigation dans un marché éducatif ordonné, ou désordonné par le néolibéralisme.

Conclusion générale

L'école comme « réactif » des sociétés

Les travaux de géographie sociale en France ont depuis longtemps choisi d'aborder des objets de recherche inédits, empruntés à d'autres disciplines, sur des terrains encore peu explorés, comme l'a fait Renée Rochefort avec le travail en Sicile à qui l'on doit cette expression. Choisir l'école, c'était choisir un objet connu de tous, banal, commun, et pourtant portant son lot de représentations et d'émotions. C'est bien parce que toute la société passe par l'école que cet objet peut en être un réactif. Ce droit et service public est obligatoire pour tous, mais s'opère dans une myriade de réalités très différentes, très inégales, et peu aléatoires pour chacun. Choisir l'école c'était donc s'attaquer à ce que tout le monde connaît et tenter d'en dire quelque chose de nouveau, qui à la fois se retrouverait dans ce qui est connu, mais y apporterait un éclairage original.

Comprendre la ville néolibérale par ses écoles

La première ambition de ce travail et de son positionnement dans la littérature scientifique a été de produire une géographie des villes états-uniennes au travers de leurs écoles publiques et des transformations qu'elles subissent au titre de politiques néolibérales. Cette ambition a permis deux apports majeurs au champ de la géographie de l'éducation et de la géographie urbaine états-unienne.

Le premier apport porte dans le thème choisi : les écoles urbaines. C'est un objet classique pour de nombreuses disciplines de sciences humaines et sociales (les sciences de l'éducation, les sciences politiques, la sociologie...). Cependant, la géographie de l'éducation s'est développée de manière inégale selon les contextes nationaux, avec des approches très sectorisées ou marquées par des écoles de pensée très définies. En France, la géographie de l'éducation connaît un timide renouveau depuis quelques années, concentré sur des terrains essentiellement français mais permettant d'élargir le cadre conceptuel de ce champ (Audren 2015 ; Frouillou 2015). Proposer une géographie de toutes les écoles (publiques, privées, alternatives...) et en délivrer une cartographie documentée était une première ambition de ce travail.

Le second apport réside dans les choix méthodologiques privilégiant une approche à la fois holiste et comparative des deux terrains d'études, Atlanta et Philadelphie. De nombreuses enquêtes sont réalisées dans le cadre de partenariats ou de contrats de recherche permettant

d'accéder aux données de l'éducation qui ne sont pas publiques et délivrent ainsi des renseignements précieux. Le choix de cette enquête répondait non pas à une question portant uniquement sur les écoles, mais davantage sur les écoles dans la ville : il était alors nécessaire de sortir des murs de la classe pour finalement davantage voir ces écoles de l'extérieur. L'enquête de terrain s'est déroulée sous la forme d'une exploration, nécessitant parfois des remédiations, des compléments, mais toujours sous la forme d'une piste à suivre pour reconstruire ensuite l'organisation formelle, mais aussi informelle, de l'éducation en ville en multipliant les témoignages, les preuves, à des échelles très fines. Le choix de la comparaison a permis une mise en perspective de deux monographies urbaines et des changements d'échelle constants portant la réflexion à l'échelle nationale, et obligeant à lire les contextes locaux à la fois dans leur exemplarité, mais aussi leur originalité.

Les territoires scolaires dans la fabrique urbaine : des trajectoires plurielles

Les territoires urbains connaissent des transformations majeures que les géographes ont exploré sur de nombreux terrains des grandes métropoles. Aux États-Unis, comme ailleurs, elles donnent à voir des trajectoires plurielles qui ne permettent plus une lecture fractionnée des villes entre le *ghetto* pauvre des minorités et la *suburbia* blanche aisée ancrée dans des représentations simplistes. Au contraire, les territoires urbains états-uniens connaissent une palette de transformations au cœur de processus liés à la néolibéralisation des villes, d'une part la paupérisation des quartiers les plus marginalisés et les moins propices au réinvestissement, et d'autre part la gentrification sur différents fronts facilitées par de grandes opérations d'aménagement urbain ainsi que des acteurs majeurs telles que les *Anchor Institutions*. Un premier essai de modélisation des dynamiques territoriales scolaires dans la ville néolibérale est ainsi présenté afin de synthétiser les différents processus observés (Figure 58).

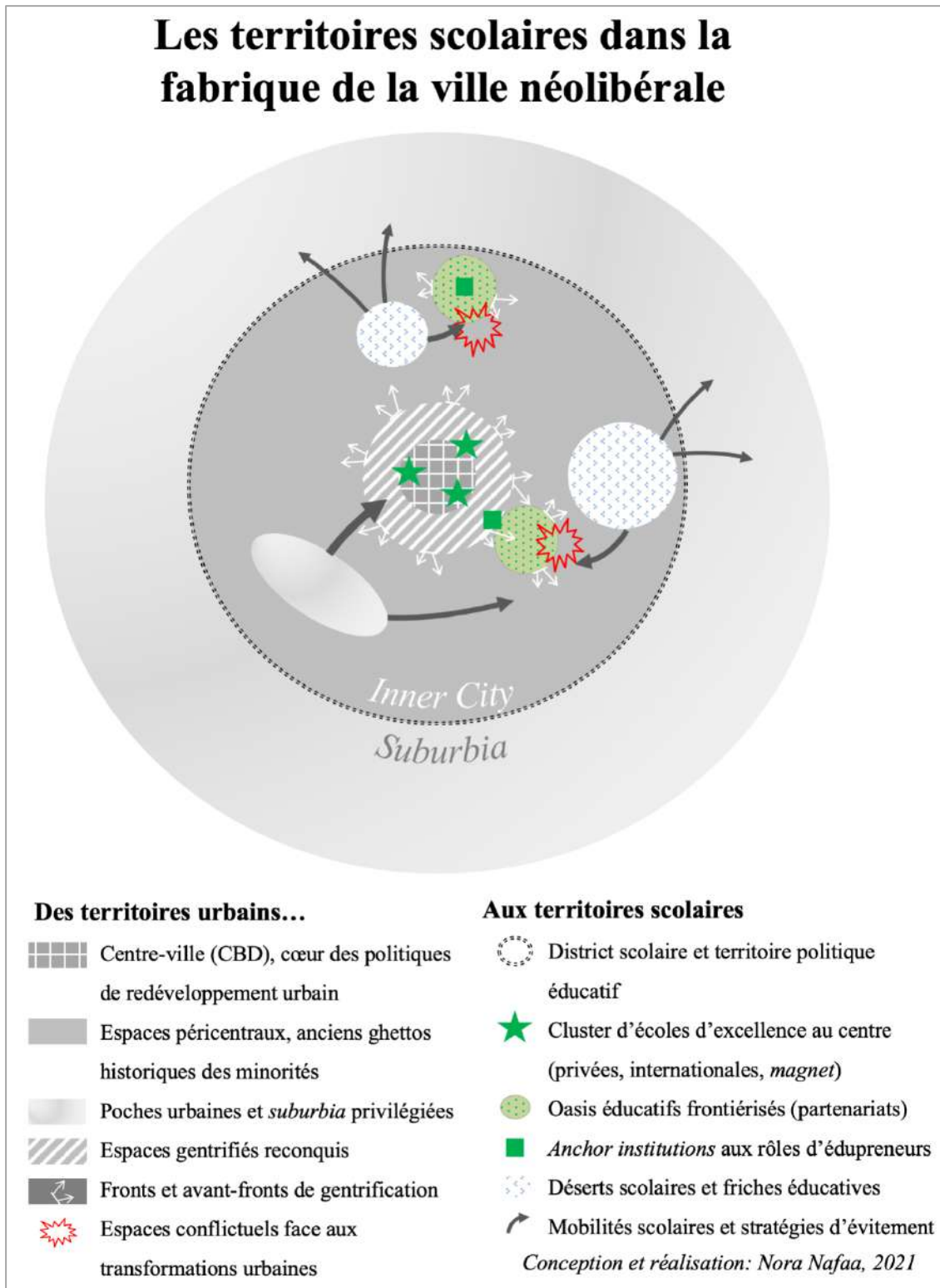


Figure 58. Modèle des dynamiques territoriales scolaires dans la ville néolibérale

Les écoles ne sont pas de simples reflets de ces mutations : elles y participent. L'importance du choix et des circuits de scolarisation dans les stratégies résidentielles des familles participe de la construction de réels territoires scolaires. L'école peut à la fois être un élément répulsif mais aussi attractif, autrement dit une aménité urbaine d'importance

(Cucchiara 2013). Les différentes politiques de déterritorialisation de l'école (libre-choix scolaires, création d'alternatives publiques sur dossier telles que les écoles *magnet*) se conjuguent avec d'autres politiques de reterritorialisation qui donnent une importance primordiale au secteur scolaire, et à ses frontières, à l'exemple des différents partenariats encouragés par les districts scolaires et rendus possibles par la localisation des écoles (université, hôpital, projet d'aménagement majeur). L'attractivité renforcée d'une école publique grâce à un partenariat ponctuel renforce les frontières scolaires, alors protégées par la hausse des prix de l'immobilier (à l'exemple de l'école Penn Alexander à Philadelphie) mais aussi par une communauté de parents aux discours protectionnistes (à l'exemple de l'école Mary E. Lin à Atlanta). Les secteurs scolaires sont de réels territoires car leurs limites garantissent un entre-soi, mais aussi une communauté et un ensemble de représentations collectives (qu'ils s'agissent de secteurs prisés aux communautés de parents très présents ou d'écoles de quartiers pauvres où l'école est le dernier lieu de vie sociale où se déroulent tous les événements du quartier). Les fermetures d'écoles ou la vente des bâtiments scolaires mettent en avant ces communautés et la dimension affective attachée à l'école. Alors que les décisions des districts scolaires suivent des logiques budgétaires qui se veulent ainsi légitimées et dépolitisées, les mobilisations montrent bien la défense à la fois de territoires, mais aussi de mémoires collectives effacées, le plus souvent dans les quartiers les plus déshérités.

L'enquête de terrain au sein de deux métropoles très différentes a permis également de mettre en perspective l'appareillage critique de la géographie radicale dont les terrains privilégient quelques grandes métropoles aux États-Unis et optent pour une position en faveur des écoles publiques et un discours programmatique sur la disparition de celles-ci face à la néolibéralisation de l'éducation. Si cet appareillage a permis de saisir de nombreux processus, au premier rang desquels celui de l'accumulation par dépossession, une approche plus fine des territoires et des écoles rend compte d'une multitude de dispositifs développés dans les villes face à la néolibéralisation laissant place à des nuances, des hybridations, des adaptations de la part des acteurs qui s'accommodent et innovent face à la privatisation croissante des systèmes éducatifs. Le recours aux ressources du territoire scolaire, bien qu'inégales, appelle les acteurs à puiser dans leurs réseaux afin de pallier les manques de ressource chronique et d'établir de nouveaux partenariats, renouvelant la position classique de certains acteurs (organisations caritatives, associations communautaires) mais ancrant également davantage l'engagement de certains dans le secteur éducatif (*anchor institutions*, municipalités). Ces deux terrains nous informent sur le nouvel ordre néolibéral par l'école et sur le rôle de l'entreprenariat éducatif au sein duquel la diabolisation classique des acteurs privés est à relativiser. L'intervention

d'acteurs privés, comme dans le cas de fondations ou d'universités locales, en prenant en charge la gestion des écoles, permet de les extraire des listes des établissements à fermer mais également de rassembler les ressources nécessaires aux familles au-delà des seuls besoins éducatifs. Cette privatisation est davantage une nouvelle forme de mécénat, qu'une privatisation *stricto-sensu*. Les édupreneurs, s'ils se multiplient dans le secteur privé, relèvent tout de même davantage du secteur public : en adoptant des normes issues du monde de l'entreprise, les districts scolaires et les chefs d'établissements entrepreneurs voient leurs rôles transformés à mesure que les modes de gouvernance se complexifient, tout comme les marchés éducatifs urbains compétitifs au sein desquels ils positionnent leurs écoles.

Géographie de l'éducation, géographie de la dépossession

Le cheminement adopté n'est pas anodin : un dernier chapitre sur les résistances témoigne à la fois d'un positionnement clair, mais aussi d'un constat plus défaitiste sur les processus en cours au sein de l'éducation dans les villes états-unienne. Apporter de la nuance, souligner les adaptations ainsi que les accommodements des acteurs (personnels éducatifs, familles, habitants, élèves) n'enlève rien à un constat plus général face au processus d'accumulation par dépossession de l'école publique dans les villes états-uniennes au service des agendas néolibéraux de croissance et de développement urbains. Les régimes éducationnels urbains, dans leurs reconfigurations contemporaines et variations locales, témoignent tous d'enjeux à la fois scolaires (choix politiques, performance) mais aussi scalaires complexifiant la lecture des jeux de pouvoir à l'œuvre. À Philadelphie, le jeu entre la municipalité et l'État se double de conflits anciens entre démocrates et républicains (et leurs définitions respectives de ce que devrait être l'éducation publique, mais aussi de conflits locaux entre différentes institutions et organisations locales puissantes, telle que la Philadelphia Federation of Teachers dont le rôle est de plus en plus questionné par ses membres. À Atlanta, c'est davantage l'héritage historique des politiques locales, et notamment des alliances entre les pouvoirs politiques et les communautés d'affaires, blanches et noires, qui joue dans la distribution des ressources et dans les orientations stratégiques du district scolaire. Agendas locaux et municipaux, régulations étatiques et injonctions fédérales se superposent face à des conflits classiques qui dépassent les seuls enjeux scolaires tels que les inégalités socio-économiques et le racisme systémique et institutionnalisé.

Cette géographie de l'éducation est une géographie de l'accès à l'éducation publique, de qualité, renvoyant à des enjeux d'égalité (existence ou non d'un service scolaire) mais aussi d'équité (teneur et qualité du service). Le débat porte en réalité sur l'accès à l'éducation pour

les élèves les plus pauvres, et principalement les minorités, dont les familles n'ont que peu de ressource pour naviguer au sein d'un marché éducatif codifié et hiérarchisé. Les mutations contemporaines des villes et l'importance de l'éducation ont participé à la dépossession de ce droit en le transformant en un produit de consommation au cœur d'industries nouvelles, développées par des édupreneurs de toutes sortes, mais aussi en objet politique structurant de nouveaux régimes éducationnels urbains au sein desquels les différents acteurs (politiques, économiques, sociaux, syndicaux, communautaires) agissent sur les orientations des politiques éducatives.

Le nouvel ordre éducatif néolibéral décrit met en lumière l'intégration des nombreuses luttes et résistances pour l'éducation. L'approche diachronique des mouvements de mobilisation sur la question scolaire permet de lire un affaiblissement constant des groupes de militants, dans leur diversité, avec des enjeux qui ont un temps mobilisé à l'échelle nationale (luttes pour les droits civiques puis pour la déségrégation), puis se sont concentrés sur des espaces davantage urbains (luttes syndicales). Les différentes résistances à l'œuvre aujourd'hui portent essentiellement dans les villes sur le maintien des écoles publiques face aux fermetures, démolitions ou charterisations des systèmes scolaires en cours. Les mainmises des États, soit directes par la dépossession du pouvoir politique local, soit indirecte au travers des régulations et formules de financement, rendent l'aboutissement des luttes locales difficiles : les leviers d'action politiques sont tenus essentiellement par les élus mais également les groupes de pression (*lobbying*) soutenus par les édupreneurs. Au plan local, les conseils scolaires connaissent une montée en puissance de leur positionnement politique, à mesure que les écoles sont intégrées dans les agendas locaux, et leurs dispositifs intègrent un espace pour les résistances, une forme de vitrine aux allures de démocratie participative, permettant au mieux une consultation du public. Les différentes attaques sur les groupes de militants, au premier rang desquels les enseignants et leurs organisations syndicales ou associatives, ont affaibli leur pouvoir d'action au travers de leur précarisation et de la privatisation de la sous-traitance éducative. La reterritorialisation des politiques éducatives, invitant à une gestion à l'échelle très fine, participe de l'émiettement des luttes et même de leur intégration au processus d'accumulation par dépossession dont une synthèse est proposée ci-dessous (Figure 59). Ce morcellement de plus en plus complexe montre ainsi l'importance de l'échelle locale du territoire scolaire, qu'il s'agisse de celui de l'école ou du district, continuant de minorer l'échelon métropolitain qui n'appartient pas aux régimes éducationnels urbains.

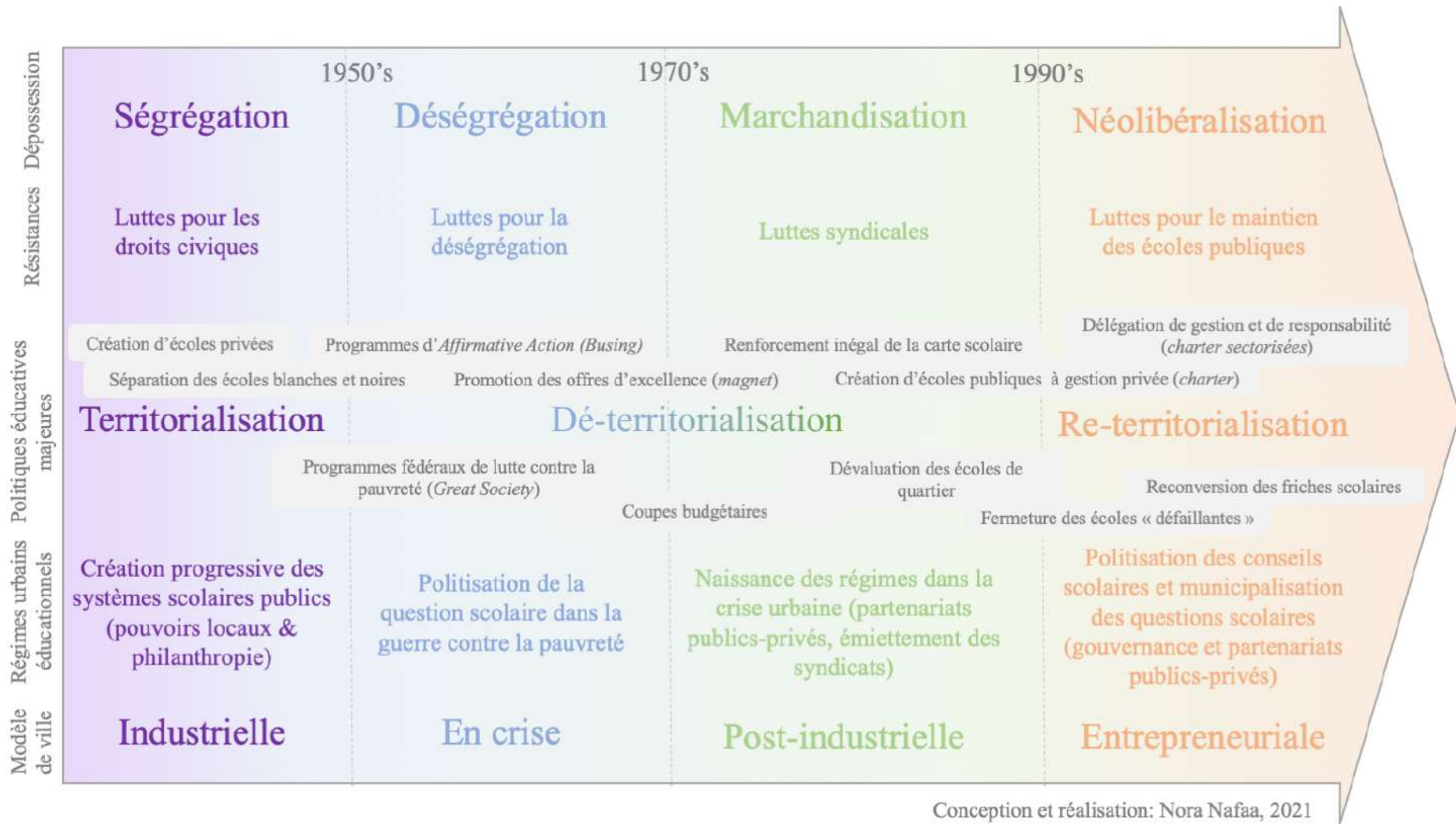


Figure 59. Synthèse du processus de dépossession des écoles publiques dans les villes états-uniennes

Ces deux expériences urbaines mettent ainsi en avant un nouvel ordre néolibéral urbain, à la fois politique, économique, scolaire mais aussi spatiale : se dessinent de nouvelles lignes de partage, plus floues mais constituant de réelles frontières urbaines, au sein d'une mosaïque de territoires inégaux où se renouvellent les processus de fragmentation de plus en plus complexes : Quelle est la limite de ces politiques qui s'hybrident ? Quelle est la limite du recours à la privatisation pour l'école publique ? L'école publique est à la fois la vitrine, le vecteur de la ville entrepreneuriale, que sa cible.

Perspectives de recherche

Les régimes éducationnels urbains aux États-Unis

Ce travail de recherche invite à explorer plusieurs pistes complémentaires par le biais des régimes éducationnels urbains et de leur place dans les dynamiques urbaines à l'œuvre. Cette catégorie d'analyse, propre au contexte étatsunien, et particulièrement aux grandes métropoles, trouve sa richesse dans sa capacité à expliquer le foisonnement d'acteurs, anciens et nouveaux, autour de la question éducative qui ne représente pas les mêmes intérêts. Leur diversité, mais aussi leurs hiérarchies, donne à lire l'organisation du pouvoir en ville, renouvelée sans cesse. Si les deux cas d'études ont permis de dresser un schéma général, mais également des spécificités locales liées aux contextes socio-historiques des deux métropoles, parcourir d'autres terrains permettrait d'enrichir cette réflexion. D'une part, choisir des métropoles dans lesquelles les caractéristiques socio-économiques diffèrent inviterait à questionner la position des autres communautés dans les stratifications urbaines : qu'en est-il des communautés hispaniques dans des métropoles telles que Miami, Houston ou San Francisco ? Qu'en est-il de la communauté asiatique à San Francisco ? Ces communautés disposent-elles du même type d'organisation que la communauté afro-américaine à Atlanta ? D'autre part, Atlanta et Philadelphie se placent parmi les villes les plus grandes dans la hiérarchie urbaine, qu'en est-il des villes intermédiaires, c'est-à-dire relativement importantes sans pour autant atteindre un même rayonnement ? Qu'en est-il des régimes éducationnels dans ces espaces urbains ? L'éducation revêt-elle un enjeu d'attractivité et de croissance aussi réfléchi et mobilisant des acteurs aussi variés ? Les États-Unis offrent ainsi une panoplie de terrains dans lesquels questionner ces régimes.

Les catégories d'édupreneurs dans la fabrique de la ville

Ensuite, un second champ à parcourir serait celui des edupreneurs, qui compte parmi les acteurs majeurs de la fabrique de la ville au travers de nombreux projets aux tailles et stratégies variées. Si les grands groupes d'écoles *charter* ont fait l'objet de plusieurs travaux dans la littérature scientifique, les edupreneurs – tels que Purpose Built Communities, demeurent discrets et pourtant transforment en profondeur les territoires urbains au travers de projets d'aménagement holistes plaçant au cœur de leurs discours l'école, à la fois point d'entrée dans les quartiers déshérités, mais aussi point d'appui pour le développement d'autres structures (logements, centres commerciaux, espaces de loisirs). Qui sont ces edupreneurs philanthropes proposant de prendre en charge les écoles les plus en difficultés dans des quartiers au-delà des fronts de gentrification ? Quels sont leurs intérêts ? Ces projets holistes permettent-ils de redévelopper ces quartiers ou de les gentrifier ? Sur quels réseaux s'appuient-ils pour financer ces projets ? Approfondir ce point d'étude permettrait ainsi de discuter les discours des habitants craignant une prédation de leurs territoires et des intentions forcément allant à l'encontre des intérêts des habitants les plus vulnérables.

Néolibéralisation et alternatives éducatives dans le monde

Enfin, si la néolibéralisation de l'éducation est particulièrement étudiée dans le contexte états-unien tant elle prend des formes inédites, ou prémonitoires pour certaines, investiguer d'autres terrains permettrait de donner de l'épaisseur à la discussion sur le néolibéralisme et sur les nuances et adaptations observées sur le terrain. En effet, si les tendances globales de l'éducation suivent celles des États-Unis (prégnance des outils de performance, précarisation des corps enseignants, développement du marché (semi-)privé, multitude de nouveaux edupreneurs...), elles prennent néanmoins des formes différentes dans les Nord et les Suds, mais également au sein de ces deux catégories. Des systèmes éducatifs très différents de celui des États-Unis, à l'exemple du modèle français, connaissent-ils des transformations similaires ? L'éducation a-t-elle une place aussi importante dans les agendas politiques urbains ? Quelles alternatives sont mises en place, et que disent-elles de la capacité des acteurs à s'adapter à ces transformations, à les contourner ? Les catégories d'edupreneurs états-uniens sont-elles identiques dans les Suds ? Qu'en est-il dans les contextes urbains d'informalité de ces espaces ? Certains pays très proches observent déjà des marchés éducatifs en essor et très concurrentiels, à l'exemple du Maroc ou de la Turquie, terrains d'enquêtes à explorer en intégrant la géographie de l'éducation à des recherches pluridisciplinaires sur l'éducation.

Le recours à des terrains différents, comme ce qu'a esquissé ce travail de thèse à partir d'une comparaison, permettra d'élargir la réflexion sur les marchés éducatifs et plus largement sur les processus de dépossession du droit à l'éducation et ainsi de produire des outils d'analyse renseignés pour les résistances. La multiplication des travaux sur l'enseignement alternatif, même dans l'enseignement supérieur, révèle cette volonté d'un grand nombre d'enseignants-chercheurs de nourrir leurs enseignements, ainsi que leurs engagements, de leurs travaux de recherches pour une éducation publique de qualité pour le plus grand nombre.

Bibliographie

Adams, Brian E. 2011. « Financing Local Elections: The Impact of Institutions on Electoral Outcomes and Democratic Representation », *PS: Political Science & Politics*, vol. 44, n° 01, p. 111-112.

Adrian, Charles R. 1952. « Some General Characteristics of Nonpartisan Elections », *The American Political Science Review*, vol. 46, n° 3, p. 766-776.

Akers, Joshua M. 2012. « Separate and Unequal: The Consumption of Public Education in Post-Katrina New Orleans », *International Journal of Urban and Regional Research*, vol. 36, n° 1, p. 29-48.

Albecker, Marie-Fleur. 2014. *Recycler les premières couronnes des villes globales : politiques d'aménagement urbain et restructurations des banlieues de Paris et New York*, Thèse de doctorat, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

Anderson, James D. 1988. *The Education of Blacks in the South, 1860-1935*, Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.

Anyon, Jean. 2008. *Theory and Educational Research: Toward Critical Social Explanation*, New York: Routledge.

Anyon, Jean. 1997. *Ghetto Schooling: A Political Economy of Urban Educational Reform*, New York: Teachers College Press.

Apostolidis, Thémistoklis. 2005. *Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques*, Érès.

Apple, Michael W. 2006. *Educating the « right » way: markets, standards, God, and inequality*, Second Edition, New York, Londres: Routledge.

Arborio, Anne-Marie et Fournier, Pierre. 2015. *L'observation directe* Armand Colin.

Ares, Nancy, Buendía, Edward et Helfenbein, Robert. 2017. *Deterritorializing/Reterritorializing: Critical Geography of Educational Reform*, Rotterdam: Sense Publishers.

Arreola, Daniel D. (dir.). 2004. *Hispanic spaces, latino places: community and cultural diversity in contemporary America*, Austin, TX: University of Texas Press.

Ascher, François. 2013. « Métropole », in *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris : Belin, p. 1127.

Ascoli, Ugo et Pavolini, Emmanuele. 2012. « Ombre rosse. Il sistema di welfare italiano dopo venti anni di réforme », *Stato e mercato*, n° 3, p. 429-464.

Ashby, Steven et Bruno, Robert. 2016. *A Fight for the Soul of Public Education: The Story of the Chicago Teachers Strike*, Ithaca, Londres: Cornell University Press.

Atlanta Public Schools. 1872a. *Rules and regulations for the government of public schools for the city of Atlanta*, The constitution steam book and job print.

Atlanta Public Schools. 1872b. *First Annual Report of the Board of Education for the School Year Ending August 31, 1872*, The constitution steam book and job print.

Au, Wayne. 2016. « Meritocracy 2.0: High-Stakes, Standardized Testing as a Racial Project of Neoliberal Multiculturalism », *Educational Policy*, vol. 30, n° 1, p. 39-62.

Audren, Gwenaëlle. 2015. *Géographie de la fragmentation urbaine et territoires scolaires à Marseille*, Thèse de doctorat, Aix Marseille Université.

Axtell, James. 2006. *The Making of Princeton University: From Woodrow Wilson to the Present*, Princeton, NJ: Princeton University Press.

Ayed, Choukri Ben. 2018. « Éducation et territoire. Retour sur un objet sociologique mal ajusté », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 51, n° 1, p. 15-35.

Baffico, Stéphanie. 2017. *Green Politics et aménagement urbain durable à Baltimore : la racialisation du développement durable au coeur du traitement des ghettos*, Thèse de doctorat, Université de Perpignan Via Domitia.

Bajerski, Artur. 2015. « Erosion of the school catchment system as local policy: The case of Poznań, Poland », *KEDI Journal of Educational Policy*, vol. 12, n° 1, p. 41-60.

Baker, Bruce D., Sciarra, David G. et Farrie, Danielle. 2014. *Is School Funding Fair? A National Report Card. Third Edition*, États-Unis: Education Law Center.

Ball, Stephen J. 2012. *Global Education Inc: New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginary*, New York, Londres: Routledge.

Ball, Stephen J. 2009. « Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state' », *Journal of Education Policy*, vol. 24, n° 1, p. 83-99.

Ball, Stephen J. 2003. *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*, New York, Londres: Routledge Farmer.

Ball, Stephen J. 1993a. « Education Markets, Choice and Social Class: the market as a class strategy in the UK and the USA », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 14, n° 1, p. 3-19.

Ball, Stephen J. 1993b. « The Education Reform Act: market forces and parental choice », in *Education in the 1990s*, Sheffield: Hallam University Pavic Publications.

Ball, Stephen J. 1981. « The Sociology of Education in Developing Countries », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 2, n° 3, p. 301-313.

Ball, Stephen J. et Larsson, Staffan. 1983. « Education, Politics and Society in Sweden », in *The Struggle for Democratic Education: Equality and Participation in Sweden*, New York, Londres: The Falmer Press, p. 1-17.

Baptist, Edward E. 2014. *The half has never been told: slavery and the making of American capitalism*, New York: Basic books.

- Baron, Myriam. 1994. *La place des I. U. T. Dans la structuration de l'espace de formation supérieure en France*, Thèse de doctorat, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.
- Baron, Myriam, Caro, Patrice et Perret, Cathy. 2003. *Mobilités géographiques étudiantes et qualifications des territoires : quelques disparités régionales*.
- Barrete, Marc A., Choen-Marks, Mara et Woods, Nathan D. 2009. « Are All Precincts Created Equal? The Prevalence of Low-Quality Precincts in Low-Income and Minority Communities - Matt A. Barreto, Mara Cohen-Marks, Nathan D. Woods, 2009 », *Political Research Quarterly*, vol. 62, n° 3, p. 445-468.
- Barreyro, Beatriz. 2008. « La educación superior en Brasil (1980-2004) : Una mirada a partir de los datos estadísticos. »
- Bartanen, Brendan, Grissom, Jason A., Joshi, Ela et Meredith, Marc. 2018. « Mapping Inequalities in Local Political Representation : Evidence from Ohio School Boards », *AERA Open*, vol. 4, n° 4, p. 1-19.
- Barthon, Catherine. 1998. *Espaces et ségrégations scolaires : l'exemple des enfants d'immigrés dans les collèges de l'Académie de Versailles*, Thèse de doctorat, Université de Poitiers.
- Barthon, Catherine et Monfroy, Brigitte. 2006. « Une analyse systémique de la ségrégation entre collèges : l'exemple de la ville de Lille », *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 29-38.
- Bass, Patrick Henry. 2002. *Like A Mighty Stream: The March On Washington*, Philadelphia, PA., Londres: Running Press.
- Basu, Ranu. 2013. « Multiplying spaces of subalterity in education: From ideological realms to strategizing outcomes », *The Canadian Geographer/Le Géographe canadien*, vol. 57, n° 3, p. 260-270.
- Basu, Ranu. 2011. « Multiculturalism Through Multilingualism in Schools: Emerging Places of "Integration" in Toronto », *Annals of the Association of American Geographers*, vol. 101, n° 6, p. 1307-1330.
- Basu, Ranu. 2010. « Education, Geographies of », in *Encyclopedia of Geography*, Thousand Oaks, Ca., États-Unis: SAGE Publications, Inc., p. 875-876.
- Basu, Ranu. 2007. « Negotiating Acts of Citizenship in an Era of Neoliberal Reform: The Game of School Closures », *International Journal of Urban and Regional Research*, vol. 31, n° 1, p. 109-127.
- Basu, Ranu. 2004. « The rationalization of neoliberalism in Ontario's public education system, 1995–2000 », *Geoforum*, vol. 35, n° 5, p. 621-634.
- Batou, Jean. 2014. « Accumulation by Dispossession and Anti-Capitalist Struggles: A Long Historical Perspective », *Science & Society*, vol. 79, n° 1, p. 11-37.
- Bauer, Itta. 2015. « Approaching geographies of education differANTly », *Children's Geographies*, vol. 13, n° 5, p. 620-627.

- Beal, Emma Mumphery. 2012. *Underlying Factors Related to the Atlanta Cheating Scandal: An Autoethnographic Account*, Thèse de doctorat, Fielding Graduate University.
- Beard, Rick. 1979. « Hurt's Deserted Village: Atlanta's Inman Park, 1885-1911 », in *Olmsted South: Old South Critic, New South Planner*, Westport, CT: Greenwood Press, p. 195-221.
- Becker, Gary Stanley. 1964. *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, New York: National Bureau of Economic Research.
- Becker, Howard Saul. 2004. *Écrire les sciences sociales*, Paris: Economica.
- Beckert, Sven. 2014. *Empire of cotton: a global history*, New York: Alfred A. Knopf.
- Beckert, Sven et Rockman, Seth (dir.). 2016. *Slavery's capitalism: a new history of American economic development*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bellei, Cristián. 2011. « La educación pública que Chile necesita. », in *El Chile que se viene*, Santiago: Fundacion Democracia y Desarrollo: Catalonia, p. 99-112.
- Ben Ayed, Choukri. 2009a. « La mixité sociale dans l'espace scolaire : une non-politique publique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180, n° 5, p. 11-23.
- Ben Ayed, Choukri. 2009b. *Le nouvel ordre éducatif local : mixité, disparités, luttes locales*, Paris : Presses universitaires de France.
- Berger, Michael A. 1983. « Why Communities Protest School Closings », *Education and Urban Society*, vol. 15, n° 2, p. 149-163.
- Berson, Lenora E. 1966. *Case Study of a Riot: The Philadelphia Story*, Institute of Human Relations Press, American Jewish Committee.
- Bertaux, Daniel. 2016. *Le récit de vie*, Quatrième édition, Paris: Armand Colin.
- Billingham, Chase M. 2019. « Within-District Racial Segregation and the Elusiveness of White Student Return to Urban Public Schools », *Urban Education*, vol. 54, n° 2, p. 151-181.
- Billingham, Chase Michael. 2015. « Parental choice, neighbourhood schools, and the market metaphor in urban education reform - Chase Billingham, 2015 », *Urban Studies*, vol. 52, n° 4, p. 685-701.
- Billingham, Chase Michael. 2013. *The state, the school, and the family in the gentrification of the American city*, Thèse de doctorat, Northeastern University.
- Blackmon, Douglas A. 2008. *Slavery by Another Name: The Re-enslavement of Black People in America from the Civil War to World War II*, New York: Doubleday.
- Boger, John Charles et Orfield, Gary. 2005. *School Resegregation. Must the South Turn Back?*, Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press.
- Boston, Thomas D. 2005. « The Effects of Revitalization on Public Housing Residents: A Case Study of the Atlanta Housing Authority », *Journal of the American Planning Association*, vol. 71, n° 4, p. 393-407.

Bouju-Goujon, Anne. 2001. *La dimension spatiale du champ scolaire : les pratiques et les représentations des familles pour la scolarisation maternelle et primaire dans des espaces ruraux et périurbains : exemples en Indre-et-Loire et dans la Vienne*, Thèse de doctorat, Université de Tours.

Bourdieu, Pierre. 1979. « Les trois états du capital culturel », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 30, n° 1, p. 3-6.

Bourdieu, Pierre. 1966. « L'école conservatrice : Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. 7, n° 3, p. 325-347.

Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude. 2018. *La Reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude. 1964. *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris : Éditions de minuit.

Bovi, Ornella, Colaiacovo, Laura, Laici, Chiara, Mancini, Riccardo, Mingazzini, Luiza, Morganti, Annalisa, Rosati, Agnese et Sebastiani, Riccardo. 2007. *Educazione comparata*, Perugia: Morlacchi Editore.

Boyd, William Lowe, Kerchner, Charles Taylor et Blyth, Mark. 2008. *The Transformation of Great American School Districts: How Big Cities Are Reshaping Public Education*, Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Brenner, Neil et Theodore, Nik. 2005. « Neoliberalism and the urban condition », *City*, vol. 9, n° 1, p. 101-107.

Brenner, Neil et Theodore, Nik. 2002. « Cities and the Geographies of “Actually Existing Neoliberalism” », *Antipode*, vol. 34, n° 3, p. 349-379.

Brennetot, Arnaud. 2013. « Géohistoire du « néolibéralisme ». Retour sur une étiquette intellectuelle malléable et mouvante », *Cybergeo : European Journal of Geography*.

Brocard, Madeleine, Hérim, Robert, Joly, Jacques, Brunet, Roger, Auriac, Franck et Groupement d'intérêt public RECLUS. 1996. *Atlas de France*, Paris: la Documentation française.

Brock, Colin. 2013. « The geography of education and comparative education », *Comparative Education*, vol. 49, n° 3, p. 275-289.

Brown-Nagin, Tomiko. 2012. *Courage to Dissent: Atlanta and the Long History of the Civil Rights Movement*, Oxford, New York: Oxford University Press.

Bulkley, Katrina E, Henig, Jeffrey R et Levin, Henry M. 2010. *Between public and private: politics, governance, and the new portfolio models for urban school reform*, Cambridge, MA : Harvard Education Press.

Bush, George W. 2001. « No Child Left Behind. »

Butchart, Ronald E. 1980. *Northern Schools, Southern Blacks, and Reconstruction: Freedmen's Education, 1862-1875*, Westport, CT : Greenwood Press.

- Butler, Tim et Hamnett, Chris. 2007. « The Geography of Education: Introduction », *Urban Studies*, vol. 44, n° 7, p. 1161-1174.
- Button, James W., Rienzo, Barbara Ann et Croucher, Sheila L. 2009. *Blacks and the Quest for Economic Equality: The Political Economy of Employment in Southern Communities in the United States*, University Park, PA: Penn State Press.
- Cahnmann, Melissa. 1998. « Over Thirty Years of Language-in-Education Policy and Planning: Potter Thomas Bilingual School in Philadelphia: Bilingual Research Journal », *Bilingual Research Journal*, vol. 22, n° 1, p. 65-81.
- Calbérac, Yann. 2010. *Terrains de géographes, géographes de terrain : communauté et imaginaire disciplinaires au miroir des pratiques de terrain des géographes français du XXe siècle*, Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon II.
- Calderon Gil, José Angel et Cohen, Valérie. 2014. *Qu'est-ce que résister ? : usages et enjeux d'une catégorie d'analyse sociologique*, Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Carasquillo, Angela L. et London, Clement B. 2013. *Parents and Schools: A Source Book*, Deuxième édition, Londres: Routledge.
- Carnegie foundation for the advancement of teaching (dir.). 1988. *An imperiled generation: saving urban schools*, Princeton, NJ: The Carnegie foundation for the advancement of teaching.
- Caro, Patrice. 1994. *Le rôle de la formation, de la recherche et de l'innovation industrielle dans l'organisation de l'espace du Centre-Est français*, Thèse de doctorat, Université de Bourgogne.
- Caro, Patrice et Rouault, Rémi. 2014. « L'Ouest, "bastion" de l'enseignement catholique ? », in *Atlas des campagnes de l'Ouest*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 34-35.
- Caro, Patrice, Rouault, Rémi et Cassan, Donatien. 2010. *Atlas des fractures scolaires en France : une école à plusieurs vitesses*, Paris, France : Éditions Autrement.
- Carruthers, Bruce G. 2015. « The Semantics of Sin Tax: Politics, Morality, and Fiscal Imposition », *Fordham Law Review*, vol. 84, p. 2565-2582.
- Chabrol, Marie, Collet, Anaïs, Giroud, Matthieu, Launay, Lydie, Rousseau, Max et Ter Minassian, Hovig. 2016. *Gentrifications*, Paris: Éditions Amsterdam.
- Chafe, William Henry, Gavins, Raymond et Korstad, Robert. 2011. *Remembering Jim Crow: African Americans Tell About Life in the Segregated South*, New York: The New Press.
- Charlot, Bernard. 1994. « La territorialisation des politiques éducatives : une politique nationale », in *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris : Armand Colin, p. 27-48.
- Chatelain, Abel. 1952. « La formation de la population lyonnaise : l'apport italien (seconde moitié du XIXe siècle, début du XXe siècle) », *Géocarrefour*, vol. 27, n° 4, p. 317-325.
- Chauvel, Louis. 2006. *Les classes moyennes à la dérive*, Paris : Éditions du Seuil.

- Chesnault, Westley. 2008. *An unspoken past: Atlanta lesbian and gay history, 1940–1970*, Thèse de doctorat, The University of New Mexico.
- Chevalier, Jean-Pierre. 1997. « Géographie de l'École et géographie à l'École. (Etude du fichier des thèses de 1990 à 1994.) », *Cybergeo : European Journal of Geography*.
- Chubb, John E. et Moe, Terry M. 1990. *Politics, markets, and America's schools*, Washington, D.C.: The Brookings Institution.
- Claval, Paul. 1990. *La conquête de l'espace américain : du Mayflower au Disneyworld*, Paris : Flammarion.
- Clerc, Pascal. 2002. *La culture scolaire en géographie : le monde dans la classe*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Clerc, Pascal. 1999. *Production et fonctionnement de la culture scolaire du lycée en géographie : l'exemple des espaces urbains*, Thèse de doctorat, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.
- Clerval, Anne, Fleury, Antoine, Rebotier, Julien, Weber, Serge et Université de Marne-la-Vallée. 2015. *Espace et rapports de domination*, Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Clifford, Geraldine Joncich. 2014. *Those good Gertrudes: a social history of women teachers in America*, Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Cohen, Dan et Lizotte, Chris. 2015. « Teaching the market: fostering consent to education markets in the United States », *Environment and Planning A: Economy and Space*, vol. 47, n° 9, p. 1824-1841.
- Cohen, Ronald D. 1987. « Essay Review: To Bus or Not to Bus? That Is the Question », *History of Education Quarterly*, vol. 27, n° 3, p. 379-386.
- Coleman, James S. et And Others. 1975. *Trends in School Segregation, 1968-73*, Washington, D.C.: The Urban Institute.
- Coleman, James Samuel. 1966. *Equality of educational opportunity*, Washington, D.C.: U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare: Office of Education.
- Collins, Damian et Coleman, Tara. 2008. « Social Geographies of Education : Looking Within, and Beyond, School Boundaries », *Geography Compass*, vol. 2, n° 1, p. 281-299.
- Compton, Mary et Weiner, Lois (dir.). 2008. *The Global Assault on Teaching, Teachers, and their Unions. Stories for Resistance*, New York: Palgrave Macmillan.
- Conley, Dalton. 2010. *Being black, living in the red: race, wealth, and social policy in America*, Berkeley, CA: University of California Press.
- Cortés, María Angeles Llorente. 2011. « Derechos humanos y políticas educativas : del derecho a la educación al servicio de educación. », *Cultura para la esperanza : instrumento de análisis de la realidad*, n° 85, p. 34-43.

- Cotter, John L., Roberts, Daniel G. et Parrington, Michael. 1992. *The Buried Past: An Archaeological History of Philadelphia*, Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Countryman, Matthew J. 2006. *Up south: civil rights and Black power in Philadelphia*, Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Croché, Sarah et Derouet-Besson, Marie-Claude. 2017. « Vingt ans après : la sociologie de l'éducation et de la formation francophone dans un univers globalisé. Dossier », *Éducation et Sociétés*, n° 40.
- Cucchiara, Maia Bloomfield. 2013. *Marketing schools, marketing cities: who wins and who loses when schools become urban amenities*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Curtis, John Trevor. 1897. *The public schools of Philadelphia: historical, biographical, statistical*, Philadelphia, PA: Burk & McFetridge Co.
- Cutler, William W et Gilette, Howard. 1980. *The divided metropolis: social and spatial dimensions of Philadelphia, 1800-1975*, Westport, CT: Greenwood Press.
- Cyna, Esther. 2021. *Shortchanged: Racism, School Finance and Educational Inequality in North Carolina, 1964-1997*, Thèse de doctorat, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
- Davies, Gareth. 2007. *See government grow: education politics from Johnson to Reagan*, Lawrence, KA: University Press of Kansas.
- Debarbieux, Bernard. 2013. « Territoire », in *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Deuxième édition, Paris : Belin, pp. 995-1005.
- Deboulet, Agnès. 2014. « Renouer avec le politique et la citoyenneté urbaine ? », in *Citoyennetés ordinaires. Pour une approche renouvelée des pratiques citoyennes*, Paris : Karthala, p. 167-195.
- Deboulet, Agnès et Lafaye, Claudette. 2018. « La rénovation urbaine, entre délogement et relogement. Les effets sociaux de l'éviction », *L'Année sociologique*, Vol. 68, n° 1, p. 155-184.
- Deboulet, Agnès et Mamou, Khedidja. 2019. « 2. Du conflit ouvert à une concertation "exemplaire" : Des savoirs citoyens au service du collectif dans la rénovation urbaine, la Coudraie (Poissy) », in Nez (dir.), *Savoirs citoyens et démocratie urbaine*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 39-49.
- Dedenbach, Laura Jeanne. 2016. *A Defended Neighborhood: Territoriality in the Inman Park Neighborhood*, Thèse de doctorat, University of Florida.
- DeGroff, Brett. 2017. « Betsy DeVos and the Voucher Vision of Education », *National Lawyers Guild Review*, vol. 74, p. 33.
- Delmont, Matthew F. 2016. *Why busing failed: race, media, and the national resistance to school desegregation*, Oakland, CA: University of California Press.
- Detienne, Marcel. 2000. *Comparer l'incomparable*, Paris: Éditions du Seuil.
- Di Méo, Guy. 2014. *Introduction à la géographie sociale*, Paris: Armand Colin, Dunod.

- Di Méo, Guy et Buléon, Pascal. 2005. *L'espace social : une lecture géographique des sociétés*, Paris : Armand Colin.
- Doussard, Marc. 2018. « Organizing the ruins: The thin institutional geography of labour in the US Midwest », in *The Routledge Handbook on Spaces of Urban Politics*, Londres: Routledge.
- Du Bois, W. E. B. 1935. *Black reconstruction: an essay toward a history of the part which black folk played in the attempt to reconstruct democracy in America, 1860-1880*, New York: Russel & Russel.
- Du Bois, W. E. B. 1903. *The souls of black folk: essays and sketches*, Chicago, IL: A.C. McClurg & Co.
- Du Bois, W. E. B. 1899. *The Philadelphia Negro: A Social Study*, Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Dubois, Émilie. 2015. *La pédagogie à Reggio Emilia, cité d'or de Loris Malaguzzi*, Paris: L'Harmattan.
- Duckworth, Robert P. 1986. *The Entrepreneurial American City*, États-Unis: Department of Housing and Urban Development.
- Dumont, Frédéric. 1993. *Géographie et inégalités dans l'accès à l'enseignement supérieur : le cas exemplaire de la région du Nord-Pas-de-Calais*, Thèse de doctorat, Université Lille 1 - Sciences et technologies.
- Duroudier, Sylvestre. 2016. « Les villes américaines/ La ségrégation raciale des villes américaines diminue-t-elle toujours ? », *Urbanités*.
- Duru-Bellat, Marie et Van Zanten, Agnès. 2012. *Sociologie de l'école*, Paris : Armand Colin.
- Duveneck, Anika et Juventa Verlag. 2016. *Bildungslandschaften verstehen zum Einfluss von Wettbewerbsbedingungen auf die Praxis*, Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Ebenezer Jr., Aka O. 2010. « Gentrification and Socioeconomic Impacts of Neighborhood Integration and Diversification in Atlanta, Georgia », *National Science Association Journal*, vol. 35, n° 1, p. 1-13.
- Ecke, Melvin W. 1972. *From Ivy Street to Kennedy Center: Centennial History of the Atlanta Public School System*, First Edition, Atlanta: Atlanta Board of Education.
- Ehlenz, Meagan M. 2016. « Neighborhood Revitalization and the Anchor Institution: Assessing the Impact of the University of Pennsylvania's West Philadelphia Initiatives on University City », *Urban Affairs Review*, vol. 52, n° 5, p. 714-750.
- Elias, Norbert et Hoffmann, Yasmin. 1991. *Qu'est-ce que la sociologie ?*, La Tour-d'Aigues, France : Éditions de l'Aube.
- Elkin, Stephen L. 1987. *City and Regime in the American Republic*, Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Erickson, Ansley T. 2016. *Making the unequal metropolis: school desegregation and its limits*, Chicago, IL: University of Chicago press.
- Etienne, Harley F. 2012. *Pushing back the gates: neighborhood perspectives on university-driven revitalization in West Philadelphia*, Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Fabre, Michel. 2009. *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris : J. Vrin.
- Fabricant, Michael et Fine, Michelle. 2012. *Charter schools and the corporate makeover of public education: what's at stake?*, New York : Teachers College Press.
- Fainstein, Norman I. et Fainstein, Susan S. 1983. « Regime strategies, communal resistance, and economic forces », in *Restructuring the city: The political economy of urban redevelopment*, New York: Longman, p. 245-282.
- Fainstein, Susan S. 2010. *The just city*, Ithaca, Londres: Cornell University Press.
- Fairclough, Adam. 2007. *A class of their own: Black teachers in the segregated South*, Cambridge, MA, Londres: Belknap Press of Harvard University Press.
- Fasching-Varner, Kenneth J., Mitchell, Roland W., Martin, Lori L. et Bennett-Haron, Karen P. 2014. « Beyond School-to-Prison Pipeline and Toward an Educational and Penal Realism », *Equity & Excellence in Education*, vol. 47, n° 4, p. 410-429.
- Faure, Alain. 2010. « Territoire, territorialisation », in *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris : Presses de Sciences Po.
- Felouzis, Georges, Maroy, Christian et Van Zanten, Agnès. 2013. *Les marchés scolaires : sociologie d'une politique publique d'éducation*, Paris : Presses universitaires de France.
- Felouzis, Georges et Perroton, Joëlle. 2007. « Repenser les effets d'établissement : marchés scolaires et mobilisation », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 159, p. 103-118.
- Fireside, Harvey et Morial, Marc H. 2004. *Separate and unequal: Homer Plessy and the Supreme Court decision that legalized racism*, New York: Carroll & Graf.
- Fleury, Antoine. 2008. « Croiser les terrains en géographie », *À travers l'espace de la méthode : les dimensions du terrain en géographie*, Arras.
- Flores, Nelson et García, Ofelia. 2017. « A Critical Review of Bilingual Education in the United States: From Basements and Pride to Boutiques and Profit », *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 37, p. 14-29.
- François, Jean-Christophe. 2002. « Évitement à l'entrée en sixième et division sociale de l'espace scolaire à Paris », *L'Espace géographique*, tome 31, n° 4, p. 307-327.
- François Jean-Christophe. 1997. *Discontinuités dans la ville : l'espace des collèges dans l'agglomération parisienne (1982-1992)*, Thèse de doctorat, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

- François, Jean-Christophe et Poupeau, Franck. 2009. « Le sens du placement scolaire : la dimension spatiale des inégalités sociales », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 169, p. 77-97.
- François, Jean-Christophe et Poupeau, Franck. 2004. « L'évitement scolaire et les classes moyennes à Paris », *Education et sociétés*, no 14, n° 2, p. 51-66.
- Frاندji, Daniel. 2017. « La territorialisation des politiques éducatives en France. Des tensions récurrentes », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 76, p. 115-124.
- Frankenberg, Erica et Orfield, Gary. 2007. *Lessons in Integration: Realizing the Promise of Racial Diversity in American Schools*, Charlottesville, VA: University of Virginia Press.
- Franklin, Vincent P. 1979. *The Education of Black Philadelphia: The Social and Educational History of a Minority Community, 1900-1950*, Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Freeman, Eric. 2015. « Falsification, Annual Targets, and Errant Leadership: Media Portrayal of the Atlanta Test-Cheating Scandal », *Educational Policy*, vol. 29, n° 7, p. 1012-1052.
- Frémont, Armand, Chevalier, Jacques, Hérin, Robert et Renard, Jean. 1984. *Géographie sociale*, Paris, New York, Barcelone : Masson.
- Friedman, Milton et Friedman, Rose D. 1990. *Free to choose: a personal statement*, San Diego, New York, Londres: Harvest Book.
- Friedman, Milton et Friedman, Rose D. 1962. *Capitalism and freedom*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Frouillou, Leïla. 2015. *Les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne : carte universitaire et sens du placement étudiant*, Thèse de doctorat, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.
- Fuentes Aravena, Adela. 1998. « Correspondencia entre la oferta académica en educación superior y las necesidades del desarrollo regional en Chile », *Espacio y desarrollo*, n° 10, p. 155-169.
- Fuller, Bruce F. et Elmore, Richard. 1996. *Who Chooses? Who Loses? Culture, Institutions and the Unequal Effects of School Choice*, New York: Teachers College Press.
- Fuller, Bruce F., Elmore, Richard et Orfield, Gary. 1996. « Policy-Making in the Dark: Illuminating the School Choice Debate », in *Who chooses? Who loses? Culture, Institutions and the unequal effects of school choice*, New York: Teachers College Press, p. 70-94.
- Gaines, W. W. 1922. *Brief History of the Atlanta Public School System*, Atlanta: Atlanta Public Schools.
- Galbán, Eloy Montes. 2017. « Geografía de la educación : emergencia de un tema bajo la mirada del análisis espacial », *Red Sociales. Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, vol. 04, n° 5, p. 168-182.

- Gallo, Patrick J. Jr. 2014. « Reforming the Business of Charter Schools in Pennsylvania », *Brigham Young University Education and Law Journal*, vol. 2014, p. 207-232.
- Galonnier, Juliette, Naudet, Jules, Bessone, Magali, Brahim, Rachida, Calves, Gwénaële, Gordien, Ary et Mayer, Nonna. 2019. « Polémiques et controverses autour de la question raciale », *La vie des Idées*, p. 47.
- Garrett, Franklin M. 1969. *Atlanta and Environs: A Chronicle of Its People and Events, 1880s-1930s*, Atlanta: University of Georgia Press.
- Georgia State University Law Review. 2012. « EDUCATION Quality Basic Education Act: Enacted », *Georgia State University Law Review*, vol. 1, n° 2, p. 306-308.
- Ghorra-Gobin, Cynthia. 2003. *Villes et société urbaine aux Etats-Unis*, Paris : Armand Colin.
- Ghorra-Gobin, Cynthia. 1997. *Los Angeles : le mythe américain inachevé*, Paris : CNRS éditions.
- Giband, David. 2015. « La fin des ghettos noirs ? Politiques de peuplement et recompositions socio-ethniques des métropoles américaines », *Géocofluences*.
- Giband, David. 2014. « À l'école du pouvoir Migrants et territoires éducatifs dans les métropoles américaines », *Outre-Terre*, N° 38, n° 1, p. 163-178.
- Giband, David. 2003. « L'école et la métropole américaine à l'épreuve de la gouvernance. Nouvelles minorités, pratiques de l'espace scolaire et fragmentation métropolitaine / New minorities, school practices and metropolitan fragmentation : the American metropolis at the edge of governance », *Annales de Géographie*, vol. 112, n° 632, p. 382-401.
- Giband, David. 1998. *Politiques urbaines, associations d'habitants et mutations socio-spatiales : Philadelphie ou la construction d'une cité postindustrielle (1972-1997)*, Thèse de doctorat, Université de Saint-Etienne Jean Monnet.
- Giband, David, Lacquement, Guillaume et Mutations des territoires en Europe. 2007. *La ville et ses marges scolaires : retour d'expériences sur l'éducation prioritaire et la rénovation urbaine en France et à l'étranger*, Perpignan : Presses universitaires de Perpignan.
- Giband, David, Mary, Kévin et Nafaa, Nora. 2020. « Introduction. Éducation, privatisation, ségrégation : regards croisés Nord/Sud. De l'importance de la dimension spatiale des dynamiques éducatives », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 19, p. 7-20.
- Gintrac, Cécile. 2012. « Géographie critique, géographie radicale : Comment nommer la géographie engagée ? », *Carnets de géographes*, n° 4.
- Gintrac, Cécile et Giroud, Matthieu. 2014. *Villes contestées : pour une géographie critique de l'urbain*, Paris : Les Prairies ordinaires.
- Glass, Michael R. 2018. « From Sword to Shield to Myth: Facing the Facts of De Facto School Segregation », *Journal of Urban History*, vol. 44, n° 6, p. 1197-1226.
- Goux, Dominique et Maurin, Éric. 2012. *Les nouvelles classes moyennes*, Paris : Éditions du Seuil.

- Graham, Lawrence Otis. 2000. *Our kind of people: inside America's Black upper class*, New York: Harper Perennial.
- Griffith, Michael et Millard, Maria. 2015. *A School Funding Formula for Philadelphia: Lessons from Urban Districts across the United States*, Philadelphia, PA: Pew Charitable Trusts.
- Gulson, Kalervo N. et Symes, Colin (dir.). 2007. *Spatial theories of education: policy and geography matters*, New York: Routledge.
- Haavio, Markus et Kotakorpi, Kaisa. 2011. « The political economy of sin taxes », *European Economic Review*, vol. 55, n° 4, p. 575-594.
- Hackworth, Jason. 2007. *The neoliberal city: governance, ideology, and development in American urbanism*, Ithaca, Londres: Cornell University Press.
- Hale, Jon N. 2019. « On Race, Teacher Activism, and the Right to Work: Historicizing the “Red for Ed” Movement in the American South », *West Virginia Law Review*, vol. 121, p. 32.
- Hall, Lee. 1995. « Olmsted's America: an “unpractical” man and his vision of civilization ».
- Hankins, Katherine B. 2005. « Practising citizenship in new spaces: Rights and realities of charter school activism », *Space and Polity*, vol. 9, n° 1, p. 41-60.
- Hankins, Katherine B. et Henry, Elizabeth Egan. 2014. « School Activism and the Production of Urban Space in Atlanta, Georgia », in *Uprooting Urban America. Multidisciplinary Perspectives on Race, Class and Gentrification*, New York: Peter Lang, p. 227-240.
- Hankins, Katherine B. et Martin, Deborah G. 2006. « Charter schools and urban regimes in neoliberal context: Making workers and new spaces in metropolitan Atlanta », *International Journal of Urban and Regional Research*, vol. 30, n° 3, p. 528-547.
- Hankins, Katherine B., Puckett, Mechelle, Oakley, Deirdre et Ruel, Erin. 2015. « From “free-market” slums to public housing and back again: The politics of relocating Atlanta's poor », in *Cities and Inequalities in a Global and Neoliberal World* Routledge, p. 63-88.
- Hanlon, Bernadette, Vicino, Thomas et Short, John Rennie. 2006. « The New Metropolitan Reality in the US: Rethinking the Traditional Model », *Urban Studies*, vol. 43, n° 12, p. 2129-2143.
- Harlan, Louis R. 2011. *Separate and Unequal: Public School Campaigns and Racism in the Southern Seaboard States, 1901-1915*, Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Hartle, Robert. 2010. *The Highs & Lows of Little Five: A History of Little Five Points*, Charleston, SC: History Press.
- Hartman, Andrew. 2003. « Language as oppression: The English-only movement in the united states », *Socialism and Democracy*, vol. 17, n° 1, p. 187-208.
- Harvey, David. 2005. *A brief history of neoliberalism*, Oxford: Oxford University Press.
- Harvey, David. 1973. *Social justice and the city*, Londres: E. Arnold.

Harvey, David, Burlaud, Antony, Feron, Alexandre, Gysembergh, Victor et Denord, François Préfacier. 2014. *Brève histoire du néolibéralisme*, Paris : Les Prairies ordinaires.

Harvey, David, Le Roy, Cyril, Vieillescazes, Nicolas et Garrot, Clémence. 2011. *Le capitalisme contre le droit à la ville: néolibéralisme, urbanisation, résistances*, Paris: Éditions Amsterdam.

Haskins, James et Benson, Kathleen. 2006. *John Lewis in the Lead: A Story of the Civil Rights Movement*, New York: Lee & Low.

Hein, Carola. 2014. « Port cities and urban wealth: between global networks and local transformations », *International Journal of Global Environmental Issues*, vol. 13, n° 2-4, p. 339-361.

Henaff, Nolwen. 2003. « Quel financement pour l'École en Afrique ? », *Cahiers d'études africaines*, vol. 43, n° 169-170, p. 167-188.

Henaff, Nolwen et Lange, Marie-France. 2011. « Inégalités scolaires au Sud : transformation et reproduction », *Autrepart*, N° 59, n° 3, p. 3-18.

Henaff, Nolwen, Lange, Marie-France et Martin, Jean-Yves. 2009. « Revisiter les relations entre pauvreté et éducation », *Revue Française de Socio-Economie*, n° 3, n° 1, p. 187-194.

Henig, Jeffrey R. 2009. « The Politics of Localism in an Era of Centralization, Privatization, and Choice », *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, vol. 108, n° 1, p. 112-129.

Henig, Jeffrey R. 1994. *Rethinking school choice: limits of the market metaphor*, Princeton, NJ: Princeton University Press.

Henig, Jeffrey R. et Sugarman, Stephen. 1999. « The Nature and Extent of School Choice », in *School Choice and Social Controversy: Politics, Policy and Law*, Washington, D.C.: Brookings Institution Press.

Henry, Elizabeth. 2012. *Halting White Flight: Atlanta's Second Civil Rights Movement*, Thèse de doctorat, Georgia State University.

Hérin, Robert, Rouault, Rémi, Veschambre, Vincent, Centre d'études régionales et d'aménagement et Groupement d'intérêt public RECLUS. 1994. *Atlas de la France scolaire : de la maternelle au lycée*, Montpellier : GIP RECLUS.

Herron, William P. 1975. *School Desegregation, the Philadelphia Experience*, Philadelphia School District.

Hess, Frederick M. et Meeks, Olivia. 2010. *School Boards Circa 2010: Governance in the Accountability Era* Thomas B. Fordham Institute, National School Boards Association.

Hirsch, Arnold Richard. 1983. *Making the second ghetto: race and housing in Chicago, 1940-1960*, Cambridge: Cambridge University Press.

Hobson, Maurice J. 2017. *The Legend of the Black Mecca: Politics and Class in the Making of Modern Atlanta*, Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.

- Holloway, Sarah L. et Jöns, Heike. 2012. « Geographies of education and learning », *Transactions of the Institute of British Geographers*, vol. 37, n° 4, p. 482-488.
- Holman, Mirya R. 2014. *Women in Politics in the American City*, Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Hornsby, Alton. 1991. « Black Public Education in Atlanta, Georgia, 1954-1973: From Segregation to Segregation », *The Journal of Negro History*, vol. 76, n° 1-4, p. 21-47.
- Houssay-Holzschuch, Myriam. 2008. « Géographies de la distance : terrains sud-africains », in Sanjuan (dir.), *Carnets de terrain. Pratiques géographiques et aires culturelles*, Paris, Budapest, Torino : L'Harmattan, p. 181-195.
- Howell, William G. (dir.). 2005. *Besieged: school boards and the future of education politics*, Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Huff, Alice. 2013. « Reforming the city: Neoliberal school reform and democratic contestation in New Orleans », *The Canadian Geographer / Le Géographe canadien*, vol. 57, n° 3, p. 311-317.
- Huff, Alice Elizabeth. 2017. *Contested Geographies of Education: Neighborhood Schooling Struggles in Post-Katrina New Orleans*, Thèse de doctorat, University of California at Los Angeles.
- Huie, Henry M. 1967. *Factors influencing the desegregation process in the Atlanta school system*, Thèse de doctorat, University of Georgia.
- Hunter, Richard C. 1995. « Private Procurement in the Public Sector and in Education », *Education and Urban Society*, vol. 27, n° 2, p. 136-153.
- Huret, Romain, Lichtenstein, Nelson et Vinel, Jean-Christian. 2020. *Capitalism contested: the New Deal and its legacies*, Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Imbroscio, David L. 2003. « Overcoming the Neglect of Economics in Urban Regime Theory », *Journal of Urban Affairs*, vol. 25, n° 3, p. 271-284.
- Issel, William H. 1970. « Modernization in Philadelphia School Reform, 1882-1905 », *The Pennsylvania Magazine of History and Biography*, vol. 94, n° 3, p. 358-383.
- Jahnke, Holger, Kramer, Caroline et Meusburger, Peter. 2019. *Geographies of Schooling*, Cham: Springer International Publishing.
- Jean, Yves. 2007. *Géographies de l'école rurale : acteurs, réseaux, territoires*, Paris : Ophrys géographie.
- Jessop, Bob. 1997. « The Entrepreneurial City: Re-imaging localities, redesigning economic governance, or restructuring capital? », in *Transforming Cities*, Londres, New York: Routledge, p. 28-41.
- Jolivet, Violaine. 2010. *Miami la cubaine ? : pouvoir et circulation dans une ville carrefour entre les Amériques*, Thèse de doctorat, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

- Jong, Greta de. 2016. *You Can't Eat Freedom: Southerners and Social Justice after the Civil Rights Movement*, Chapel Hill : University of North Carolina Press.
- Jouve, Bernard. 2003. « Gouvernance métropolitaine : vers un programme de recherche comparatif », *Politique et Sociétés*, vol. 22, n° 1, p. 119-142.
- Kaestle, Carl F. 1983. *Pillars of the republic: common schools and American society, 1780-1860*, New York: Hill and Wang.
- Kamat, Sangeeta. 2011. « Neoliberalism, urbanism and the education economy: producing Hyderabad as a 'global city' », *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 32, n° 2, p. 187-202.
- Kamenetz, Anya. 2010. *DIY U: edupunks, edupreneurs, and the coming transformation of higher education*, White River Junction, VT: Chelsea Green Publishing.
- Kaufmann, Jean-Claude et Singly, François de. 2016. *L'entretien compréhensif*, Malakoff, France : Armand Colin.
- Keating, Larry. 2001. *Atlanta: race, class, and urban expansion*, Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Keucheyan, Razmig. 2010. *Hémisphère gauche : une cartographie des nouvelles pensées critiques*, Paris : Zones.
- Khan, Shamus Rahman, Audollent, Marie-Blanche et Audollent, Damien-Guillaume. 2015. *La nouvelle école des élites*, Marseille : Agone.
- Klarman, Michael J. 2006. *From Jim Crow to civil rights: the Supreme Court and the struggle for racial equality*, Oxford: Oxford University Press.
- Kluger, Richard. 1977. *Simple Justice: the history of Brown v. Board of Education and Black America's struggle for equality*, New York: Vintage Books.
- Kogan, Vladimir, Lavertu, Stéphane et Peskowitz, Zachary. 2016. « Do School Report Cards Produce Accountability Through the Ballot Box? », *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 35, n° 3, p. 639-661.
- Kohli, Rita, Pizarro, Marcos et Nevárez, Arturo. 2017. « The "New Racism" of K–12 Schools: Centering Critical Research on Racism », *Review of Research in Education*, vol. 41, n° 1, p. 182-202.
- Koninck, Rodolphe de. 2004. « La géographie critique », in *Les concepts de la géographie humaine*, Paris : Economica, p. 185-198.
- Kovács, Katalin. 2012. « Rescuing a small village school in the context of rural change in Hungary », *Journal of Rural Studies*, vol. 28, n° 2, p. 108-117.
- Kozol, Jonathan. 2005. *The Shame of the nation: the restoration of apartheid schooling in America*, New York: Three Rivers Press.

- Kraftl, Peter, Horton, John et Tucker, Faith (dir.). 2012. *Critical geographies of childhood and youth: policy and practice*, Bristol: Policy Press.
- Kruse, Kevin Michael. 2005. *White flight: Atlanta and the making of modern conservatism*, Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Kuhn, Cliff, Joye, Harlon, West, Bernard et Radio Free Georgia Broadcasting Foundation. 1990. *Living Atlanta: an oral history of the city, 1914-1948*, Atlanta: Atlanta Historical Society.
- Labaree, David. 2010. « Teach for America and Teacher Ed: Heads They Win, Tails We Lose », *Journal of Teacher Education*, vol. 61, n° 1-2, p. 48-55.
- Lacouture, Madeleine. 1999. *Système éducatif et espaces fragiles : l'école rurale dans le Puy de Dôme*, Thèse de doctorat, Université de Clermont-Ferrand.
- Lands, LeeAnn. 2011. *The Culture of Property. Race, Class and Housing Landscapes in Atlanta, 1880-1950* University of Georgia Press.
- Lareau, Annette et Goyette, Kimberly. 2014. *Choosing Homes, Choosing Schools*, New York: Russell Sage Foundation.
- Laroche, Véronique. 1996. « Les grandes écoles dans les Pays de la Loire : étude socio-géographique ».
- Lasner, Matthew Gordon. 2020. « Segregation by Design: Race, Architecture, and the Enclosure of the Atlanta Apartment », *Journal of Urban History*, vol. 46, n° 6, p. 1222-1260.
- Launay, Lydie. 2016. « Négocier la diversité au quotidien. Des rapports de voisinage et des choix scolaires sous contrôle », in *Gentrifications*, Paris : Amsterdam.
- Lauria, Mickey. 1997. *Reconstructing Urban Regime Theory: Regulating Urban Politics in a Global Economy*, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Lauria, Mickey et Mirón, Luis F. 2005. *Urban Schools: The New Social Spaces of Resistance*, New York: Peter Lang.
- Le Galès, Patrick. 1995. « Du gouvernement des villes à la gouvernance urbaine », *Revue française de science politique*, vol. 45, n° 1, p. 57-95.
- Le Goix, Renaud. 2014. *Atlas de New York. Crises et renaissances d'une pionnière*, Paris : Editions Autrement.
- Lefebvre, Henri. 1974. *La production de l'espace*, Paris : Éditions Anthropos.
- Lefebvre, Henri. 1970. *La révolution urbaine*, Paris : Gallimard.
- Lefebvre, Henri. 1968. *Le Droit à la ville*, Paris : Éditions Anthropos.
- Lehman-Frisch, Sonia et Gervais-Lambony, Philippe. 2013. « Daily life in great american cities : expériences urbaines de la ségrégation et de la gentrification ».

- Leitner, Helga, Sheppard, Eric S., Sziarto, Kristin et Maringanti, Anant. 2006. « Contesting Urban Futures. Decentering Neoliberalism », in *Contesting Neoliberalism. Urban Frontiers*, New York, Londres: Guilford Publications.
- Lemann, Nicholas. 1992. *The promised land: the great Black migration and how it changed America*, New York: Vintage Books.
- Leonardo, Zeus. 2011. « After the Glow: Race ambivalence and other educational prognoses », *Educational Philosophy and Theory*, vol. 43, n° 6, p. 675-698.
- Leroy, Justin et Jenkins, Destin. 2021. *Histories of racial capitalism*, New York: Columbia University Press.
- Levin, Henry M. 1998. « Educational vouchers: Effectiveness, choice, and costs », *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 17, n° 3, p. 373-392.
- Levinson, Sanford. 1998. *Written in stone: public monuments in changing societies*, Durham, N.C: Duke University Press.
- Li, Wei. 2009. *Ethnoburb: the new ethnic community in urban America*, Honolulu T.H.: University of Hawai'i Press.
- Lipman, Pauline. 2015. « Urban Education Policy under Obama », *Journal of Urban Affairs*, vol. 37, n° 1, p. 57-61.
- Lipman, Pauline. 2011a. *The New Political Economy of Urban Education: Neoliberalism, Race, and the Right to the City*, New York, Londres: Routledge.
- Lipman, Pauline. 2011b. « Contesting the city: neoliberal urbanism and the cultural politics of education reform in Chicago », *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 32, n° 2, p. 217-234.
- Lipman, Pauline et Ladson-Billings, Gloria Préfacier. 1998. *Race, class, and power in school restructuring*, Albany, NY: State University of New York Press.
- Logan, John R. et Bellman, Benjamin. 2016. « Before The Philadelphia Negro: Residential Segregation in a Nineteenth-Century Northern City », *Social Science History*, vol. 40, n° 4, p. 683-706.
- Logan, John R. et Burdick-Will, Julia. 2017. « School Segregation and Disparities in Urban, Suburban, and Rural Areas », *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 674, n° 1, p. 199-216.
- Lovenheim, Michael F. 2008. « How Far to the Border?: The Extent and Impact of Cross-Border Casual Cigarette Smuggling », *National Tax Journal*, vol. 61, n° 1, p. 7-33.
- Lyon, Elizabeth A. 1965. « Atlanta's Pioneer Skyscraper », *The Georgia Review*, vol. 19, n° 2, p. 204-210.
- Malin, Joel R., Hardy, Ian et Lubienski, Christopher. 2019. « Educational neoliberalization: the mediatization of ethical assertions in the voucher debate », *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 40, n° 2, p. 217-233.

- Malusà, Giovanna. 2017. « Equity in educational systems and policies: A difficult social justice choice », *Encyclopaideia*, XXI, p. 86-122.
- Mangeot, Philippe, Dupart, Dominique, Gintrac, Cécile et Vieillescazes, Nicolas. 2012. « Marx & the city », *Vacarme*, N° 59, n° 2, p. 218-249.
- Manna, Paul. 2006. *School's in: federalism and the national education agenda*, Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Maranto, Robert et McShane, Michael Q. 2012. *President Obama and education reform: the personal and the political*, New York: Palgrave Macmillan.
- Marcuse, Peter. 2012. « De-spatialization and dilution of the Ghetto: current trends in the United States », in *The Ghetto. Contemporary global issues and controversies*, Boulder, CO: Westview Press, p. 33-64.
- Marcuse, Peter, Kempen, Ronald van et Kempen, Ronald van. 2002. *Of States and Cities: The Partitioning of Urban Space*, Oxford, New York: Oxford University Press.
- Maroy, Christian. 2007. « Pourquoi et comment réguler le marché scolaire », *Les cahiers de la recherche en éducation et en formation*, n° 55.
- Martin, Harold H. 1978. *William Berry Hartsfield, mayor of Atlanta*, Athens: The University of Georgia Press.
- Martin, Thomas H. 1902. *Atlanta and Its Builders, A comprehensive history of the gate city of the South*, Atlanta: Century Memorial Publishing Company.
- Marx, Karl. 1895. *Critique de la philosophie du droit de Hegel*, Paris, France : V. Giard et E. Brière.
- Maton, Rhiannon. 2016. « We Learn Together: Philadelphia Educators Putting Social Justice Unionism Principles Into Practice », *Workplace*, n° 26, p. 5-19.
- McCreary, Tyler, Basu, Ranu et Godlewska, Anne. 2013. « Critical Geographies of Education: Introduction to the Special Issue », *The Canadian Geographer / Le Géographe canadien*, vol. 57, n° 3, p. 255-259.
- McCune, Shannon. 1968. « The Geography of Education », *Economic Geography*, vol. 44, n° 1, p. i-i.
- McDermott, Kathryn A. 1999. *Controlling public education: localism versus equity*, Lawrence, KA: University Press of Kansas.
- McGirr, Lisa. 2001. *Suburban warriors: the origins of the new American Right*, Princeton, N.J., Oxford: Princeton University Press.
- McGovern, Stephen J. 2008. « Evolving Visions of Waterfront Development in Postindustrial Philadelphia: The Formative Role of Elite Ideologies », *Journal of Planning History*, vol. 7, n° 4, p. 295-326.

- McGrath, Daniel J. et Kuriloff, Peter J. 1999. « “They’re Going to Tear the Doors Off this Place”: Upper-Middle-Class Parent School Involvement and the Educational Opportunities of Other People’s Children », *Educational Policy*, vol. 13, n° 5, p. 603-629.
- McGrew, Ken. 2016. « The Dangers of Pipeline Thinking: How the School-To-Prison Pipeline Metaphor Squeezes Out Complexity », *Educational Theory*, vol. 66, n° 3, p. 341-367.
- McGuinn, Patrick. 2014. « Presidential Policymaking: Race to the Top, Executive Power, and the Obama Education Agenda », *The Forum*, vol. 12, n° 1, p. 61-79.
- Melamed, Jodi. 2015. « Racial Capitalism », *Critical Ethnic Studies*, vol. 1, n° 1, p. 76-85.
- Melamed, Jodi. 2011. *Represent and destroy: rationalizing violence in the new racial capitalism*, Minneapolis, Londres: University of Minnesota Press.
- Melamed, Jodi. 2006. « The Spirit of Neoliberalism: FROM RACIAL LIBERALISM TO NEOLIBERAL MULTICULTURALISM », *Social Text*, vol. 24, 4 (89), p. 1-24.
- Merle, Pierre. 2012. *La ségrégation scolaire*, Paris : La Découverte.
- Merle, Pierre. 2011. « La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ? », *Sociologie*, Vol. 2, n° 1, p. 37-50.
- Métayer, Cécile, Monso, Olivier, Boudesseul, Gérard, Caro, Patrice, Grelet, Yvette, Minassian, Laure et Vivent, Céline. 2017. « Les inégalités territoriales de risques sociaux d’échec scolaire », *Géographie de l’école*, n° 12, p. 106.
- Meuret, Denis. 2007. *Gouverner l’école : une comparaison France-États-Unis*, Paris : Presses universitaires de France.
- Meusberger, Peter. 1998. *Bildungsgeographie: Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension*, Heidelberg, Berlin: Spektrum.
- Miller, Roger et Siry, Joseph. 1980. « The emergin suburb: West Philadelphia, 1850–1880 », *Pennsylvania History: A Journal of Mid-Atlantic Studies*, vol. 47, n° 2, p. 99-146.
- Mills, Sarah et Kraftl, Peter. 2016. « Cultural geographies of education », *cultural geographies*, vol. 23, n° 1, p. 19-27.
- Milner, H. Richard. 2012. « But What is Urban Education? », *Urban Education*, vol. 47, n° 3, p. 556-561.
- Ministère de l’Education Nationale. 2017. *Géographie de l’École, douzième édition*.
- Mitchell, Katharyne. 2003. « Educating the national citizen in neoliberal times: from the multicultural self to the strategic cosmopolitan », *Transactions of the Institute of British Geographers*, vol. 28, n° 4, p. 387-403.
- Moe, Terry M. 2011. *Special Interest: Teachers Unions and America’s Public Schools*, Washington, D.C.: Brookings Institution Press.

- Moignard, Benjamin et Sauvadet, Thomas. 2016. « Espaces scolaires et éducatifs : les liaisons nouvelles entre l'école et le champ éducatif », *Espaces et sociétés*, n° 166, n° 3, p. 7-13.
- Monnard, Muriel. 2017. *Lutte des places dans la société des pairs : une ethnographie scolaire dans trois cycles d'orientation genevois*, Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Moody, Kim. 1997. *Workers in a lean world: unions in the international economy*, Londres, New York: Verso Books.
- Moracchini, Charles. 1992. *Les collèges dans les montagnes d'Auvergne : étude socio-géographique*, Thèse de doctorat, Université Blaise Pascal.
- Morange, Marianne, Gervais-Lambony, Philippe, Calas, Bernard, Houssay-Holzschuch, Myriam, Raulin, Anne, Dupont, Véronique, Reigner, Hélène et Robinson, Jennifer. 2016. « Néolibéralisation, pouvoir et mise en ordre de l'espace urbain ».
- Morange, Marianne, Schmoll, Camille et Toureille, Étienne. 2016. *Les outils qualitatifs en géographie : méthodes et applications*, Malakoff, France : Armand Colin.
- Morange, Marianne et Spire, Amandine. 2017. « Mise en ordre, mise aux normes et droit à la ville : perspectives croisées depuis les villes du Sud », *Métropoles*, n° 21.
- Morelle, Marie et Ripoll, Fabrice. 2009. « Les chercheur-es face aux injustices : l'enquête de terrain comme épreuve éthique », *Annales de géographie*, n° 665-666, n° 1, p. 157-168.
- Morrison, Malik. 2004. « An Examination of Philadelphia 's School Desegregation Litigation », *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, vol. 3, n° 1.
- Mosnier, Joseph L. 2005. *Crafting law in the Second Reconstruction: Julius Chambers, the NAACP Legal Defense Fund, and Title VII*, Thèse de doctorat, University of North Carolina.
- Mossberger, Karen et Stoker, Gerry. 2001. « The Evolution of Urban Regime Theory: The Challenge of Conceptualization », *Urban Affairs Review*, vol. 36, n° 6, p. 810-835.
- Mucchielli, Alex. 2004. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, France : Armand Colin.
- Nafaa, Nora. 2015. *School and the city : the new urban order of metropolitan Pittsburgh, Pennsylvania.*, Mémoire de master, École Normale Supérieure de Lyon/ Institut d'Urbanisme de Lyon.
- Nafaa, Nora. 2013. *La déréglementation des écoles publiques américaines. L'exemple de West Philadelphia, Pennsylvanie.*, Mémoire de master, École Normale Supérieure de Lyon.
- Nafaa, Nora. 2012. *Du vivre-ensemble à la ségrégation, quelle place pour les espaces scolaires à Sarcelles?*, Mémoire de master, École Normale Supérieure de Lyon.
- Nash, Gary B. 2001. *First city: Philadelphia and the forging of historical memory*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- NDiaye, Pap. 2009. *Les Noirs américains : en marche pour l'égalité*, Paris : Gallimard.

- Nédélec, Pascale. 2020. *Las Vegas dans l'ombre des casinos*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Nédélec, Pascale. 2013. *Réflexions sur l'urbanité et la cidadinité d'une aire urbaine américaine : (dé)construire Las Vegas*, Thèse de doctorat, Université Lyon 2 Lumières.
- Nethercote, Megan. 2017. « When Social Infrastructure Deficits Create Displacement Pressures: Inner City Schools and the Suburbanization of Families in Melbourne », *International Journal of Urban and Regional Research*, vol. 41, n° 3, p. 443-463.
- Nussbaum, Florence. 2019. *La valeur du vide : délaissement résidentiel et acteurs de marché dans la fabrique urbaine*, Thèse de doctorat, Université de Paris.
- Oberti, Marco. 2007. *L'école dans la ville : ségrégation, mixité, carte scolaire*, Paris : Presses de Sciences Po.
- Oberti, Marco. 2005. « Differentiation sociale et scolaire du territoire : inegalites et configurations locales », *Societes contemporaines*, no 59-60, n° 3, p. 13-42.
- Oberti, Marco et Préteceille, Edmond. 2004. « Les classes moyennes et la ségrégation urbaine », *Education et societes*, no 14, n° 2, p. 135-153.
- Odunlami, Amédée. 1993. *Education et développement en Afrique : travail productif à l'école et insertion des apprentis dans la vie active*, Thèse de doctorat, Université de Tours.
- Ogums, Raymond U. 2012. « Living and working in retirement, a new paradigm in the US exploring retirees attitudes and beliefs toward working », *Journal of Economic and Social Studies*, vol. 2, n° 1, p. 21-50.
- Oliver, Melvin L. et Shapiro, Thomas M. 2006. *Black wealth-white wealth: a new perspective on racial inequality*, New York: Routledge.
- Olivier de Sardan, Jean-Pierre. 2008. *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain-La-Neuve, Belgique : Academia-Bruylant.
- Olvera, Lourdes Diaz, Plat, Didier et Pochet, Pascal. 2010. « À l'écart de l'école ? Pauvreté, accessibilité et scolarisation à Conakry », *Revue Tiers Monde*, n° 202, n° 2, p. 167-183.
- Orfield, Gary (dir.). 2004. *Dropouts in America: confronting the graduation rate crisis*, Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Orfield, Gary. 1978. *Must we bus?: segregated schools and National policy*, Washington, D.C. : Brookings institution.
- Orfield, Gary. 1977. « Policy implications of research on white flight in metropolitan areas », in *The Future of Big City Schools*, Berkeley: McCutchan.
- Orfield, Gary. 1975. *Congressional power Congress and social change*, New York: Harcourt Brace.
- Orfield, Gary et Ashkinaze, Carole. 1991. *The closing door: conservative policy and black opportunity*, Chicago: University of Chicago Press.

- Paddeu, Flaminia. 2015. *De la crise urbaine à la réappropriation du territoire : Mobilisations civiques pour la justice environnementale et alimentaire dans les quartiers défavorisés de Detroit et du Bronx à New York*, Thèse de doctorat, Université Paris-Sorbonne.
- Palheta, Ugo. 2012. *La domination scolaire : sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris : Presses universitaires de France.
- Parko, Joseph E. 1975. « Re-discovery Of Community », *Journal of the Community Development Society*, vol. 6, n° 1, p. 46-50.
- Pearce, Diana M. 1981. « Deciphering the dynamics of segregation: The role of schools in the housing choice process », *The Urban Review*, vol. 13, n° 2, p. 85-101.
- Peck, Jamie et Tickell, Adam. 2002. « Neoliberalizing Space », *Antipode*, vol. 34, p. 380-404.
- Phillips, Anne E. 2005. « A History of The Struggle For School Desegregation in Philadelphia, 1955-1967 », *Pennsylvania History: A Journal of Mid-Atlantic Studies*, vol. 72, n° 1, p. 49-76.
- Pile, Steve et Keith, Michael (dir.). 1997. *Geographies of resistance*, Londres: Routledge.
- Pinçon, Michel et Pinçon-Charlot, Monique. 2004. *Sociologie de Paris*, Paris : La Découverte.
- Pinson, Gilles. 2020. *La ville néolibérale*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Piot, J.-Y. 2005. « Réseau et quotidienneté : accessibilité d'un établissement scolaire, des élèves analysent et proposent », *Réseau et quotidienneté : accessibilité d'un établissement scolaire, des élèves analysent et proposent*, n° 79.
- Pirou, Gaëtan. 1939. *Néo-libéralisme, néo-corporatisme, néo-socialisme*, Paris, France : Gallimard.
- Plank, David N. et Turner, Marcia. 1987. « Changing Patterns in Black School Politics: Atlanta, 1872-1973 », *American Journal of Education*, vol. 95, n° 4, p. 584-608.
- Plotkin, Mariano Ben. 2006. *La privatización de la educación superior y las ciencias sociales en Argentina. Un estudio de las carreras de Psicología y Economía*, Buenos Aires : CLASCO.
- Poirey, Jean-Louis. 1991. *Éspace géographique et réussite scolaire en Franche-Comté*, Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté.
- Poupeau, Franck et François, Jean-Christophe. 2008. *Le sens du placement : ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Paris : Raisons d'agir.
- Prentice, Alison (dir.). 1991. *Women who taught: perspectives on the history of women and teaching*, Toronto: University of Toronto Press.
- Puckett, John L. et Lloyd, Mark Frazier. 2015. *Becoming Penn: The Pragmatic American University, 1950-2000*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Purtle, Jonathan, Langellier, Brent et Lê-Scherban, Félice. 2018. « A Case Study of the Philadelphia Sugar-Sweetened Beverage Tax Policymaking Process: Implications for Policy

- Development and Advocacy », *Journal of Public Health Management and Practice*, vol. 24, n° 1, p. 4-8.
- Raffestin, Claude, Brunet, Roger Préfacier et Kobler, Cyril. 1980. *Pour une géographie du pouvoir*, Paris : Librairies techniques.
- Reckhow, Sarah, Henig, Jeffrey R., Jacobsen, Rebecca et Alter Litt, Jamie. 2017. « “Outsiders with Deep Pockets”: The Nationalization of Local School Board Elections », *Urban Affairs Review*, vol. 53, n° 5, p. 783-811.
- Recoquillon, Charlotte. 2015. « Ce que « Ferguson » révèle du racisme systémique aux États-Unis », *Géoconfluences*.
- Recoquillon, Charlotte. 2010. *Conflits et résistances, une analyse géopolitique de la gentrification de Harlem, New York City*, Thèse de doctorat, Université de Paris VIII.
- Reynaud, Alain. 1981. *Société, espace et justice : inégalités régionales et justice socio-spatiale*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Rhein, Catherine. 1997. « De l'anamorphose en géographie : Polarisation sociale et flux scolaires dans la métropole parisienne », *Les Annales de la Recherche Urbaine*, vol. 75, n° 1, p. 59-69.
- Rhein, Catherine, Le Pape, Annick, Grosbras, Pierre-Antoine, Laboratoire Stratégies territoriales et dynamiques des espaces et France. Plan construction et architecture. 1999. *Division sociale de l'espace et inégalités de la scolarisation*, Paris : Université Paris I LADYSS.
- Rhodes, Jason. 2013. *Finding value in racism: the spatial choreography of black & white in early twentieth century Atlanta*, Thèse de doctorat, University of Georgia.
- Richardson, John G. et Hatcher, Brenda Wooden. 1983. « The Feminization of Public School Teaching: 1870-1920 », *Work and Occupations*, vol. 10, n° 1, p. 81-99.
- Ripoll, Fabrice et Veschambre, Vincent. 2005. « Introduction », *Norois. Environnement, aménagement, société*, n° 195, p. 7-15.
- Rivero, José. 1999. *Educación y exclusión en América Latina: reformas en tiempos de globalización*, Lima : Tarea.
- Roberto, Christina A., Lawman, Hannah G. et Levasseur, Michael T. 2019. « Association of a beverage tax on sugar-sweetened and artificially sweetened beverages with changes in beverage prices and sales at chain retailers in a large urban setting », *Jama*, vol. 321, n° 18, p. 1799-1810.
- Roberts, Amy Childers. 2011. *Gentrification and school choice: Where goes the neighborhood?*, Thèse de doctorat, Georgia State University.
- Roberts, Derrell. 1965. « Joseph E. Brown and the Atlanta public schools », *Peabody Journal of Education*, vol. 43, n° 1, p. 42-49.

- Robertson, Susan L., Mundy, Karen E., Verger, Antoni et Menashy, Francine (dir.). 2012. *Public private partnerships in education: new actors and modes of governance in a globalizing world*, Cheltenham, R.-U.: Edward Elgar.
- Robic, Marie-Claire Auteur, Mendibil, Didier, Orain, Olivier, Tissier, Jean-Louis et Gosme, Cyril. 2006. *Couvrir le monde : un grand XXe siècle de géographie française*, Paris : ADPF-Ministère des Affaires étrangères.
- Robinson, Shani et Simonton, Anna. 2019. *None of the Above : The Untold Story of the Atlanta Public Schools Cheating Scandal, Corporate Greed, and the Criminalization of Educators*, Boston : Beacon Press.
- Rocheffort, Renée. 1961. « Le travail en Sicile : étude de géographie sociale ».
- Rodin, Judith. 2015. *The University and Urban Revival: Out of the Ivory Tower and Into the Streets*, Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Rogers, Ibram Henry. 2012. *The Black campus movement: Black students and the racial reconstitution of higher education, 1965-1972*, New York: Palgrave Macmillan.
- Roncayolo, Marcel Préfacier. 1994. *La ségrégation dans la ville : concepts et mesures*, Paris : L'Harmattan.
- Rooks, C. S. 1970. *The Atlanta Elections of 1969*, Atlanta: The Voter Education Project, Inc.
- Rothstein, Richard. 2017. *The color of law: a forgotten history of how our government segregated America*, New York, Londres: Liveright Publishing Corporation.
- Rouault, Rémi. 2001. « L'enseignement privé en Europe II », *II° rencontres sur l'enseignement privé en Europe*, n° 13, p. 1-180.
- Rouault, Rémi. 1994. *La démocratisation de l'enseignement en France (1985-1993) : essai de lecture géographique des disparités du système éducatif français*, Thèse de doctorat, Université de Caen.
- Rousseau, Max. 2011. *Vendre la ville (post)industrielle : Capitalisme, pouvoir et politiques d'image à Roubaix et à Sheffield (1945-2010)*, Thèse de doctorat, Université de Saint-Etienne Jean Monnet.
- Rousseau, Max. 2010. « Gouverner la gentrification. Différentiel de loyer et coalitions de croissance dans la ville en déclin », *Pole Sud*, n° 32, n° 1, p. 59-72.
- Royal, Camika et Dodo Seriki, Vanessa. 2018. « Overkill: Black Lives and the Spectacle of the Atlanta Cheating Scandal », *Urban Education*, vol. 53, n° 2, p. 196-211.
- Runte-Geidel, Ariadne. 2015. « La educación a la sombra en países del sur de Europa y sus implicaciones sobre la equidad », *Revista Española de Educación Comparada*, vol. 25, p. 167-182.
- Ryba, R. H. 1971. « The Geography of Education and Educational Planning », Quebec: Symposium CA7, « Geography in Education ».

- Saint-Vil, Jean. 1975. « L'immigration scolaire et ses conséquences sur la démographie urbaine en Afrique Noire : l'exemple de Gagnoa (Côte d'Ivoire) », *Les Cahiers d'Outre-Mer*, vol. 28, n° 112, p. 376-387.
- Saltman, Kenneth. 2009. « The Rise of Venture Philanthropy and the Ongoing Neoliberal Assault on Public Education: The Eli and Edythe Broad Foundation », *Workplace: A Journal for Academic Labor*, n° 16, p. 53-72.
- Saltman, Kenneth J. 2010. *The gift of education: public education and venture philanthropy*, New York: Palgrave Macmillan.
- Saltman, Kenneth J. 2007. *Capitalizing on disaster: taking and breaking public schools*, Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Saltman, Kenneth J. 2005. *The Edison schools: corporate schooling and the assault on public education*, New York: Psychology Press.
- Saultz, Andrew, Murphy, Kristin M. et Aronson, Brittany. 2016. « What can we learn from the Atlanta cheating scandal? », *Phi Delta Kappan*, vol. 97, n° 6, p. 48-52.
- Schermerhorn, Calvin. 2015. *The business of slavery and the rise of American capitalism, 1815-1860*, New Haven, CT: Yale University Press.
- Schulman, Bruce J. 1994. *From Cotton Belt to Sunbelt: federal policy, economic development, and the transformation of the South, 1938-1980*, Durham, NC: Duke University Press.
- Scott, Janelle T. 2013. « A Rosa Parks moment? School choice and the marketization of civil rights », *Critical Studies in Education*, vol. 54, n° 1, p. 5-18.
- Séchet, Raymonde, Veschambre, Vincent et Centre national de la recherche scientifique. 2006. *Penser et faire la géographie sociale : contributions à une épistémologie de la géographie sociale*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Segers, Mary C. 2007. « Political Endorsements by Churches », in *Church-State Issues in America Today*, Westport, CT: Greenwood Publishing Group, p. 840.
- Segrest, Eileen. 1979. « Inman Park: A Case Study In Neighborhood Revitalization », *The Georgia Historical Quarterly*, vol. 63, n° 1, p. 109-117.
- Seiler, Stephan, Tuchman, Anna et Yao, Song. 2021. « The Impact of Soda Taxes: Pass-Through, Tax Avoidance, and Nutritional Effects », *Journal of Marketing Research*, vol. 58, n° 1, p. 22-49.
- Sgard, Anne et Hoyaux, André-Frédéric. 2006. « L'élève et son lycée : De l'espace scolaire aux constructions des territoires lycéens », *L'Information géographique*, Vol. 70, n° 3, p. 87-108.
- Shapiro, Thomas M. 2005. *The Hidden Cost of Being African American: How Wealth Perpetuates Inequality*, First edition, Oxford, New York: Oxford University Press.
- Siino, Corinne. 1990. *Chômage et politiques urbaines : l'exemple de deux métropoles Atlanta (Etats-Unis), Toulouse (France)*, Thèse de doctorat, Université Toulouse-Jean Jaurès.

- Sinclair, Betsy. 2012. *The social citizen: peer networks and political behavior*, Chicago: University of Chicago Press.
- Sitkoff, Harvard. 2001. « Segregation, Desegregation, Resegregation: African American Education, a Guide to the Literature », *OAH Magazine of History*, vol. 15, n° 2, p. 6-13.
- Sjoquist, David L. 2009. *Past Trends and Future Prospects of the American City: The Dynamics of Atlanta*, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Slemrod, Joel. 2006. « The Role of Misconceptions in Support for Regressive Tax Reform », *National Tax Journal*, vol. 59, n° 1, p. 57-75.
- Slyke, David M. Van et Newman, Harvey K. 2006. « Venture philanthropy and social entrepreneurship in community redevelopment », *Nonprofit Management and Leadership*, vol. 16, n° 3, p. 345-368.
- Smith, Darren. 2005. « “Studentification”: the gentrification gactory? », in *Gentrification in a global context*, Londres: Routledge, p. 72-89.
- Smith, Neil. 1996. *The new urban frontier: gentrification and the revanchist city*, Londres, New York: Routledge.
- Snyder, Phyllis et Rosenblum, Sheila. 1987. *Allies in Education: A Profile of: Atlanta Partnership of Business and Education, Atlanta, Georgia* Public/Private Ventures, Philadelphia, PA.
- Sondel, Beth. 2015. « Raising Citizens or Raising Test Scores? Teach For America, “No Excuses” Charters, and the Development of the Neoliberal Citizen », *Theory & Research in Social Education*, vol. 43, n° 3, p. 289-313.
- Spring, Joel H. 2008. *The American school: from the Puritans to no child left behind*, Boston, Burr Ridge, Dubuque: McGraw Hill.
- Squires, Gregory D. 2002. *Urban Sprawl: Causes, Consequences, & Policy Responses*, Washington, D.C.: The Urban Insitute.
- Steiner, Lucy M. 2005. *State Takeovers of Individual Schools. School Restructuring Options under No Child Left Behind: « What Works When? »*, Naperville, IL: Learning Point Associates/North Central Regional Educational Laboratory.
- Stern, Walter C. 2020. « Why Desegregation Matters: Educational Inequality and the Pursuit of Democracy », *Journal of Urban History*, vol. 46, n° 3, p. 691-700.
- Stone, Clarence N. 2004. « It’s More than the Economy after All: Continuing the Debate about Urban Regimes », *Journal of Urban Affairs*, vol. 26, n° 1, p. 1-19.
- Stone, Clarence N. 2001. « The Atlanta Experience Re-examined: The Link Between Agenda and Regime Change », *International Journal of Urban and Regional Research*, vol. 25, n° 1, p. 20-34.
- Stone, Clarence Nathan. 1989. *Regime politics: governing Atlanta*, Lawrence, KA: University Press of Kansas.

- Sturges, Keith M. 2015. *Neoliberalizing Educational Reform: America's Quest for Profitable Market-Colonies and the Undoing of Public Good*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Suh, Yonghee, Daugherity, Brian et Hartsfield, Danielle. 2021. « Planning to teach difficult history through historical inquiry: The case of school desegregation », *The Journal of Social Studies Research*, vol. 45, n° 2, p. 71-83.
- Takenaka, Ayumi et Osirim, Mary Johnson. 2010. *Global Philadelphia: Immigrant Communities Old and New*, Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Taylor, Chris. 2009. « Towards a geography of education », *Oxford Review of Education*, vol. 35, n° 5, p. 651-669.
- Tett, Lyn et Hamilton. 2021. *Resisting Neoliberalism in Education: Local, National and Transnational Perspectives*, Bristol: Policy Press.
- The National Commission on Excellence in Education. 1983. *A Nation at Risk*, Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Theodore, Nik. 2018. « Urban informality and the new politics of precarity: Day labourer activism in the USA », in *The Routledge Handbook on Spaces of Urban Politics* Routledge.
- Thiem, Claudia Hanson. 2009. « Thinking through education: the geographies of contemporary educational restructuring », *Progress in Human Geography*, vol. 33, n° 2, p. 154-173.
- Todd-Breland, Elizabeth. 2018a. *A Political Education: Black Politics and Education Reform in Chicago since the 1960s*, Chapel Hill: University of North Carolina Press Books.
- Todd-Breland, Elizabeth. 2018b. *A political education: Black politics and education reform in Chicago since the 1960s*, Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Trotter, Joe et Smith, Eric Ledell. 2010. *African Americans in Pennsylvania: Shifting Historical Perspectives*, Harrisburg, PA: Penn State Press.
- Tyack, David B. 1974. *The One Best System: A History of American Urban Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Uetrict, Micah. 2014. *Strike for America: Chicago Teachers Against Austerity*, Londres: Verso Books.
- Urban, Wayne J. 1982. *Why Teachers Organized*, First Edition, Detroit: Wayne State University Press.
- Urban, Wayne J., Wagoner, Jr., Jennings L. et Gaither, Milton. 2019. *American Education: A History*, 6th edition, New York: Routledge.
- Vale, Lawrence J. 2013. *Purging the poorest: public housing and the design politics of twice-cleared communities*, Chicago: University of Chicago Press.
- Van Zanten, Agnès. 2012. *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, France : Presses universitaires de France.

- Van Zanten, Agnès. 2006. *La décentralisation éducative en France*, Paris : Observatoire sociologique du changement.
- Van Zanten, Agnès. 2000. *L'école, l'état des savoirs*, Paris : Éditions la Découverte.
- Van Zanten, Agnès. 1996. « Fabrication et effets de la ségrégation scolaire », in *L'exclusion, l'état des savoirs*, Paris : La Découverte, p. 281-294.
- Veschambre, Vincent. 1994. *Les professeurs du secondaire public : Essai de géographie d'un groupe social*, Thèse de doctorat, Université de Caen Normandie.
- Vinokur, Annie. 2004. « Public, privé, ... ou hybride ? L'effacement des frontières dans l'éducation », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 3, p. 13-33.
- Volvey, Anne. 2013. « Terrain », in *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris : Belin, p. 992-994.
- Wacquant, Loïc. 2008. « Relocating Gentrification: The Working Class, Science and the State in Recent Urban Research », *International Journal of Urban and Regional Research*, vol. 32, n° 1, p. 198-205.
- Wacquant, Loïc. 2005a. « Les deux visages du ghetto », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 160, n° 5, p. 4-21.
- Wacquant, Loïc. 2005b. « “Une ville noire dans la blanche”. Le ghetto étasunien revisité », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 5, n° 160, p. 22-31.
- Wacquant, Loïc. 2001. « Elias dans le ghetto noir », *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, vol. 14, n° 56, p. 209-217.
- Wacquant, Loïc. 1997. « La métropole de Jackson à Clinton ou le passage du désordre des quartiers mal famés à la terreur des quartiers pauvres », *Regards sociologiques*, n° 13, p. 55-62.
- Wacquant, Loïc et Chauvin, Sébastien. 2006. *Parias urbains : ghetto, banlieues, État*, Paris, France : La Découverte.
- Wacquant, Loïc JD. 1992. *Réponses : pour une anthropologie réflexive*, Paris : Éditions du Seuil.
- Walford, Geoffrey. 2013. « Privatisation, education and social justice: Introduction », *Oxford Review of Education*, vol. 39, n° 4, p. 421-425.
- Walsh, Camille. 2018. *Racial taxation: schools, segregation, and taxpayer citizenship, 1869-1973*, Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Warshaw, Christopher. 2019. « Local Elections and Representation in the United States », *Annual Review of Political Science*, vol. 22, n° 1, p. 461-479.
- Wastable, Marielle. 2013. « Les géographes français et les États-Unis, XXe siècle », *Annis. Revue d'études des sociétés et cultures contemporaines Europe/Amérique*, n° 12.

- Weigley, Russell Frank (dir.). 1982. *Philadelphia: a 300-year history*, New York, Londres: Norton.
- Welsh, Richard O. 2019. « Recovery, Achievement, and Opportunity: A Comparative Analysis of State Takeover Districts in Louisiana, Tennessee, and Georgia », *Urban Education*, vol. 54, n° 3, p. 311-338.
- Welsh, Richard O., Williams, Sheneka, Little, Shafiqua et Graham, Jerome. 2019. « Right Cause, Wrong Method? Examining the Politics of State Takeover in Georgia », *Urban Affairs Review*, vol. 55, n° 3, p. 703-742.
- Werner, Michael et Zimmermann, Bénédicte. 2004. *Le Genre humain. De la comparaison à l'histoire croisée*, Paris : Editions du Seuil.
- West, Harry L. 2017. « Building Public Transit in Atlanta: From Streetcars to MARTA », in *Planning Atlanta*, Chicago: Routledge, p. 78-89.
- West, Paul. 1973. *School Desegregation in Metro Atlanta, 1954-1973*, Atlanta: Research Atlanta, Inc.
- Widestrom, Amy. 2015. *Displacing democracy: economic segregation in America*, Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Wilder, Craig Steven. 2013. *Ebony & ivy: race, slavery, and the troubled history of America's universities*, New York, Londres, New Delhi: Bloomsbury Press.
- Williams, Jennifer A. 2010. « The End of an Era: The Case of Public Housing in Atlanta, Georgia », *Agora Journal of Urban Planning and Design*, p. 60-63.
- Wilson, David. 2007. *Cities and race: America's new black ghetto*, Londres: Routledge.
- Wirt, Frederick M. 1997. *We ain't what we was: civil rights in the new South*, Durham, NC: Duke University Press.
- Wooten, Melissa E. 2015. *In the Face of Inequality: How Black Colleges Adapt*, New York: SUNY Press.
- Wright, Russell O. 2006. *Chronology of education in the United States*, Jefferson, NC: McFarland.
- Zanten, Agnès Van. 2015. *Choisir son école : Stratégies familiales et médiations locales*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Zetlaoui, Jodelle. 1997. *Le métier d'enseignant du supérieur : spatialisations et spatialités*, Thèse de doctorat, Université Paris-Est Créteil Val de Marne.
- Zhong, Yichen, Auchincloss, Amy H., Lee, Brian K. et Kanter, Genevieve P. 2018. « The Short-Term Impacts of the Philadelphia Beverage Tax on Beverage Consumption », *American Journal of Preventive Medicine*, vol. 55, n° 1, p. 26-34.

Table des matières

Remerciements.....	I
Sommaire	III
Acronymes	V
Glossaire	IX
Introduction générale.....	1
(Re)découvrir la classe américaine.....	1
Révéler les villes états-uniennes par l'éducation.....	2
Interroger l'école et la ville.....	5
Enquêter hors des murs de la classe	6
Philadelphie et Atlanta : sortir des cas d'école.....	12
Plan de la thèse.....	17
Chapitre I. L'éducation, « réactif » de la néolibéralisation des villes états-uniennes	19
Introduction	21
1. La géographie de l'éducation, un champ d'études à construire.....	22
1.1. À l'école, dans l'école, de l'école : précisions de l'objet d'étude.....	22
1.2. En France, plusieurs écoles pour un objet : les inégalités scolaires.....	24
1.3. À l'international, une littérature plus prolifique, signe de mutations politiques et sociales majeures...26	
2. La néolibéralisation de l'éducation urbaine, lire les villes par l'école	31
2.1. La néolibéralisation des villes, un processus d'accumulation par dépossession.....	31
2.1.1. Une première lecture néo-marxiste	31
2.1.2. ... des laboratoires urbains du néolibéralisme	34
2.2. La dépossession de l'éducation urbaine.....	37
2.2.1. Des histoires urbaine et scolaire complémentaires.....	37
2.2.2. Un processus urbain multidimensionnel	43
3. Une géographie sociale des territoires scolaires, un nouvel objet à définir ?	62
3.1. La fabrique des territoires scolaires.....	63
3.1.1. Passage de l'espace au territoire scolaire, redistribution des cartes scolaires.....	63
3.1.2. Territorialisation des politiques éducatives dans les espaces urbains.....	64
3.2. Territoires et territorialités scolaires : des résistances à la dépossession	66
3.2.1. L'école : une territorialité ancienne réactivée	66
3.2.2. Le district scolaire : une territorialité politique au cœur du nouvel ordre urbain néolibéral.....	68
4. Sociale, radicale, critique : des géographies aux frontières labiles.....	71
Conclusion.....	74
Chapitre II. Les régimes de la dépossession	77
Introduction	79
1. Philadelphie	83
1.1. D'une question sociale à la construction d'un corps politique pour l'école publique et gratuite.....	85
1.1.1. Une première scolarisation à partir d'initiatives privées	85
1.1.2. La naissance du Board of Public Education.....	88
1.2. Ségrégation et déségrégation, un 20 ^e siècle marqué par la question raciale.....	92

1.2.1. La ségrégation scolaire des villes du Nord	92
1.2.2. La lutte pour les droits civiques et contestations des politiques d'intégration	93
1.2.3. La libéralisation, seul remède à la déségrégation ?	96
1.3. <i>Faillite urbaine, faillite scolaire : un nouveau régime éducationnel urbain à la rescousse</i>	99
1.3.1. De la détresse à la mainmise de l'État.....	101
1.3.2. La « privatisation radicale » du district scolaire	103
1.3.3. La désillusion de la réforme scolaire	108
2. Atlanta	113
2.1. <i>Atlanta, un district scolaire dans le Sud ségrégué</i>	115
2.1.1. La Géorgie et Jim Crow.....	115
2.1.2. Une municipalisation de la question scolaire.....	116
2.1.3. Un système soumis à la question fiscale	118
2.2. <i>Ségrégation et déségrégation</i>	119
2.2.1. Une ségrégation spatiale de jure	119
2.2.2. Des luttes pour une meilleure éducation et une déségrégation du district.....	121
2.2.3. Une libéralisation du district scolaire en demi-teinte.....	126
2.3. <i>Le « scandale de la triche », ou le tournant néolibéral du district</i>	128
2.3.1. Le scandale et la remise en cause du district d'Atlanta	128
2.3.2. Pérenniser le nouveau modèle	131
3. Deux districts scolaires ségrégués et marchandisés.....	136
3.1. <i>Atlanta et Philadelphie, des trajectoires différentes aux profils sociaux similaires</i>	136
3.2. <i>Deux paysages scolaires diversifiés et structurés</i>	147
Conclusion.....	155
Chapitre III. La territorialisation des politiques de l'éducation	159
Introduction	161
1. Une territorialisation locale : élections aux conseils scolaires et ressources du district	163
1.1. <i>Variation des règles du jeu</i>	163
1.2. <i>Obtenir des soutiens pour s'assurer un électorat</i>	166
1.2.1. Les appuis et soutiens de groupes et d'organisations communautaires.....	166
1.2.2. Les soutiens et appuis d'individus.....	170
1.3. <i>Lever des fonds et financer sa campagne</i>	174
1.4. <i>Parcourir son territoire et sa communauté</i>	178
2. Une territorialisation politique : jeux de représentations et trajectoires électorales.....	188
2.1. <i>Des corps élus localement, enjeux de représentations</i>	188
2.2. <i>Incarner les portraits à Atlanta</i>	191
3. Une territorialisation fiscale : jeux d'échelles et inégalités.....	203
3.1. <i>Taxation et éducation : dépendance au territoire fiscal et négociations politiques</i>	203
3.1.1. Le financement des districts, une affaire de taxes	204
3.1.2. Les taxes, un levier politique ?	216
3.2. <i>Une quête d'autres modes de financement à l'épreuve de la péréquation</i>	223
3.2.1. Les taxes de vente pour l'entretien du parc scolaire immobilier	224
3.2.2. Une possible désolidarisation des financements	232

Conclusion.....	237
Chapitre IV. Trajectoires scolaires et reterritorialisation par la privatisation.....	239
Introduction	241
1. Les écoles dans la fabrique de la ville néolibérale : trajectoires urbaines des territoires scolaires	245
1.1. <i>Trajectoires urbaines et typologie des territoires</i>	245
1.2. <i>Alexander McClure, l'école du ghetto abandonné en déclin</i>	252
1.2.1. Hunting Park à North Philadelphia, l'archétype du ghetto industriel historique.....	252
1.2.2. Une école entre ghetto et barrio sur un marché concurrentiel	258
1.3. <i>Henry C. Lea, l'école du ghetto dilué</i>	266
1.3.1. West Philadelphia, de la suburb ghettoisée à University City	266
1.3.2. Une école sur le front de Penetration.....	271
1.4. <i>Mary E. Lin, l'école du ghetto disparu</i>	283
1.4.1. De la première banlieue à l'épicentre de la gentrification.....	283
1.4.2. La « meilleure » école publique ou le protectionnisme scolaire	292
1.5. <i>Thomasville Heights, l'école du ghetto dispersé</i>	301
1.5.1. Le quartier le plus pauvre de Géorgie	301
1.5.2. La « pire » école confiée/abandonnée au privé	310
2. La reterritorialisation par la privatisation.....	317
2.1. <i>Gestion des écoles et adoption de normes managériales</i>	319
2.1.1. Alexander McClure : une gestion chaperonnée par la municipalité.....	319
2.1.2. Henry C. Lea : une gestion adossée à l'université	325
2.1.3. Mary E. Lin : une gestion surveillée par les parents	326
2.1.4. Thomasville Heights : "a different animal", une gestion sous-traitée	330
2.2. <i>Financement de l'école et « diversification » des ressources</i>	334
2.2.1. Alexander McClure : un fonctionnement reposant sur les fonds privés.....	335
2.2.2. Henry C. Lea : un financement « aléatoire » et exceptionnel	340
2.2.3. Mary E. Lin : source d'investissement pour les parents et leur communauté.....	345
2.2.4. Thomasville Heights: une opacité gardée par la fondation.....	351
2.3. <i>Fourniture de service scolaire et sous-traitance éducative</i>	353
2.3.1. Alexander McClure: centre social et diversification des services	353
2.3.2. Henry C. Lea : un réseau structuré par l'université	357
2.3.3. Mary E. Lin : une sous-traitance inutile	361
2.3.4. Thomasville Heights : un centre social structuré par une ONG.....	362
Conclusion.....	367
Chapitre V. Les résistances au nouvel ordre néolibéral de l'éducation	371
Introduction	373
1. Résister à la dépossession	378
1.1. <i>Défendre son école : le territoire scolaire du quotidien</i>	378
1.1.1. Se défendre face au district scolaire	378
1.1.2. Manifester dans l'espace public.....	392
1.2. <i>Défendre son district : le territoire éducatif politique</i>	400
1.2.1. Résistance offensive : récupérer le contrôle local.....	401

1.2.2. Résistance défensive : garder le contrôle	412
2. Résister à la précarisation	424
2.1. <i>Une lutte structurée</i>	424
2.1.1. Des vétérans sur le front	425
2.1.2. Des enseignants organisés : le cas du Caucus de Working Educators.....	431
2.2. <i>Des dispositifs de visibilité diversifiés</i>	437
2.2.1. May Day	437
2.2.2. Des démonstrations symboliques	448
3. Résister à la privatisation	451
3.1. <i>Une lutte très locale pour des territoires publics à vendre</i>	451
3.1.1. Des écoles à vendre.....	452
3.1.2. ... Aux territoires des édupreneurs de la ville néolibérale.....	463
3.2. <i>Une intersectionnalité des luttes à nuancer : la question raciale et le capitalisme</i>	469
3.2.1. Le vernis multiculturel du néolibéralisme.....	470
3.2.2. Lutter pour la privatisation, seule alternative face à la ségrégation scolaire ?	474
Conclusion.....	479
Conclusion générale	483
L'école comme « réactif » des sociétés	483
Comprendre la ville néolibérale par ses écoles	483
Les territoires scolaires dans la fabrique urbaine : des trajectoires plurielles.....	484
Géographie de l'éducation, géographie de la dépossession	487
Perspectives de recherche	490
Bibliographie	493
Table des matières	523
Liste des cartes	527
Liste des encadrés.....	527
Liste des figures	529
Liste des photographies et fresques.....	531
Liste des tableaux	533
Annexes	535

Liste des cartes

Chapitre II. Les régimes de la dépossession	77
Carte 1. Subdivisions politiques de Philadelphie et ses environs en 1813	87
Carte 2. Subdivisions en <i>wards</i> de la ville de Philadelphie en 1854.....	89
Carte 3. Part des élèves noirs dans les écoles publiques de Philadelphie par district dans les écoles publiques en juin 1961.....	96
Carte 4. Part des élèves noirs dans les écoles publiques dans les sections du Nord et du Nord-Est de Philadelphie par secteur d'écoles élémentaires du district 6 en juin 1961	96
Carte 5. Distribution des élèves des écoles publiques de Philadelphie par race en 1974-75.....	97
Carte 6. Aires des écoles publiques de Philadelphie où prédominent les élèves blancs en 1974-75	97
Carte 7. Écoles fermées à Philadelphie.....	111
Carte 8. Les écoles sur la liste du Gouverneur de Géorgie pour l'OSD en 2016-2017.....	133
Carte 9. Taux de pauvreté à Atlanta, en Géorgie, à Philadelphie et en Pennsylvanie par <i>census tract</i> en 2019..	139
Carte 10. Distribution des groupes ethno-raciaux à Atlanta et en Géorgie en par <i>census tract</i> 2019	142
Carte 11. Distribution des groupes ethno-raciaux à Philadelphie et en Pennsylvanie par <i>census tract</i> en 2019..	143
Carte 12. Dépenses moyennes des districts scolaires de l'aire métropolitaine d'Atlanta par élève par an en dollars en 2015-2016	146
Carte 13. Dépenses moyennes des districts scolaires de l'aire métropolitaine de Philadelphie par élève par an en dollars en 2015-2016.....	147
Carte 14. Clusters et écoles publiques du district scolaire d'Atlanta.....	149
Carte 15. Réseaux d'écoles publiques du district scolaire de Philadelphie.....	150
Carte 16. Marché scolaire de Philadelphie.....	153
Carte 17. Marché scolaire d'Atlanta.....	154
Chapitre III. La territorialisation des politiques de l'éducation	159
Carte 18. Limites des districts électoraux des conseillers scolaires à Atlanta en 2019.....	165
Carte 19. Limites des districts électoraux des conseillers municipaux à Atlanta en 2019	165
Carte 20. Programmes ESPLOST et répartition des opérations réalisées de 1998 à 2016.....	227
Carte 21. Législations sur les transferts interdistricts aux États-Unis.....	235
Chapitre IV. Trajectoires scolaires et reterritorialisation par la privatisation.....	239
Carte 22. Localisation des études de cas à Atlanta et Philadelphie	249
Carte 23. Alexander McClure et son territoire scolaire	264
Carte 24. Henry C. Lea et son territoire scolaire	277
Carte 25. Utilisation des sols à Atlanta en 1940.....	285
Carte 26. Utilisation des sols et zonage du Nord-Est d'Atlanta en 1970	287
Carte 27. Conditions du bâti et opérations majeures du Nord-Est d'Atlanta en 1970.....	287
Carte 28. Mary E. Lin et son territoire scolaire	295
Carte 29. Les « meilleures » écoles d'Atlanta selon les parents.....	298
Carte 30. Projet de renouvellement urbain de Thomasville Heights en 1958	302
Carte 31. Utilisation des sols et zonage du Sud d'Atlanta en 1970	303
Carte 32. Conditions du bâti et opérations majeures du Sud d'Atlanta en 1970	303
Carte 33. Thomasville Heights et son territoire scolaire.....	313
Carte 34. Les Community Schools à Philadelphie en 2020 selon l'indice de stress.....	322
Chapitre V. Les résistances au nouvel ordre néolibéral de l'éducation	371
Carte 35. Synthèse du scénario 2a proposé par le district scolaire pour le cluster de Douglass	389
Carte 36. Carte de la distribution géographique des districts scolaires de Géorgie selon leur statut en 2019	414
Carte 37. Les friches scolaires d'Atlanta	456
Carte 38. Les membres du réseau Purpose Built Communities en 2021.....	464

Liste des encadrés

Chapitre I. L'éducation, « réactif » de la néolibéralisation des villes américaines.....	19
Encadré 1. Les acteurs du système scolaire états-unien.....	51
Chapitre II. Les régimes de la dépossession	77
Encadré 2. Emlen School, ou la racialisation de la carte scolaire.....	94
Encadré 3. Le récit de la crise économique à Philadelphie	99
Chapitre III. La territorialisation des politiques de l'éducation	159
Encadré 4. Messe de la Pentecôte, Ebenezer Baptist Church, Atlanta, 15.05.2016.....	173
Encadré 5. Community Coffee, Community Grounds Coffee Shop, Atlanta, 4.02.2016.....	181
Encadré 6. J. E. Brown Middle School Renaming Committee, Brown MS, Atlanta, 5.01.2017.....	183
Encadré 7. Projection-débat, Impact Church, Atlanta, 5.05.2016.	186
Encadré 8. SNAPPS Annual Meeting, Kennedy MS, Atlanta, 6.05.2016.....	228
Chapitre IV. Trajectoires scolaires et reterritorialisation par la privatisation.....	239
Encadré 9. La visite de Leslie Grant à Forest Cove, 7.05.2016, Atlanta.....	309
Chapitre V. Les résistances au nouvel ordre néolibéral de l'éducation	371
Encadré 10. Les réunions publiques des districts scolaires à Atlanta et Philadelphie.....	379
Encadré 11. Douglass Town Hall Meeting, 25.01.2017	386
Encadré 12. APPS, Requiem for Closed Philadelphia Public Schools, 17.06.2017	393
Encadré 13. SRC Action Meeting, Audience publique, 15.06.2017.....	402
Encadré 14. City Council, Committee of the Whole, Audience publique, 17.05.2017.....	406
Encadré 15. SRC Action Meeting, Audience publique, Philadelphie, 25.05.2017.....	408
Encadré 16. Débat des candidats au poste de DA, Benjamin Franklin High School, Philadelphie, 02.05.2017.	410
Encadré 17. "Stop-OSD coalition" Meeting , locaux de GAE, 9.05.2016.....	419
Encadré 18. La justice raciale comme objet de lutte pour le Caucus de WE	432
Encadré 19. WE Monthly Meeting, Kensington High School, 9.05.2017.	434
Encadré 20. WE Monthly Meeting, Old City Church, 13.06.2017.....	436
Encadré 21. Manifestation et défilé de PFT "Educator Exit", West Philadelphia, 1.05.2017.....	445
Encadré 22. SRC Action Meeting, Audience publique, 15.06.2017.....	448
Encadré 23. Is school choice a black choice ?, Ebenezer Church, 13.01.2017.....	476

Liste des figures

Chapitre I. L'éducation, « réactif » de la néolibéralisation des villes états-uniennes	19
Figure 1. Chronologie des géographies de l'éducation	30
Figure 2. Modes de production capitaliste de la ville	36
Figure 3. Histoire des politiques éducatives aux États-Unis	38
Figure 4. Schéma d'acteurs organisationnel des systèmes éducatifs	52
Chapitre II. Les régimes de la dépossession	77
Figure 5. Chronologie de l'émergence des régimes éducationnels urbains de Philadelphie et Atlanta	82
Figure 6. Chronologie des événements et politiques majeurs à Philadelphia depuis les années 1960	84
Figure 7. Déficit d'emplois ouvriers et crises économiques structurelle à Philadelphie	100
Figure 8. Gouvernance et missions du Great Schools Compact et du Philadelphia Schools Partnership	106
Figure 9. Chronologie des événements et politiques majeurs à Atlanta depuis les années 1960	114
Figure 10. Gouvernance et missions du <i>Atlanta Partners for Education</i>	134
Figure 11. Évolution démographique de 1950 à 2020 à Atlanta et Philadelphie, et dans leurs aires métropolitaines	136
Figure 12. Évolution du nombre d'élèves scolarisés dans les districts scolaires d'Atlanta et de Philadelphie de 1950 à 2020	138
Figure 13. Composition ethno-raciale de la population en 2020 à Atlanta, Philadelphie, leurs aires métropolitaines, en Géorgie, en Pennsylvanie et aux États-Unis	141
Figure 14. Taux de pauvreté par groupe ethno-racial en 2020 à Atlanta, Philadelphie, leurs aires métropolitaines, en Géorgie, en Pennsylvanie et aux États-Unis	144
Figure 15. Schémas des régimes éducationnels urbains de Philadelphie et Atlanta	156
Chapitre III. La territorialisation des politiques de l'éducation	159
Figure 16. Agenda des Community Coffees de Leslie Grant en 2019	180
Figure 17. Annonce de la réunion à Brown Middle School le 5.01.2017	182
Figure 18. Affiche promotionnelle pour un débat à Ebenezer Baptist Church	184
Figure 19. Affiche promotionnelle pour une projection-débat à Impact Church	186
Figure 20. Évolution de la distribution des revenus moyens des districts scolaires aux États-Unis entre 1919-20 et 2015-16 (%)	204
Figure 21. Distribution des revenus émanant des trois échelons par État fédéré en 2015-16 (%)	205
Figure 22. Évolution de la composition des revenus gouvernementaux du budget du district scolaire d'Atlanta entre 1993 et 2020	206
Figure 23. Équation de la QBE en Géorgie	207
Figure 24. Évolution de la composition des revenus gouvernementaux du budget du district scolaire d'Atlanta entre 1993 et 2020	210
Figure 25. Équation du nombre pondéré d'élèves pour le BEF en Pennsylvanie	212
Figure 26. Équation du nombre de la distribution du financement pour le BEF en Pennsylvanie	213
Figure 27. Équation de la distribution des fonds du BEF pour un district scolaire en Pennsylvanie	214
Figure 28. Budgets du département de l'éducation pour l'État de Pennsylvanie et le district scolaire de Pennsylvanie (dollars)	214
Chapitre IV. Trajectoires scolaires et reterritorialisation par la privatisation	239
Figure 29. Évolution de la composition ethno-raciale à Hunting Park (19140) 2000-2017	257
Figure 30. Évolution des effectifs à Alexander McClure 1988-2018	258
Figure 31. Répartition des élèves du secteur d'Alexander McClure dans les différents types d'écoles publiques (2014-20)	262
Figure 32. Évolution de la composition sociodémographique à Haddington (19139) 2000-2018	272
Figure 33. Évolution de la composition sociodémographique à Belmont (19104) 2000-2018	272
Figure 34. Évolution des effectifs à Henry C. Lea 1988-2018	274
Figure 35. Répartition des élèves du secteur d'Henry C. Lea 2014-2020	278
Figure 36. Évolution de la composition sociodémographique à Druid Hills (30307) 2000-2018	290

Figure 37. Évolution des effectifs à Mary E. Lin 1989-2019.....	292
Figure 38. Évolution de la composition ethno-raciale à Lakewood Heights (30315) 2000-2018.....	306
Figure 39. Évolution des effectifs à Thomasville Heights 1976-2019.....	310
Figure 40. Sectorisation du <i>cluster</i> de Carver.....	315
Figure 41. Schéma des Community Schools du Bureau de l'Éducation du Maire à Philadelphie.....	321
Figure 42. Schéma de la gouvernance de l'école Alexander McClure.....	323
Figure 43. Schéma de la gestion/gouvernance de l'école Henry C. Lea.....	325
Figure 44. Schéma de la gestion/gouvernance de l'école Mary E. Lin.....	327
Figure 45. Schéma de la gestion/gouvernance de l'école Thomasville Heights.....	331
Figure 46. Page de l'école Henry C. Lea sur PhillyFUNdamentals.....	343
Figure 47. Flyer du partenariat entre Chipotle et l'école Henry C. Lea du 1.04.2020.....	344
Figure 48. Niveaux de donations de la fondation Mary E. Lin.....	348
Figure 49. Budget du PTA de Mary E. Lin pour l'année scolaire 2017/18.....	349
Figure 50. Budget de la fondation Mary E. Lin pour l'année scolaire 2017/18.....	350
Chapitre V. Les résistances au nouvel ordre néolibéral de l'éducation.....	371
Figure 51. Schéma de la salle de réunion publique du district scolaire de Philadelphie.....	380
Figure 52. Schéma de la salle de réunion publique du district scolaire d'Atlanta.....	380
Figure 53. Projection du campus éducatif Woodson Park Academy (Emerald Corridor Foundation et KIPP).....	386
Figure 54. Synthèse proposée par la superintendante pour le plan du <i>cluster</i> de Douglass.....	388
Figure 55. Cycle de vie d'un bâtiment scolaire et rôles du district scolaire.....	453
Figure 56. Commentaires sur Yelp contre le restaurant Le Bok Fin en 2015.....	462
Figure 57. Schémas de 4 organisations du réseau Purpose Built Communities.....	466
Conclusion générale.....	483
Figure 58. Modèle des dynamiques territoriales scolaires dans la ville néolibérale.....	485
Figure 59. Synthèse du processus de dépossession des écoles publiques dans les villes états-uniennes.....	489

Liste des photographies et fresques

Chapitre I. L'éducation, « réactif » de la néolibéralisation des villes américaines.....	19
Fresque 1. Charmaine Minniefield , “Watch Me Learn”, 2016.....	19
Chapitre II. Les régimes de la dépossession	77
Fresque 2. Fabian Williams, “The Paragraphalizer”, 2016.....	77
Photo 1. Alexander Wilson ES, West Philadelphia, close en 2013 et vacante	110
Chapitre III. La territorialisation des politiques de l'éducation.....	159
Fresque 3. Meg Saligan, « Common Threads », 1997.....	159
Photo 2. Fin d'un Community Coffee de Leslie Grant au Community Grounds Coffee Shop.....	181
Photo 3. Galerie haute de la salle du conseil municipal de Philadelphie lors du Committee of the Whole le 25.05.2016	221
Photo 4. Galerie basse de la salle du conseil municipal de Philadelphie lors du Committee of the Whole le 25.05.2016	221
Photo 5. Galerie haute de la salle du conseil municipal de Philadelphie lors du Committee of the Whole le 25.05.2016	222
Photo 6. Meria J. Carstaphen appelle à voter pour l'ESPLOST sur twitter en 2016	231
Photo 7. Meria J. Carstaphen appelle à voter pour l'ESPLOST sur son blog en 2016	232
Chapitre IV. Trajectoires scolaires et reterritorialisation par la privatisation.....	239
Fresque 4. “The World is Yours”, Ernel Martinez, 2005.....	239
Photo 8. Inauguration de l'école Alexander McClure en 1911	253
Photo 9. L'école Alexander McClure à l'heure de fin de journée scolaire à Philadelphie.....	253
Photo 10. Entrée de la cafétéria de l'école Alexander McClure.....	262
Photo 11. Entrée du campus Esperanza	266
Photo 12. Fresque murale à l'arrière du campus Esperanza.....	266
Photo 13. L'école Henry C. Lea après la journée scolaire à Philadelphie.....	267
Photo 14. Penn Alexander, l'école partenaire de Upenn.....	270
Photo 15. Panneau immobilier dans le secteur scolaire de Penn Alexander	270
Photo 16. Attente des parents pour les inscriptions à Penn Alexander en 2013	281
Photo 17. Leslie Grant promouvant des programmes d'été gratuits aux Villages at Carver.....	307
Photo 18. Entrée du complexe résidentiel Forest Cove	308
Photo 19. Maison vacante du quartier résidentiel de Thomasville Heights.....	308
Photo 20. Maison habitée du quartier résidentiel de Thomasville Heights et ses encombrants.....	308
Photo 21. Maison habitée du quartier résidentiel de Thomasville Heights	308
Photo 22. Gymnase réaménagé à Alexander McClure avec la bourse Wells Fargo.....	339
Photo 23. Équipements sportifs du gymnase réaménagé à Alexander McClure avec la bourse Wells Fargo	339
Photo 24. Plaque de la banque Wells Fargo dans le gymnase à Alexander McClure.....	340
Photo 25. Chèque de PCCY dans le hall de l'école Alexander McClure.....	340
Chapitre V. Les résistances au nouvel ordre néolibéral de l'éducation	371
Fresque 5. “Educate, Elevate, Empower”, Joe Dreher.....	371
Photo 26. Militants de Save Smith School, SRC Action Meeting, District scolaire de Philadelphie.....	384
Photo 27. Audience publique du Douglass Town Hall Meeting, Lycée Douglass, Atlanta	391
Photo 28. Requiem for Closed Philadelphia Public Schools, parvis du district scolaire, Philadelphie.....	395
Photo 29. Manifestation devant l'école Samuel Gompers, Philadelphie, 21.03.2013	399
Photo 30. Conférence de presse d'Helen Gym, parvis du district scolaire, Philadelphie, 25.05.2017.....	409
Photo 31. Officiers de police de Philadelphie, District scolaire de Philadelphie.....	439
Photo 32. Camions des chaines locales de télévision, District scolaire de Philadelphie.....	439
Photo 33. Manifestation de WE au centre-ville, District scolaire de Philadelphie	440
Photo 34. Prise de parole de WE, District scolaire de Philadelphie.....	440
Photo 35. Pancarte en soutien aux enseignants dans un jardin, West Philadelphia	442

Photo 36. Défilé de WE devant l'hôtel de ville, Center City	443
Photo 37. Manifestation de PFT, Lea Elementary School, West Philadelphia.....	444
Photo 38. Médias présents pour la manifestation de PFT, Lea Elementary School, West Philadelphia	444
Photo 39. Défilé de PFT, West Philadelphia, 1.05.2017.....	447
Photo 40. Rassemblement du 1er mai, Clark Park, West Philadelphia, 1.05.2017.....	447
Photo 41. Chaîne d'anneaux en papier des enseignants, SRC Action Meeting, District scolaire de Philadelphie, 27.04.2017	449
Photo 42. Enseignants brandissant des pancartes, SRC Action Meeting, District scolaire de Philadelphie, 27.04.2017	450

Liste des tableaux

Introduction générale.....	1
Tableau 1. Synthèse des méthodologies employées sur le terrain.....	8
Chapitre I. L'éducation, « réactif » de la néolibéralisation des villes américaines.....	19
Tableau 2. Synthèse des recompositions urbaines et scolaires depuis les années 1960.....	43
Tableau 3. Marché scolaire états-unien : diversification de l'offre éducative publique.....	48
Chapitre II. Les régimes de la dépossession.....	77
Tableau 4. Sections du district scolaire de Pennsylvanie en 1818.....	86
Tableau 5. Fournisseurs du DPM à Philadelphie en 2001-02.....	105
Tableau 6. Fermetures d'écoles publiques depuis NCLB dans les grands districts scolaires du Nord-Est des États-Unis de 2000 à 2016.....	109
Tableau 7. Composition des écoles des districts scolaires urbains et suburbains de l'aire métropolitaine d'Atlanta en 1973.....	125
Tableau 8. Marchés scolaires à Atlanta et Philadelphie.....	151
Chapitre III. La territorialisation des politiques de l'éducation.....	159
Tableau 9. Caractéristiques des conseils scolaires des districts scolaires des villes-centre des 10 plus grandes aires métropolitaines en 2018.....	164
Tableau 10. Liste des organisations appuyant des candidats au conseil scolaire à Atlanta en 2013 et 2017.....	167
Tableau 11. Liste des individus appuyant des candidats au conseil scolaire à Atlanta en 2013.....	170
Tableau 12. Budget des campagnes et nombre de candidats aux élections du conseil scolaire du district scolaire d'Atlanta en 2013 et 2017 par siège.....	177
Tableau 13. Caractéristiques des neuf élus du conseil scolaire du district d'Atlanta en 2013 et 2017.....	189
Tableau 14. Caractéristiques des candidats au conseil scolaire du district d'Atlanta en 2013 et 2017.....	190
Tableau 15. Caractéristiques des conseillers scolaires à Atlanta en 2013.....	192
Tableau 16. Budget de l'État de Géorgie pour l'année fiscale 2017.....	209
Tableau 17. Programme de rénovation ESPLOST 5 proposé par APS en 2016.....	226
Tableau 18. Opérations des programmes ESPLOST réalisées par APS depuis 1998.....	226
Chapitre IV. Trajectoires scolaires et reterritorialisation par la privatisation.....	239
Tableau 19. Typologie des appellations des écoles aux États-Unis.....	243
Tableau 20. Figures du ghetto dans les grandes métropoles états-uniennes.....	247
Tableau 21. Présentation synthétique des 4 écoles choisies.....	251
Tableau 22. Profil de Hunting Park (19140).....	257
Tableau 23. Profil de l'école Alexander McClure en 2019.....	259
Tableau 24. Profil de Belmont & Haddington (19104 & 19139).....	273
Tableau 25. Profil de l'école Henry C. Lea en 2019.....	275
Tableau 26. Profil de Druid Hills (30307).....	291
Tableau 27. Profil de l'école Mary E. Lin en 2019.....	293
Tableau 28. Les « meilleures » écoles d'Atlanta selon les parents.....	299
Tableau 29. Profil de Lakewood Heights (30315).....	306
Tableau 30. Profil de l'école Thomasville Heights en 2019.....	311
Tableau 31. Synthèse des modalités de la privatisation par la reterritorialisation des quatre écoles études de cas.....	318
Tableau 32. Synthèse des modes de gestion et du rôle des acteurs des quatre écoles-études de cas.....	334
Tableau 33. Budget de l'école Alexander McClure 2014-2020.....	336
Tableau 34. Bourses et prix reçus par Alexander McClure 2009-2020.....	337
Tableau 35. Collecte de fonds d'Alexander McClure pour la Science Grant sur la plateforme GoFundMe.....	338
Tableau 36. Budget de l'école Henry C. Lea 2014-2020.....	341
Tableau 37. Bourses et prix reçus par l'école Henry C. Lea 2016-2020.....	342

Tableau 38. Budget de l'école Mary E. Lin 2017-2020.....	345
Tableau 39. Différences entre le PTA et la fondation Mary Lin	346
Tableau 40. Niveaux de donations de la fondation Mary E. Lin	347
Tableau 41. Niveaux de reconnaissance de la fondation Mary E. Lin.....	348
Tableau 42. Synthèse des modes de financement des quatre écoles-études de cas.....	352
Tableau 43. Programmes et partenariats de l'école Alexander McClure.....	356
Tableau 44. Programmes et partenariats de l'école Henry C. Lea.....	359
Tableau 45. Programmes et partenariats de l'école Mary E. Lin.....	361
Tableau 46. Programmes et partenariats de l'école Thomasville Heights.....	364
Tableau 47. Synthèse des types de sous-traitants éducatifs des quatre écoles-études de cas	366
Chapitre V. Les résistances au nouvel ordre néolibéral de l'éducation	371
Tableau 48. Typologie des résistances à la néolibéralisation de l'éducation	376
Tableau 49. Liste des intervenants des audiences publiques du conseil scolaire d'Atlanta 2016-17.....	382
Tableau 50. Comparaison des modes de gouvernance éducative de trois districts étatiques.....	418
Tableau 51. Répartition par sexe du corps enseignant du secteur public en 2020 aux États-Unis.....	426
Tableau 52. Nombre d'écoles fermées à Philadelphie et Atlanta dont les durées de vie sont disponibles.....	455
Tableau 53. Reconversion des friches scolaires aux États-Unis.....	458

Annexes

Annexe 1. Équivalences de niveaux de classe entre les systèmes scolaires et universitaires des États-Unis et de la France.....	538
Annexe 2. Filmographie sur l'école aux États-Unis	539
Annexe 3. Nommer les catégories « raciales » et « ethniques ».....	541
Annexe 4. Chronologie des séjours et terrains aux États-Unis.....	542
Annexe 5. Grille d'entretien avec les parents.....	543
Annexe 6. Liste des entretiens réalisés à Philadelphie et Atlanta.....	544
Annexe 7. Liste des entretiens à Atlanta	545
Annexe 8. Liste des entretiens à Philadelphie	549
Annexe 9. Liste des événements sur l'ensemble des terrains	551
Annexe 10. Liste des événements à Atlanta	552
Annexe 11. Liste des événements à Philadelphie.....	555
Annexe 12. Corpus de documents collectés lors des terrains	557
Annexe 13. Chronologie des réformes et lois sur l'éducation aux États-Unis sur l'éducation.....	558
Annexe 14. Chicago, laboratoire des politiques nationales néolibérales.....	562
Annexe 15. De la Grande Migration à la lutte pour les droits civiques à Philadelphie.....	564
Annexe 16. Le <i>busing</i> et la contestation des plans de déségrégation.....	565
Annexe 17. Les archives du district scolaire d'Atlanta.....	567
Annexe 18. Dépenses du district scolaire d'Atlanta en 1915	568
Annexe 19. Le <i>redlining</i> à Atlanta.....	569
Annexe 20. Le parcours de Mama Long	570
Annexe 21. Liste des lycées d'Atlanta et leurs programmes <i>Signature</i>	571
Annexe 22. Atlas du district scolaire d'Atlanta.....	572
Annexe 22.a. Carte des écoles à admission spécifique à Atlanta.....	572
Annexe 22.b. Carte des écoles <i>charter</i> à Atlanta.....	573
Annexe 22.c. Carte des écoles <i>charter</i> gérées par des EMO à Atlanta	574
Annexe 22.d. Carte des écoles gérées par l'EMO Atlanta Neighborhood Charter School (ANCS) à Atlanta.....	575
Annexe 22.e. Carte des écoles gérées par l'EMO The Kindezi Schools à Atlanta	576
Annexe 22.f. Carte des écoles gérées par l'EMO KIPP à Atlanta	577
Annexe 22.g. Carte des écoles gérées par l'EMO Purpose Built Schools à Atlanta.....	578
Annexe 22.h. Carte des écoles privées à Atlanta	579
Annexe 22.i. Carte des écoles privées non-confessionnelles à Atlanta.....	580
Annexe 22.a. Carte des écoles privées confessionnelles à Atlanta	581
Annexe 23. Atlas du district scolaire de Philadelphie	582
Annexe 23.a. Carte des écoles <i>charter</i> à Philadelphie	582

Annexe 23.b. Carte des écoles <i>charter</i> gérées par des EMO à Philadelphie	583
Annexe 23.c. Carte des écoles gérées par l'EMO American Paradigm Schools à Philadelphie ...	584
Annexe 23.d. Carte des écoles gérées par l'EMO ASPIRA à Philadelphie	585
Annexe 23.e. Carte des écoles gérées par l'EMO Build the Future à Philadelphie	586
Annexe 23.f. Carte des écoles gérées par l'EMO Camelot à Philadelphie.....	587
Annexe 23.g. Carte des écoles gérées par l'EMO Esperanza à Philadelphie	588
Annexe 23.h. Carte des écoles gérées par l'EMO Franklin Towne à Philadelphie.....	589
Annexe 23.i. Carte des écoles gérées par l'EMO Global Leadership Academies à Philadelphie..	590
Annexe 23.j. Carte des écoles gérées par l'EMO KIPP à Philadelphie.....	591
Annexe 23.k. Carte des écoles gérées par l'EMO MaST Charter School à Philadelphie	592
Annexe 23.l. Carte des écoles gérées par l'EMO Mastery Charter School à Philadelphie	593
Annexe 23.m. Carte des écoles gérées par l'EMO Sankofa Freedom à Philadelphie.....	595
Annexe 23.n. Carte des écoles gérées par l'EMO String Theory Schools à Philadelphie.....	596
Annexe 23.o. Carte des écoles gérées par l'EMO Universal Companies à Philadelphie.....	597
Annexe 23.p. Carte des écoles privées à Philadelphie	598
Annexe 23.q. Carte des écoles catholiques à Philadelphie	599
Annexe 23.r. Carte des écoles catholiques administrées par IMS à Philadelphie.....	600
Annexe 23.s. Carte des écoles catholiques administrées par l'archidiocèse à Philadelphie.....	601
Annexe 23.t. Carte des écoles privées chrétiennes non-catholiques à Philadelphie	602
Annexe 23.u. Carte des écoles privées israélites à Philadelphie.....	603
Annexe 23.v. Carte des écoles privées musulmanes à Philadelphie	604
Annexe 23.a. Carte des écoles privées de la Société Religieuse des Amis (Quakers) à Philadelphie	605
Annexe 24. Liste des salaires annuels des conseillers dans les 10 plus grands districts scolaires en nombre d'élèves en 2015 et leurs compositions	606
Annexe 25. Composition des conseils scolaires dans les 10 plus grands districts scolaires en nombre d'élèves en 2019	606
Annexe 26. Budgets du département de l'éducation pour l'État de Pennsylvanie et le district scolaire de Pennsylvanie (en dollars)	607
Annexe 27. Liste des taxes de vente étatiques et locales de chacun des États au 1.01.2020.....	608
Annexe 28. Croquis de l'extension de l'école Alexander McClure ES en 1967	609
Annexe 29. Plan de localisation de l'école Alexander McClure ES en 1967.....	609
Annexe 30. Plan du quartier lors de la construction de l'école Alexander McClure en 1910.....	610
Annexe 31. Construction de l'école Alexander McClure en 1910	610
Annexe 32. Construction de l'école Henry C. Lea en 1914	611
Annexe 33. Terrain de construction de l'école Henry C. Lea en 1914	611
Annexe 34. Panorama du secteur scolaire de l'école Mary E. Lin	612
Annexe 35. Panorama du secteur scolaire de l'école Thomasville Heights	613
Annexe 36. Changements démographiques à Atlanta entre 1960 et 1970	614
Annexe 37. Budgets de l'école Alexander McClure en 2018-19 et 2019-20	615
Annexe 38. Budgets de l'école Henry C. Lea en 2018-19 et 2019-20.....	617

Annexe 39. Budget de l'école Mary E. Lin en 2017-18.....	619
Annexe 40. Budget de l'école Mary E. Lin en 2019-20.....	620
Annexe 41. Activités extra-scolaires de l'école Mary E. Lin.....	621
Annexe 42. Salle de réunion du conseil scolaire d'Atlanta, APS Headquarters, Atlanta.....	622
Annexe 43. Salle de réunion des comités du Sénat et de la Chambre des députés, Floyd Building, Capitole, Atlanta.....	622
Annexe 44. Salle de réunion du conseil scolaire de l'État de Géorgie, Twin Towers, Capitole, Atlanta	623
Annexe 45. Fiche de renseignements de l'audience publique du 06.03.2017 de Cita Cook à APS	624
Annexe 46. Fiche de renseignements de l'audience publique du 06.03.2017 de J. Burch à APS	625
Annexe 47. Détails des fiches de renseignements de l'audience publique du 06.03.2017 à APS	626
Annexe 48. Jackson Cluster Town Hall Meeting, Atlanta, 23.01.2017.	629
Annexe 49. Coretta Scott King Meeting, Atlanta, 9.02.2017.....	631
Annexe 50. Douglass Cluster Public Hearing at BEST Academy, Atlanta, 22.02.2017.....	634
Annexe 51. Revenus moyens des enseignants du secteur public et activités complémentaires en 2020 aux États-Unis	636
Annexe 52. Diplomation des enseignants du secteur public en 2020 aux États-Unis.....	636
Annexe 53. Salaire moyen hebdomadaire des diplômés de l'enseignement supérieur, des enseignants du public et de tous les travailleurs aux États-Unis de 1979 à 2015 en dollars.....	637
Annexe 54. Départ du défilé de PFT, West Philadelphia, 1.05.2017.....	637
Annexe 55. Établissements scolaires fermés à Philadelphie	638
Annexe 56. Établissements scolaires fermés à Atlanta	639
Annexe 57. Liste des organisations du réseau de Purpose Built Communities	640

Annexe 1. Équivalences de niveaux de classe entre les systèmes scolaires et universitaires des États-Unis et de la France

États-Unis		France	
Preschool	Nursery/Daycare	Crèche	
	Pre-Kindergarten	Petite section	Maternelle
		Moyenne section	
Primary school ou elementary school	Kindergarten	Grande section	
	1st Grade	CP	Ecole primaire
	2 nd Grade	CE1	
	3rd Grade	CE2	
	4th Grade	CM1	
	5th Grade	CM2	
Middle school ou Junior high school	6th Grade	Sixième	Collège
	7th Grade	Cinquième	
	8th Grade	Quatrième	
High school ou senior high school	9th Grade (Freshman)	Troisième	Lycée
	10th Grade (Sophomore)	Seconde	
	11th Grade (Junior)	Première	
	12th Grade (Senior)	Terminale	
Undergraduate (Community College, College ou University)	Associate's Degree ou Certificate (2 années)	Licence (3 années)	Enseignement supérieur de troisième cycle
	Bachelor's Degree (4 années)		
Graduate (University)	Master's Degree (1 à 3 ans)	Master (2 années)	
	PhD/ Doctorat (variable)	Doctorat (variable)	

Nora Nafaa, 2021.

Annexe 2. Filmographie sur l'école aux États-Unis

Parmi les dizaines de films et séries identifiables, j'ai sélectionné seulement quelques titres qui décrivent un aspect du système scolaire états-unien, et plus particulièrement ses dysfonctionnements.

Bad Education, Cory Finley, 2019

Roslyn, à Long Island dans l'État de New York : le film relate l'histoire du plus grand scandale de détournement de fonds d'un district scolaire public. Le superintendant et son assistante ont détourné des millions de dollars, ce qui est découvert par un élève qui rédige un article pour le journal du lycée sur de nouveaux aménagements dans les bâtiments scolaires. Le film donne à voir la pression des associations de parents d'élève mais aussi du conseil scolaire, inquiet pour les valeurs immobilières dans le secteur.

Detachment, Tony Kaye, 2011

Écrite par un ancien enseignant d'école publique, l'intrigue dépeint le portrait d'un enseignant remplaçant dans un système scolaire en difficulté, sans prendre de parti politique clair. La qualité du film est de sortir du double cliché sur les enseignants dans le cinéma états-unien : soit des héros (blancs) qui transcendent des écoles en échec, soit de réels incompetents. Le film n'a pas été apprécié par les enseignants des écoles publiques.

Freedom Writers, Richard LaGravenese, 2007

Bien que l'histoire recoupe encore celle du sauveur blanc, dans une école des minorités pauvres, il a la qualité de broser le portrait d'une équipe enseignante plus complexe. La protagoniste principale, enseignante novice, choisit un premier poste dans un lycée public difficile de Long Beach à Los Angeles. Elle met en place de nombreux dispositifs pédagogiques pour impliquer ses élèves, sans paternalisme, mais se heurte au reste de l'équipe pédagogique, et notamment la cheffe d'établissement, qui n'acceptent pas de voir changer les lignes.

Lean on me, John G. Avildsen, 2009

Le lycée Eastside à Paterson dans le New Jersey correspond à la définition de la *ghetto school* (drogues, violences, crimes). En 1987, le proviseur est confronté à une menace de prise en main par l'État si les résultats des élèves ne s'améliorent pas, déjà bien avant NCLB. Le film met en scène de nombreux acteurs de l'éducation : l'administration étatique, les chefs d'établissement, le superintendant, le maire, les parents et les habitants du quartier.

Precious, Lee Daniels, 2009

Precious est une jeune femme noire, analphabète et obèse vivant à Harlem avec sa mère sans emploi qui la maltraite. Elle devient mère d'une enfant trisomique, après un abus de son père. Elle tombe enceinte d'une deuxième fille, elle est renvoyée de son lycée. Elle est alors prise en charge, grâce à la principale, par une école alternative dédiée aux adolescents en difficulté lui permettant d'obtenir tout de même un diplôme. Le film a la qualité de dépeindre les conditions de vie d'élèves en difficulté dans les quartiers les plus déshérités, mais aussi les programmes mis en place pour leur scolarisation.

The Wire, Saison 4, David Simon, 2006

Dans la fresque dépeinte par cette série réaliste, la saison 4 est dédiée à la vie des jeunes dans les ghettos de Baltimore, et leurs parcours scolaires écourtés. Le journaliste, au travers de ses enquêtes, a révélé au travers de différents épisodes les dysfonctionnements d'un système scolaire à l'image de la ville, gangréné par la pauvreté.

Wont' Back Down, Daniel Barnz, 2012

“Change a school, change the neighborhood”: la phrase la plus retenue de ce film décrivant le combat d'une mère célibataire et d'une enseignante renvoie à leur combat face au conseil scolaire. Elles demandent une meilleure école, des réparations et des enseignants supplémentaires. Située à Pittsburgh, l'intrigue montre le quotidien d'une école d'un ancien ghetto et la place qu'occupent les parents dans les mobilisations.

Annexe 3. Nommer les catégories « raciales » et « ethniques »

L'usage des catégories raciales fait historiquement sens : les lois ségrégationnistes ont instauré un ordre légal et social mettant à part les Noirs selon un critère discriminant. A partir des années 1960, elles permettent de comprendre les mécanismes à l'œuvre et sont utilisées par les institutions contre la ségrégation (Duroudier 2016). L'appartenance ethno-raciale est une question centrale dans le recensement et se fait sous forme déclarative. Elle interroge la couleur de peau (noire ou blanche) ainsi que les origines territoriales/nationales (hispanique, amérindien, asiatique ...). Depuis l'an 2000 seulement, il est possible de déclarer plusieurs appartenances (dans le cas d'enfants issus de couples mixtes par exemple). Au-delà des catégories du recensement, plusieurs mots sont employés pour décrire une même communauté, mais impliquent des nuances. Si la logique des désignations n'est pas implacable, elle demeure nécessaire pour nommer des phénomènes sociaux à l'œuvre dans une société encore profondément ségréguée.

Le terme afro-américain, utilisé par Malcom X, prend son essor dans les années 1970 et décline dans les années 1990 en anglais, bien que très utilisé en français (NDiaye 2009). Aux États-Unis, les termes "Africains-Américains" (African Americans) ou "Noirs Américains" (Black Americans) sont préférés. Aucun de ces termes n'est péjoratif et la communauté les emploie. Le vocabulaire stigmatisant, « nègre » ("negro", et l'insulte "nigger"), a été banni depuis longtemps. Être noir n'est pas une tare mais les personnes ne se résument pas à cette caractéristique. Il est cependant essentiel de nommer pour décrire les situations incompréhensibles sans cette indication (à l'exemple des violences policières). C'est un élément d'analyse essentiel.

Le terme "Hispanique" renvoie au choix du Bureau du recensement dans les années 1970 de proposer une appartenance "ethnique", qui correspond à l'appartenance en fait à la catégorie hispanique ou non regroupant toute personne originaire du Mexique, de Porto Rico, de Cuba, de l'Amérique centrale ou de l'Amérique du Sud, ou de toute autre culture espagnole. Il apparaît tel quel en 2000, le recensement utilisant plutôt les catégories « origine hispanique », « descendant d'espagnol ou hispanique », ou « nom de famille espagnol » auparavant. Une partie de la communauté préfère se désigner comme Latino, ayant une connotation moins européenne, et permettant d'être plus inclusif vis-à-vis des personnes originaires de pays non-hispanophones (Brésil, Haïti). En tant que groupe « ethnique », les Hispaniques peuvent être blancs ou noirs (catégories raciales). L'usage du terme "Latinx", plus récent, identifie des personnes avec un genre neutre, ce que ne permet l'usage du "o" ou du "a", et ne se pose pas en langue anglaise. Le terme "chicano", enfin, a une connotation davantage péjorative mais peut être employé par des hispaniques vivant aux États-Unis et revendiquant une double appartenance culturelle (au départ les Mexicains-Américains).

Plus récemment, l'expression "Brown people" donne à lire cette fois une appartenance ethnique et raciale en désignant prioritairement les Sud-Asiatiques, Moyen-Orientaux, Nord-Africains mais aussi Latinos dans certains cas. Son apparition témoigne d'une mise en visibilité de ces populations, de plus en plus nombreuses, mais aux réseaux migratoires très discrets, faisant également l'objet de fortes discriminations. La catégorie "Asian" par ailleurs désigne dans le recensement une race, et non une ethnie, au même titre que noir et blanc.

Annexe 4. Chronologie des séjours et terrains aux États-Unis

District scolaire	Dates de voyage	Motif du séjour
Atlanta, Géorgie	14/03-11/06 2016 4/01-25/02 2017	Enquête de terrain
Boston, Massachusetts	30/03-9/04 2017	Colloque international AAG
Détroit, Illinois	8/04-11/04 2019	<i>Workshop</i> à l'université du Michigan
La Nouvelle-Orléans, Louisiane	24/03-28/03 2016	Excursion
Los Angeles, Californie	18/04-29/04 2015	Excursion
New York City, New York	22/05-23/05 2016 30/12-3/01 2017 26/02-28/02 2017 17/02-19/06 2017	Excursions
Orlando, Floride	13/04-20/04 2013 20/05-22/05 2016	Excursions
Philadelphie, Pennsylvanie	4/02-3/06 2013 23/05-26/05 2016 28/03-22/06 2017 11/04-19/04 2019	Enquête de terrain
Pittsburgh, Pennsylvanie	4/03-20/05 2015 27/05-31/05 2016 19/04-02/05 2019	<i>Visiting scholar</i> & excursions
Washington, D.C.	02/04-7/04 2019	Colloque international AAG

Annexe 5. Grille d'entretien avec les parents

Parent Interview

- Presentation of the project
- Demand of recording

Part 1: Questions to start

1. What is your name?
2. Can I use your name? If not, would you like me to use a pseudonym?
3. Can I know your address? If not, at least the intersection and the township/city?

Part 2: Living

4. Do you live in an apartment or a house?
5. When did you move here?
6. Have you chosen this? Why?
7. Have you already lived in another city before?
8. Where have you lived before? (City, state, country...)
9. How would you describe your neighborhood?
10. What do you think about the local taxes?
11. Did you notice any change in the area since you arrived?
12. What are the forthcoming changes according to you?
13. What is the best area to live according to you?
14. What is your job(s)? What is your wife/husband job?

Part 3: Schooling

15. How many children do you have? How old are they?
16. What is your school district?
17. In what school are your children?

18. In what grade are your children?
19. What kind of school is it? (Public, charter, magnet, private)
20. Did you choose the school? Why?
21. In which school have they been before?
22. Did you choose to change? Why?
23. Is your children's school proposing special classes?
24. Have your children already had school issues?
25. Does their school have anything to help children who are struggling?
26. Did you already get any help outside of the school? (private classes)
27. How do your children go to school? (Bus, trolley, walk, car...) How much time does it take?
28. Have you already thought about moving because of the schools?
29. What change would you like in the schools?
30. Where do you want your kids to go to college?
31. What are the best schools according to you?

Part 4: Policing

32. What do you think about the changes made by your school district?
33. What do you think about the superintendent?
34. What do you think about the state of Georgia education policy?
35. What do you think about the US education policy?
36. Are you involved in any movement trying to make things change? (Community, association, union...)
37. What do you think about these movements?

Annexe 6. Liste des entretiens réalisés à Philadelphie et Atlanta

Entretiens	Philadelphie	Atlanta	Total
Statut des enquêtés			
Enquêtés seulement en tant que parents	5	21	26
Enquêtés en tant qu'acteurs mais aussi parents	16	25	41
Enquêtés en tant qu'acteurs et non-parents	11	27	28
Total	32	73	105
Statut de l'entretien			
Formel	27	57	84
Informel	5	16	21
Total	32	73	105
Type d'acteurs			
Militant	6	14	20
Chef d'établissement	2	2	4
Chef religieux	1	1	2
Chercheur	3	2	5
Elève	0	1	1
Elu	0	8	8
Employé de la municipalité	2	0	2
Employé du privé (secteur éducatif)	0	1	1
Enseignant	2	5	7
Habitant	2	2	4
Journaliste	4	5	9
Membre d'une ONG	1	3	4
Personnel non-enseignant du district	4	7	11
Responsable/membre d'une association scolaire	0	3	3
Total	32	73	105

Annexe 7. Liste des entretiens à Atlanta

Seuls quelques enquêtés ont fait l'objet d'une anonymisation à leur demande.

Élus et leaders locaux					
Nom	Prénom	Rôle	Institution	Date	Durée
Brown	Cynthia B.	Conseillère scolaire	Atlanta Public Schools	11/05/2016	01:36
English	Courtney B.	Conseiller scolaire	Atlanta Public Schools	07/06/2016	00:40
Fort	Vincent	Sénateur	Georgia Senate	28/02/2017	Informel
Fring	Gus	Conseiller scolaire	Atlanta Public Schools	06/06/2016	00:42
Grant	Leslie	Conseillère scolaire	Atlanta Public Schools	22/04/2016	00:36
Jones	Matt	Elu - Chef de cabinet	Département de l'éducation de Géorgie	01/06/2016	00:50
Westmoreland	Matt	Conseiller scolaire	Atlanta Public Schools	05/05/2016	01:32
Woods	Richard	Superintendant	Département de l'éducation de Géorgie	07/06/2016	00:39

Personnels de l'éducation					
Nom	Prénom	Rôle	Organisation/ Institution	Date	Durée
Battle	Danielle	Superintendante associée	Atlanta Public Schools	13/01/2017	00:49
Bostic	Lenise	Provisseure	Purpose Built Schools	08/02/2017	00:33
Carstarphen	Meria Joel	Superintendante	Atlanta Public Schools	23/01/2017	00:23
Clay	Janet	Analyste de données	Atlanta Public Schools	13/05/2016	Informel
Davis	Eroll	Ancien superintendant	Atlanta Public Schools	07/06/2016	00:42
Erold	Teresa	Liaison communautaire	Purpose Built Schools	14/02/2017	00:38
Gathier	Pierre	Liaison communautaire	Atlanta Public Schools	26/01/2017	Informel
Goodgame	Cathey	Provisseure	Atlanta Neighborhood Charter Middle Schools	01/06/2016	00:46
Green	Kim	Directrice des opérations	The Kindezi Charter Schools	09/06/2016	00:48
High	Noletha	Coordinatrice de la gouvernance scolaire	Atlanta Public Schools	10/05/2016	00:56
Lee	Jeanne	Enseignante	The Paideia School	06/05/2016	01:30
Long	Juanita L.	Enseignante retraitée	Atlanta Public Schools	20/04/2016	01:30
Milles	Meredith	Agent de police	Atlanta Public Schools	23/02/2017	Informel
Williams	Beth	Enseignante	Decatur Public Schools	13/05/2016	00:38

Militants					
Nom	Prénom	Rôle	Organisation	Date	Durée
Cook	Cita	Chercheure et militante	Project South	05/05/2016	Informel
Crabtree	Patrick	Militant et enseignant	American Federation of Teachers (AFT)	28/02/2017	Informel
Dougherty	Diane	Prêtre	Concerned Black Clergy	16/05/2016	00:45
Dyer	Nathaniel	Militant	Kids First	28/02/2017	Informel
Garbett	Matthew	Militant	Thread ATL	12/02/2017	01:03
Haecker	Rita	Militante	National Association of Educators (NAE)	23/02/2017	Informel
Cecily	Harsch-Kinnane	Militante (ancienne conseillère scolaire)	Public Education Matters Georgia	26/02/2017	Informel
Hayes-Tavares	Shawna	Militante	Southwest and Northwest Atlanta Parents and Partners for Schools (SNAPPS)	28/02/2017	Informel
Johnson	Ed	Militant	Lui-même	21/01/2017	01:43:50
Kishbaugh	Janet	Militante	Public Education Matters Georgia	09/05/2016	00:50
Palmer	Mary	Militante	Advocate for Mays Cluster & Literacy	28/02/2017	Informel
Wood	Carolyne	Militante	Public Education Matters Georgia	26/02/2017	Informel
	Valérie	Militante	Kids First	28/02/2017	Informel

Acteurs privés et experts					
Nom	Prénom	Rôle	Organisation	Date	Durée
Apperson	Jarod	Chercheur - Doctorant en économie	Georgia State University	12/05/2016	Informel
Bloom	Molly	Journaliste - AJC	<i>Atlanta Journal Constitution</i>	16/05/2016	00:25
Clay	Greg	Entrepreneur dans l'événementiel	Lieneur Inc.	02/06/2016	29:00
Dalton	Martha	Journaliste - Public Radio WABE	<i>WABE Public Radio</i>	19/05/2016	00:43
Downey	Maureen	Journaliste éditorialiste	<i>Atlanta Journal Constitution</i>	25/04/2016	01:47
Fernandez	Tina	PDG	Achieve ATL	17/05/2016	00:45
Giornelli	Greg	PDG	Purpose Built Schools	24/01/2017	00:57
Perry	John	Journaliste	<i>Atlanta Journal Constitution</i>	16/05/2016	00:23
Simonton	Anna	Journaliste	<i>Progressive News</i>	21/04/2016	01:00

Smith	Kelsey	Coordinatrice de programme	American Pathways	24/03/2016	00:18
Smith	Nathaniel	PDG	Southern Equity Partnership	21/02/2017	01:00
Tippett	Mary Kathryn	Coordinatrice de programme	American Pathways	24/03/2016	00:28
Apperson	Jarod	Chercheur - Doctorant en économie	Georgia State University	12/05/2016	Informel

Habitants					
Nom	Prénom	Rôle		Date	Durée
Lynes-Miller	Donna	Habitante		Multiple depuis 2016	
Shelby	Wesley Junior	Habitant et étudiant		23/03/2016	00:47

Parents					
Nom	Prénom	Rôle	Type d'école des enfants	Date	Durée
Alford	Kira	Parent	Privé	09/05/2016	00:23
Anghel	Rahela	Parent	Élémentaire public	15/04/2016	00:45
Buehl Saghafy	Mary	Parent et enseignante	Crèche privée	02/06/2016	00:53
Chase	Tabitha	Parent	Élémentaire public	18/05/2016	00:54
Chestnut	Katharine	Parent	Secondaire privé	25/04/2016	01:07
Chhetri	Hira	Parent	Élémentaire et secondaire public	11/05/2016	00:24
Cooke	Bradley	Parent	Élémentaire public	23/04/2016	00:27
Darling	Janice	Parent	Élémentaire public	27/04/2016	00:35
De Rouen	Mellie	Parent	Élémentaire public	27/04/2016	00:35
Emily	Furtsch	Parent	Élémentaire public	25/04/2016	01:02
Heydt	Colin	Parent & GO TEAM Chair	Élémentaire public	31/01/2017	02:05
Hogan	Elizabeth	Parent et militante	Élémentaire public	16/05/2016	00:41
King	Winston	Parent	Élémentaire et secondaire privé	24/04/2016	00:42
Kleiber	Kimberly	Parent	Élémentaire public	04/05/2016	00:39
Mabius	Jacques	Parent	Élémentaire et secondaire privé	19/05/2016	00:41
Meyer	Kim	Parent et présidente de la fondation MLES	Élémentaire public	23/02/2017	Informel
Milko	Lisa	Parent et co-présidente du PTA	Élémentaire public	18/01/2017	00:45
Noble	Julie	Parent et co-présidente du PTA	Élémentaire public	09/05/2016	00:54

Rios	Hanifah	Parent et militante	Élémentaire et secondaire public et privé	10/05/2016	00:49
Roberson	Lisa	Parent	Élémentaire et secondaire public	02/06/2016	00:54
Rogovin	Natalie	Parent et enseignante	Crèche privée	17/05/2016	01:11
Turcotte	William	Parent	Élémentaire public	13/05/2016	01:22
Woodard	Tracy	Parent et militante	Élémentaire public	18/05/2016	00:54

Annexe 8. Liste des entretiens à Philadelphie

Personnels de l'éducation					
Nom	Prénom	Rôle	Organisation/ Institution	Date	Durée
Duphey	Eileen	Infirmière	Philadelphia Public Schools	15/05/2017	01:08
Gonzales	Holly	Délégué aux Community Schools	City of Philadelphia	25/05/2016	00:24
Lopez	Micael	Bureau des partenariats stratégiques	Philadelphia Public Schools	16/05/2017	01:10
Marino	Sharon	Provisseure	Philadelphia Public Schools	27/05/2016	00:35
McLaughlin	Maria	Enseignante	Philadelphia Public Schools	19/02/2013	00:23
Pelzer	Hilderbrand	Provisseure	Philadelphia Public Schools	28/04/2017	01:20
Sioma	Devin	Assistance sociale	Camelot Education	Multiples depuis 2013	
Sullivan	Michelle	Enseignante	Philadelphia Public Schools	19/02/2013	00:31
West	Lois	Enseignante	The Philadelphia School	26/04/2017	01:06

Militants					
Nom	Prénom	Rôle	Organisation	Date	Durée
Cuevas	Jeannette	Militante et architecte	Alliance for Philadelphia Public Schools (APPS)	19/06/2017	Informel
Haver	Lisa	Militante et enseignante retraitée	Alliance for Philadelphia Public Schools (APPS)	20/04/2017	00:22
Holston	Greg	Militant et révérend		01/05/2017	00:05

Acteurs privés et experts					
Nom	Prénom	Rôle	Organisation	Date	Durée
Cucchiara	Maia	Chercheure	Temple University	22/05/2017	Informel
De Nardo	Mike	Journaliste	<i>CBS News</i>	07/06/2017	00:38
Murphy	Darryl	Journaliste	<i>The Notebook</i>	24/04/2017	01:05
Puckett	John	Chercheur	Université de Pennsylvanie	17/04/2013	00:49
Schiff	Daniel	Chercheur	Philadelphia Education Fund	10/05/2017	02:33
Schorr	Lori	Chercheure et ancienne secrétaire à l'éducation de Philadelphie	Temple University	08/06/2017	00:46
Sitfar	Tim	Chercheur	Drexel University	21/05/2013	00:26
Supowitz	Jonathan	Chercheur	Université de Pennsylvanie	15/03/2013	00:28
Woodall	Martha	Journaliste	<i>The Philadelphia Inquirer</i>	14/04/2017	01:02

Habitants				
Nom	Prénom	Rôle	Date	Durée
Williams	Isahia	Elève	19/02/2013	00:13
	Max	Habitant	26/05/2016	Informel

Parents					
Nom	Prénom	Rôle	Type d'école des enfants	Date	Durée
Booth	Meg	Parent	Élémentaire public	13/04/2013	00:31
Jones	Lee	Parent et militante	Élémentaire public	19/02/2013	Informel
Mulhern	Edith	Parent	Crèche privée	15/03/2013	02:11
Oppenheimer	Myriam	Parent	Élémentaire public	14/04/2013	01:31
Rockar	Amara	Parent et militante	Élémentaire public	Multiple depuis 2013	
Scott	Julie	Parent	Élémentaire public	25/05/2016	Informel
Sitfar	Myriam	Parent	Élémentaire et secondaire public	19/05/2013	01:05
Williams	Lanier	Parent et militant	Élémentaire public	Multiple depuis 2013	

Annexe 9. Liste des événements sur l'ensemble des terrains

Événements	Philadelphie	Atlanta	Total
Type d'événement			
Militantisme	6	10	16
Capitole	0	10	10
Communauté	3	10	13
District	7	20	27
École/ Association scolaire	2	9	7
Municipalité	8	0	8
Privé	0	1	1
Recherche	2	1	3
Total	28	61	89
Type de lieu			
Privé	4	21	25
Public	17	5	22
Semi-public	7	35	42
Total	28	61	89
Accessibilité formelle			
Contrôle d'identité	10	32	42
Inscription	5	8	13
Ouvert	13	20	33
Payant	0	1	1
Total	28	61	89
Statut d'observateur			
À découvert	7	19	26
Incognito	19	42	61
Participant	2	0	2
Total	28	61	89

Annexe 10. Liste des événements à Atlanta

#	Date	Évènement	Organisation/ Institution	Lieu	Objet
1	24/03/2016	After-school program	New American Pathways	McLendon ES	Programme de tutorat/Activités pour enfants réfugiés
2	11/04/2016	ABOE Meeting	District scolaire (APS)	APS Headquarters	Réunion mensuelle (audience publique et vote)
3	13/04/2016	University Sin Fronteras	Project South	Project South - Carver HS	Cours d'éducation populaire sur APS
4	17/04/2016	Douglass HS Alumni Town Hall Meeting	Association des Alumni de Douglass HS	Douglass HS Auditorium	Construction d'une stratégie pour recruter un principal/ Community meeting
5	17/04/2016	West End Streets Alive	City of Atlanta	Streets	Festival
6	24/04/2016	University Sin Fronteras	Project South	Project South - Carver HS Campus	Cours sur l'engagement des jeunes
7	04/05/2016	University Sin Fronteras	Project South	Project South - Carver HS Campus	Synthèse du semestre de l'USF
8	05/05/2016	Innovations in Public Education Today, Atlanta-Fulton Forum	Georgia Alliance for Charter Schools	Impact Church	Table-ronde sur l'innovation en éducation
9	06/05/2016	SNAPPS Annual Meeting	SNAPPS	Kennedy ES	Réunion entre SNAPPS et les membres du CONSEIL SCOLAIRE
10	09/05/2016	STOP-OSD Coalition Meeting	Georgia Coalition for Public Education	GAE Headquarters	Réunion de campagne
11	01/05/2016	PTCA Annual Meeting & Rewards	Atlanta Neighborhood Charter School	ANCS ES	Réunion annuelle et remise de prix
12	10/05/2016	PTA Annual Meeting	Carver Early College	Centre de documentation	Réunion annuelle des parents et remise de prix
13	12/05/2016	CRIM CENTER	Georgia State University	Education building - GSU	Création d'un centre de recherche sur l'éducation
14	14/05/2016	Tour de la Beltline	Beltline Inc.	Inman Park Station	Visite du projet d'aménagement en bus
15	15/05/2016	Pentecost at Ebenezer	Ebenezer Baptist Church	Ebenezer Church	Messe de la pentecôte
16	18/05/2016	Budget Commission Meeting	District scolaire (APS)	APS Board Room	Présentation du budget
17	02/06/2016	Community Coffee Meeting	District scolaire (APS)	Church O4W	Rencontre mensuelle
18	03/06/2016	Community Coffee Meeting	District scolaire (APS)	Community Grounds Coffee Shop	Rencontre mensuelle
19	06/06/2016	ABOE Meeting	District scolaire (APS)	APS Headquarters	Réunion mensuelle (audience publique et vote)

20	09/06/2016	GADOE	État de Géorgie	Floyd Building - Capitole	Réunion mensuelle
21	05/01/2017	Brown Middle School Naming Committee Town Hall	District scolaire (APS)	Brown MS	Comité pour renommer l'école
22	09/01/2017	ABOE Meeting	District scolaire (APS)	APS Headquarters	Réunion mensuelle (audience publique et vote)
23	10/01/2017	Congress and House Joint Education Committee	Sénat	Capitole	Comité Education
24	13/01/2017	Education Town Hall Meeting	Is school choice a black choice?	Ebenezer Church	Débat sur le choix scolaire pour les élèves noirs
25	17/01/2017	Go Team Meeting - Mary Lin ES	Mary Lin ES	Mary Lin ES	Réunion de Go-Team
26	18/01/2017	NCIS Grady Cluster Dig Data	Neighborhood Council of Intown Schools	Mary Lin ES	Réunion du district scolaire sur les résultats et performances
27	18/01/2017	David Breyer Town Hall Meeting	Parti démocrate	Saint Paul Methodist Church	Réunion sur l'agenda politique et la campagne
28	23/01/2017	Jackson Cluster Town Hall Meeting	District scolaire (APS)	Maynard Jackson HS	Réunion publique
29	24/01/2017	Science Fair Night	Mary Lin ES PTA	Mary Lin ES	Fête de la science
30	25/01/2017	Douglass HS Town Hall Meeting	District scolaire (APS)	Douglass HS Auditorium	Réunion publique
31	26/01/2017	Geography Bee	Mary Lin ES PTA	Mary Lin ES Auditorium	Concours de géographie
32	27/01/2017	Stand Up Georgia Annual Meeting	Stand Up Georgia	IBEW	Réunion de militants
33	27/01/2017	Budget Commission Meeting	District scolaire (APS)	APS Headquarters	Réunion sur le budget
34	28/01/2017	House Democrat Caucus Agenda for 2017	House Democrat Caucus	Capitole	Conférence de presse du Caucus
35	28/01/2017	Congress and House Joint Education Committee	Sénat	Capitole	Comité Éducation
36	31/01/2017	Go Team Meeting - Mary Lin Elementary School	Mary Lin ES	Mary Lin ES	Réunion de Go-Team
37	02/02/2017	Conversation - Dr Carstarphen & Monica Pearson	True Colors Theatre Company	Clark College	Discussion publique avec la superintendante
38	02/02/2017	Audit Committee Meeting	District scolaire (APS)	APS Headquarters	Réunion sur l'audit
39	02/02/2017	Affordable Housing Task Force	District scolaire (APS)	APS Headquarters	Réunion sur le logement abordable

40	04/02/2017	Community Coffee Meeting	District scolaire (APS)	Community Grounds Coffee Shop	Rencontre mensuelle
41	06/02/2017	ABOE Meeting	District scolaire (APS)	APS	Réunion mensuelle (audience publique et vote)
42	06/02/2017	Mary Lin ES Foundation Meeting	Fondation Mary Lin ES	Mary Lin ES	Réunion mensuelle
43	07/02/2017	SNAPPS Legislative Meeting	SNAPPS	APS Headquarters	Réunion sur la législation en cours
44	08/02/2017	State of the Grady Cluster with Dr Carstarphen	District scolaire (APS)	APS Headquarters	Réunion publique
45	08/02/2017	Senate Education Committee	Sénat	Capitole	Comité Éducation
46	09/02/2017	Douglas Cluster Town Hall Meeting	District scolaire (APS)	Coretta Scott King Academy	Réunion publique
47	12/02/2017	Book Club - Evicted, Matthew Desmond	Thread ATL	Adair Park	Club de lecture sur <i>Evicted</i>
48	15/02/2017	Jackson Cluster Town Hall Meeting	District scolaire (APS)	Whiteford ES	Réunion publique
49	16/02/2017	Georgia Coalition for Public Education - Meeting on Plan B	GCPE	The Rush Center	Réunion de campagne
50	16/02/2017	Budget Commission Meeting	District scolaire (APS)	APS Headquarters	Réunion sur le budget
51	16/02/2017	Congress and House Joint Education Committee	Sénat	Capitole	Comité Éducation
52	21/02/2017	APS Day at the Capitole	District scolaire (APS)	APS Headquarters	Journée de Lobbying
53	22/02/2017	Douglass Cluster Public Hearing	District scolaire (APS)	BEST Academy	Réunion publique
54	22/02/2017	Relaxation Class at Kindezi CS	Kindezi	Kindezi CS O4W	Cours de relaxation - CREATE
55	23/02/2017	House Education Committee	Chambre des députés	Capitole	Comité éducation
56	23/02/2017	House Education Sub-Committee on Early Ed, Pre-K and K-12	Chambre des députés	Capitole	Sous-comité éducation
57	24/02/2017	Principal's coffee	Mary Lin ES PTA	Mary Lin ES	Réunion pour les parents
58	24/02/2017	House of representatives Morning Session	Chambre des députés	Capitole	Session matinale de la House
59	24/02/2017	Senate Education Committee	Sénat	Capitole	Comité éducation
60	26/02/2017	<i>Exit Strategy</i> Play	True Colors Theatre Company	Southeast Fulton County Arts Center	Pièce de théâtre
61	26/02/2017	Discussion with GCPE	True Colors Theatre Company	Southeast Fulton County Arts Center	Réunion et discussion sur la pièce et APS

Annexe 11. Liste des événements à Philadelphie

#	Date	Évènement	Organisation/ Institution	Lieu	Objet
1	24/05/2016	Committee of the Whole	Conseil Municipal	City Hall	Budget de l'année fiscale 2017
2	24/05/2016	Town Hall Meeting	Bureau du Maire	Lenfest Center	Présentation du programme des Community Schools
3	25/05/2016	Committee of the Whole	Conseil Municipal	City Hall	Discussions autour de la taxe SODA
4	26/05/2016	SRC Action Meeting	District scolaire (SDP)	SDP Headquarters	Réunion mensuelle (audience publique et vote)
5	28/03/2017	School of Social Work	Temple University	School of Social Work	Cours sur les dilemmes éthiques
6	11/04/2017	Mumia Abu-Jamal - A Revolutionary Love Supreme	Black and Brown Coalition	The Underground-Temple Student Center	Discours sur Mumia et lutte contre la gentrification de North Philadelphia
7	13/04/2017	Immigration Enforcement Under Trump	ACLU PA	Field House Bar	Réunion d'information sur les droits des immigrants
8	17/04/2017	Cedar Park Neighbors Annual Meeting	Cedar Park Neighbors	Calvary Community Center	Réunion annuelle de l'association
9	17/04/2017	Budget Hearing	District scolaire (SDP)	SDP Headquarters	Budget de l'année fiscale 2018
10	28/04/2017	Government Class	The Philadelphia School	The Philadelphia School	Cours sur le gouvernement américain
11	28/04/2017	Government Class	The Philadelphia School	The Philadelphia School	Cours sur le gouvernement américain
12	29/04/2017	SRC Action Meeting	District scolaire (SDP)	SDP Headquarters	Réunion mensuelle (audience publique et vote)
13	01/05/2017	Policy Committee	District scolaire (SDP)	SDP Headquarters	Comité sur les réglementations scolaires
14	02/05/2017	DA Candidates Forum on Juvenile Justice	City Councilwoman Helen Gym	Benjamin Franklin HS	Débat pré-élection du DA
15	09/05/2017	Monthly Meeting	Working Educators	Kensington HS	Réunion mensuelle
16	09/05/2017	Committee of the Whole	Conseil Municipal	City Hall	Budget de l'année fiscale 2018
17	15/05/2017	Town Hall Meeting	Cedar Park Neighbors	Calvary Community Center	Réunion avec la police sur la réinsertion de deux policiers
18	16/05/2017	Reading by 4th Campaign	Free Library of Philadelphia	Free Library of Philadelphia	Réunion d'informations et des partenaires
19	17/05/2017	Committee of the Whole	Conseil Municipal	City Hall	Audience publique sur les écoles
20	23/05/2017	Annual meeting of PHENND: an administrative perspective	PHENND	SDP Headquarters	Rencontre avec le SDP pour des questions générales
21	25/05/2017	SRC Action Meeting	District scolaire (SDP)	SDP Headquarters	Réunion mensuelle (audience publique et vote)

22	25/05/2017	Helen Gym Press Conference	Conseil Municipal	SDP Headquarters	Prise de position sur le district scolaire
23	13/06/2017	Monthly Meeting	WE	Church	Réunion mensuelle
24	14/06/2017	Book Talk: How to kill a city	Philadelphia Tenants Union	Calvary Community Center	Discussion autour d'un livre sur la gentrification
25	15/06/2017	Rally RIP	Alliance for Philadelphia Public Schools (APPS)	SDP Headquarters	Commémoration des écoles fermées
26	15/06/2017	SRC Action Meeting	District scolaire (SDP)	SDP Headquarters	Réunion mensuelle
27	16/06/2017	Graduation	Camelot Education	Liacouras Center - Temple University	Cérémonie de remise des diplômes du groupe Camelot
28	20/06/2017	SRC Action Meeting	District scolaire (SDP)	S SDP Headquarters	Réunion mensuelle (audience publique et vote)

Annexe 12. Corpus de documents collectés lors des terrains

Collection de documents	Nombre de documents collectés	Amplitude chronologique
Documents collectés lors des événements à Philadelphie	36	2017
Documents collectés lors des événements à Atlanta	18	2016-2017
Documents collectés dans les archives d'Atlanta	57	1872-1998
Notes de Cita Cook lors de réunions de APS	225	2012-2017
Documents rédigés par Cita Cook sur APS	23	2013-2017
Notes de Cita Cook lors de réunions au Capitole	135	2013-2017
Documents rédigés par Cita Cook sur le Capitole	23	2013-2017
Notes de Cita lors de réunions au DOE	30	2013-2016
Notes ou des documents rédigés par Cita sur les écoles <i>charter</i>	102	2011-2016
<i>NB : Certains documents n'ont pas été mobilisés dans ce travail de thèse, bien que consultés, et laisse un champ de recherche ouvert sur de nombreuses thématiques.</i>		

Annexe 13. Chronologie des réformes et lois sur l'éducation aux États-Unis sur l'éducation.

Président	Date	Loi ou réforme	Porteur du projet de loi	Objet
Abraham Lincoln	1865	<i>Freedmen's Bureau</i>	Gouvernement fédéral	Le bureau des réfugiés, des hommes libres et des terres abandonnées, réfère au Freedmen's Bureau. C'est une agence fédérale établie pour aider les hommes libérés dans le Sud durant la reconstruction et essayer de changer la société chez les anciens Confédérés. 5 millions de \$ pour des écoles, 90 000 élèves, focus sur la philosophie pour encourager chacun à croire que chaque personne a la capacité de travailler dur et réussir dans la vie.
Grover Cleveland	1896	<i>Plessy v. Ferguson</i>	Cour suprême	Décision maintenant les lois constitutionnelles requérant la ségrégation raciale dans les établissements publics selon la doctrine "séparés mais égaux"
Woodrow Wilson	1916	<i>Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education</i>	John Dewey	Projet d'étendre les philosophies démocratiques et éducatives de J.-J. Rousseau et Platon, très populaire à son époque (éducation progressive).
Calvin Coolidge	1925	<i>Pierce v. Society of Sisters</i>	Cour suprême	<i>Pierce, Governor of Oregon, et al. v. Society of the Sisters of the Holy Names of Jesus and Mary.</i> Décision annulant un statut de l'Oregon obligeant tous les enfants à aller à l'école publique. La décision étend la couverture de la clause de respect du 14 ^{ème} amendement reconnaissant les libertés civiles personnelles.
Harry S. Truman	1947	<i>Higher Education for American Democracy (The Truman Report)</i>	George Frederick Zook, American Council on Education	Plusieurs changements dans l'enseignement supérieur, dont la mise en place d'un réseau de collèges communautaires publics.
Dwight D. Eisenhower	1954	<i>Brown vs Board of Education of Topeka et al.</i>	Cour suprême	La séparation des élèves blancs et noirs dans les écoles publiques devient anticonstitutionnelle.
Lyndon B. Johnson	1964	<i>Civil Rights Act</i>	Congrès, Sénateur Emanuel Celler (D-NY)	Loi de déségrégation par excellence : étendre le droit de vote, conférer la juridiction aux cours de justice sur les établissements publics dans les cas de discrimination, autoriser le procureur général à intenter des procès dans le cas de discrimination dans l'accès aux établissements publics et à l'éducation publique, étendre la commission sur les droits civiques, prévenir la discrimination à travers des programmes fédéraux, établir une commission sur l'accès égal à l'emploi, etc...

	1965	<i>Higher Education Act</i> (National Teachers Corps Act)	Congrès, Sénateur Edith Green (D-OR)	Part du projet de Johnson <i>Great Society</i> . Loi pour renforcer les ressources éducationnelles de l'enseignement supérieur et offrir une assistance financière aux étudiants.
		<i>Elementary and Secondary Education Act (ESEA)</i>		Loi-cadre sur l'éducation. L'emphase est mise sur l'accès égal à l'éducation et l'établissement de standards et de régulations. La loi se concentre aussi sur l'affaiblissement des disparités entre les élèves en offrant à chaque enfant des opportunités égales et justes pour réussir. Les fonds sont destinés au développement professionnel, au matériel éducatif, aux ressources pour les programmes éducationnels, et à la promotion de l'investissement des parents. Certaines sections ont été amendées en 1966 et 1967, puis la loi renouvelée régulièrement. Title I— Assistance financière pour les agences éducationnelles locales pour l'éducation des enfants de familles à bas revenus Title II—Ressources de bibliothèques scolaires, manuels scolaires et autres matériels éducatifs Title III—Centres et services d'éducation supplémentaire Title IV—Formation et recherche en éducation Title V—Bourses pour renforcer les ministères de l'éducation des États fédérés Title VI—Aide pour les enfants handicapés Title VII – Provisions générales Title VIII – Programmes d'éducation bilingue
		Pell Grants	Ministère fédéral de l'éducation, Sénateur Claisborne Pell (D-RI)	Ces bourses sont limitées aux élèves dans besoin, qui n'ont pas eu leur diplôme de <i>bachelor</i> ou qui sont inscrits dans un cursus post-secondaire dans l'une des institutions participantes (ESEA)
		Magnet Schools Assistance Program	Congrès	Ces bourses sont administrées par le département de l'éducation. Le programme doit aider la déségrégation des écoles publiques en éliminant, réduisant et prévenant l'isolement de groupes minoritaires dans les écoles primaires et secondaires ayant un nombre substantiel d'enfants issus de minorités.
	1966	<i>Equality of Educational Opportunity</i> (The Coleman Report)	James Coleman, University of Chicago	Le rapport a été perçu comme la preuve que le financement des écoles a peu d'effet sur la réussite des étudiants. Le contexte socio-économique est un facteur plus déterminant dans la réussite éducative de l'élève que les disparités entre les écoles en termes de ressources. En moyenne, les écoles noires étaient financées sur une

				base quasi-égale dans les années 1960, et les élèves noirs réussissaient mieux dans les classes mixtes.
	1971	<i>Swann v. Charlotte-Mecklenburg Board of Education</i>	Cour suprême	Cas sur le <i>busing</i> des élèves pour promouvoir l'intégration dans les écoles publiques. La Cour retient que c'est un remède approprié pour le problème du déséquilibre racial dans les écoles, même lorsque le déséquilibre résultait de la sélection des enfants en fonction de leur proximité géographique plutôt que de la discrimination positive. L'objectif est de s'assurer que les écoles soient intégrées et que les enfants reçoivent des opportunités éducatives égales, ne dépendant pas de leur race.
Richard M. Nixon	1974	Proposal for charter schools	Ray Budde, University of Massachussets Amherst	Premier universitaire à défendre les écoles <i>charter</i> .
Gerald Ford	1975	<i>Education for All Handicapped Children Act</i>	Congrès	Toutes les écoles financées par des fonds fédéraux doivent offrir un accès égal à l'éducation et à un repas gratuit par jour pour les enfants handicapés physiquement et mentalement. Elles doivent évaluer les enfants handicapés et créer un plan éducatif avec les parents qui les rapprocherait le plus possible des enfants non-handicapés.
Jimmy Carter	1980	<i>Free to choose, a personal statement</i>	Milton & Rose Friedman, Economists	Livre et série télévisée de débats confirmant les idées de Milton Friedman, Prix Nobel d'économie en 1976, sur le choix scolaire, et notamment les <i>school vouchers</i> .
Ronald Reagan	1983	<i>A Nation at risk : The Imperative for Educational Reform</i>	National Commission on Excellence in Education	Le rapport montre que le système éducatif ne parvient pas à former une main d'œuvre compétitive.
George Bush	1990	<i>Individuals with Disabilities Education Act</i>	Congrès, Sénateur Tom Harkin (D-IO)	Le nom est passé de "handicapped" à "disabled".
William J. Clinton	1990	Gaining Early Awareness and Readiness for Undergraduate Programs (GEAR UP)	Congrès, Congressman Chaka Fattah (D-PA)	Le programme garantie une aide financière aux élèves à bas revenus qui ont obtenu un diplôme secondaire ou équivalent. Le programme aide aussi à la sensibilisation des élèves de primaire et secondaire à l'enseignement supérieur. Les institutions éligibles à la bourse sont les États, les partenariats entre les écoles publiques et les établissements d'enseignement supérieur, les organisations communautaires et les entreprises. 50% des participants du programme financé doivent être éligibles aux repas gratuits ou à prix réduits, ou sous les 150% du niveau fédéral de pauvreté.

	1991	Charter School Law in Minnesota		Premier État à passer une loi sur les écoles <i>charter</i> , la première école ouvre en 1992.
	1997	Arizona's Personal Tax Credits for School Tuition Organization program	Arizona	Une forme de choix scolaire qui autorise les individus ou corporations à recevoir un crédit d'impôts des taxes de l'État fédéré contre un don à une organisation à but non-lucratif qui finance des bourses pour des écoles privées.
	1998	Charter schools as "Schools of choice"	Albert Shanker, resident de l'American Federation of Teachers	Première personnalité publique à proposer les écoles <i>charter</i> bien que celles-ci existaient déjà localement.
George W. Bush	2001	<i>No Child Left Behind Act (NCLB)</i>	Gouvernement	Loi-cadre sur l'éducation, réforme néolibérale.
	2001	Florida Tax Credit Scholarship Program	Florida	Cf. 1997
Barack H. Obama	2009	Common Core State Standards Initiative	National Governors Association (NGA) Council of Chief States School Officers (CCSSO)	Initiative éducationnelle qui détaille les contenus scolaires exigés dans les disciplines littéraires et en mathématiques pour chaque niveau scolaire. L'objectif est d'établir des standards scolaires dans le pays et s'assurer que les élèves aient les ressources nécessaires à la fin du lycée pour intégrer un établissement d'enseignement supérieur ou la population active.
	2009	Race to the top (RTTT)	Ministère fédéral de l'éducation	La bourse est destinée à récompenser l'innovation et les réformes au niveau local. Les États sont récompensés pour leurs politiques scolaires comme les évaluations des performances scolaires pour les enseignants et les chefs d'établissement fondées sur l'efficacité éducative, l'adoption des standards du Common Core, l'adoption de politiques qui n'interdisent pas la promotion des <i>charter schools</i> de haute-qualité, le changement dans les écoles les moins performantes et l'utilisation de données scolaires.
	2015	<i>The School Choice and Student Opportunity Act</i>	Gouverneur Robert Bentley (R-AL)	L'Alabama est le 43 ^{ème} État à autoriser la création d'écoles <i>charter</i> .

Annexe 14. Chicago, laboratoire des politiques nationales néolibérales

En avril 2014, Rahm Emmanuel, maire de Chicago, annonce la création d'un nouveau lycée au nord de sa ville, du nom du président Barack Obama, dont il est l'ancien chef de cabinet. Ce lycée, reconstruit pour 60 millions de dollars, est le premier à porter le nom du chef de l'État dans son État d'origine, l'Illinois, et sera un lycée public recrutant sur dossier. La mention de cette information dans les médias nationaux n'est pas anodine et replace l'histoire scolaire de Chicago en parallèle de celle de Barack Obama, mais surtout de celle d'un système public d'enseignement en recomposition et dont Chicago est l'un des laboratoires privilégiés des réformes éducatives, mettant en lumière les enjeux contemporains liant les villes et l'école (Lipman 2011a ; Todd-Breland 2018b).

En 1995, le superintendant du district scolaire de Chicago, soit l'équivalent du recteur d'une académie en France, est remplacé par un CEO (*Chief Executive Officer*, soit un PDG). L'État de l'Illinois donne de nouveaux pouvoirs au maire de la ville, Richard Daley, sur le district scolaire dont le superintendant était jusqu'à présent recruté par les conseillers scolaires, un corps composé de plusieurs membres élus par les citoyens. Le maire peut désormais nommer les conseillers scolaires. Dayley nomme alors Paul Vallas au poste de CEO. Ce dernier engage de nombreuses réformes, et en 1996, 109 écoles publiques du district sont placées en probation pour leurs faibles résultats. En parallèle, le Congrès de l'Illinois autorise l'ouverture d'écoles *charter* – écoles à financement public mais à gestion privée-, dont 15 à Chicago. Clinton acclame les réformes de Chicago en 1998 lors de son discours sur l'état de l'Union, en érigeant ces transformations en modèle. Paul Vallas démissionne en 2001 et devient CEO du district scolaire de Philadelphie, alors que le maire de Chicago est mécontent des résultats des élèves aux tests nationaux. Remplacé par Arne Duncan, le nombre d'écoles *charter* s'accroît alors que de grandes fondations philanthropiques, telles que celle de Bill et Melinda Gates offrant 86 millions de dollars au district, financent l'ouverture de celles-ci et promeuvent la réforme des programmes scolaires des lycées devant s'arrimer à la globalisation (Lipman 2015 ; Saltman 2010).

En 2002, suite au vote de la loi *No Child Left Behind* (NCLB – « Aucun enfant laissé-pour-compte »), véritable tournant néolibéral des politiques éducatives au niveau fédéral promouvant la performance scolaire et l'efficacité financière des districts scolaires, trois premières écoles élémentaires sont closes à Chicago. En parallèle, les syndicats enseignants se mobilisent, notamment la Chicago Teachers Union (CTU) pour aider les écoles en difficulté alors que KIPP et ASPIRA, deux des plus grands réseaux d'écoles *charter* du pays, ouvrent des écoles. Daley annonce le plan *Renaissance 2010* en 2004, devant résoudre l'ensemble des problèmes chroniques du district, fermant alors des dizaines d'écoles publiques pour en créer 100 nouvelles, sous le statut de *charter*. En 2006, le district reçoit une bourse fédérale en récompense de ces réformes afin d'intensifier ses efforts et tester un programme de salaire au mérite pour les enseignants dans 40 des écoles les plus en difficulté de la ville. Dès son investiture, Obama fait appel à Duncan comme ministre de l'éducation et Daley nomme à sa place Ron Huberman, ancien chef de cabinet du maire puis chef de l'agence de transports urbains (Chicago Transit Authority). L'Illinois autorise de nouvelles écoles *charter* l'année suivante et Daley choisit un nouveau CEO, Terry Mazany, ancien directeur de *The Chicago Community Trust*, une fondation philanthropique locale promouvant l'engagement communautaire et civique, alors que les syndicats enseignants commencent à faire entendre leurs contestations.

En 2011, Rahm Emmanuel devient maire et choisit un nouveau CEO, ancien superintendant d'un district suburbain de l'État de New York et alors que l'Illinois passe de nouvelles lois contraignant le droit de grève, CTU lance sa première depuis 25 ans (Uetricht 2014). Au bout de quelques mois, le superintendant démissionne, laissant sa place à Barbara Byrd-Bennett, ayant travaillé pour le district de Détroit et ancienne superintendante de Cleveland, Ohio, et Brooklyn, New York. Elle ferme 49 écoles publiques en 2013 et renvoie 3000 enseignants. En 2014, 7 nouvelles écoles *charter* sont ouvertes, 29 écoles publiques sont données à un nouveau groupe, Academy for Urban School Leadership, 550 enseignants sont licenciés, ainsi que 600 employés du district. En 2015, Byrd-Bennett démissionne alors qu'une enquête fédérale la déclare coupable d'une fraude sur un contrat de 20 millions de dollars en tant que consultante pour le district scolaire (Lipman, 2017).

Cette brève chronologie de l'histoire du district scolaire de Chicago depuis une vingtaine d'années permet de mettre en lumière les enjeux contemporains liés à la néolibéralisation de l'école publique aux États-Unis, et notamment dans les villes. Elle se lit à travers le changement du système éducatif, le rapprochement entre la municipalité et le district scolaire, la privatisation des financements et de la gestion des écoles publiques, mais aussi au travers de la myriade d'acteurs mobilisés, de plus en plus issus du secteur privé, témoignant du tournant managérial des politiques éducatives. Chicago est un cas d'études aux États-Unis, sur le long terme en études urbaines, et sur le court terme en éducation car la ville a été le laboratoire de réformes offensives sur le système public d'éducation, avant-poste des mesures fédérales, comme en témoignent les liens entre le district scolaire local et l'administration fédérale. Si Chicago est le laboratoire des transformations scolaires urbaines, elle est également un modèle permettant de lire les transformations à l'œuvre dans les villes états-uniennes au prisme de la question scolaire et de sa dépossession.

Annexe 15. De la Grande Migration à la lutte pour les droits civiques à Philadelphie

La lutte pour les droits civiques à Philadelphie démarre avec la fondation du chapitre local du NAACP en 1912. Elle se concentre au départ sur la défense des droits des migrants des États du Sud, composant une main d'œuvre majeure pour les villes industrielles du Nord après les pertes de la première guerre mondiale ainsi que l'arrêt des migrations européennes. Philadelphie propose non seulement un marché de l'emploi aux migrants, mais également une liberté face aux lois ségrégationnistes du Sud. Cependant, ils subissent des discriminations et violences raciales. Dès 1917-18, des groupes blancs, incluant des soldats en uniforme, attaquent ces migrants. Au retour des vétérans, ces groupes continuent de pousser les migrants hors des usines alors que la population noire continue de croître dans la ville. En 1935, NAACP obtient de l'Assemblée Générale de Pennsylvanie de bannir la discrimination raciale des lieux publics, alors qu'émergent d'autres groupes de défense des droits civiques, notamment religieux (Young People's Interracial Fellowship en 1931, Philadelphia Youth Mouvement en 1936), regroupés lors de la seconde convention nationale du National Negro Congress, une coalition de groupes de lutte pour les droits civiques, au travail, religieux.

Après la seconde guerre mondiale, la croissance du secteur de la défense et de l'armement constitue un marché de l'emploi pour les nouveaux arrivants, au sein d'un paradoxe entre une ville d'opportunités mais également de discriminations raciales (emplois peu qualifiés, logements insalubres). En 1945, NAACP rejoint la Fellowship Commission, une nouvelle coalition pour les droits civiques, obtenant plusieurs victoires notamment l'ordonnance du conseil municipal de 1948 pour des pratiques justes au travail, alors que les Républicains tiennent la ville. En 1951, Philadelphie est la première ville à interdire la discrimination à l'emploi au sein des services municipaux. Malgré ces avancées, la ville demeure extrêmement ségréguée, en termes d'emplois et de logement. Alors que la suburbanisation s'accroît, les Blancs ne représentent plus que 30% de la population municipale dans les années 1960, ouvrant alors certains quartiers à la petite classe moyenne noire (West Philadelphia, Manayunk).

Les émeutes de Columbia Avenue à North Philadelphia en 1964 ramènent le débat sur la question de l'intégration de la population noire dans la ville (Berson 1966). Quelques mois plus tard démarrent les manifestations de Girard College, à North Philadelphia, constituant le passage d'une demande de droits civiques à celle du Pouvoir Noir au-delà de la déségrégation de l'université (Countryman 2006).

Annexe 16. Le *busing* et la contestation des plans de déségrégation

Le *busing*, soit des programmes de transport permettant à des élèves d'être scolarisés dans un autre établissement pour valoriser l'intégration (Noirs dans une école blanche, Blancs dans une école noire) connaît des contestations très vives dans le Sud du pays et des blocages plutôt de nature politique apparaissent dans le Nord (Delmont 2016).

Face à la lente mise en place des plans de déségrégation, une nouvelle coalition se forme, le Coordinating Council for School Integration (CCSI), rassemblant des groupes appartenant au militantisme afro-américain, des libéraux, des professions parfois syndicalisées, des communautés juives et d'autres organisations religieuses en mai 1963. Sylvia Meek, principal leader du mouvement, tient également le secteur éducatif de la Philadelphia Urban League⁶⁷¹. Le CCSI milite pour la création du *Lewis Committee* au district scolaire, afin que ce dernier propose des recommandations au district pour la déségrégation. Parmi les différents champs de réflexion, le *busing* est évoqué par ce comité. En janvier 1964, le district l'accorde pour les élèves dans des durées de transport inférieures à 30 minutes, en déclarant qu'il s'agit avant tout de soulager les écoles en sureffectif, et non de favoriser l'intégration directement. Au mois de juillet, le comité publie un rapport déclarant que le conseil scolaire a un engagement moral vis-à-vis de l'idée de déségrégation alors que les conditions actuelles du district favorisent la ségrégation. Il suggère alors des recommandations pour le futur du district, sans imposer d'échéances, pour déségréguer. Le 23 juillet 1964, le conseil scolaire accepte le rapport et le confie au nouveau superintendant. Malgré les oppositions, le *Mayor's Citizens Advisory Committee on Civil Rights* approuve le plan. En septembre, le *busing* démarre et ceci sans menace physique sur les enfants, ni sur les bus. Cependant, Phillips soutient que les politiques, bien qu'ils ne s'y opposent pas, ne se positionnent pas franchement en faveur de l'intégration scolaire⁶⁷².

En 1965, les oppositions des parents blancs se font plus fortes, notamment dans le Sud et le Nord-Est de la ville, plutôt ouvriers. Sur 7 000 enfants dans le programme, 5 000 sont noirs. Des coalitions se montent également, notamment la Save Our Schools (SOS) associée à la South Philadelphia Civic Association, qui menacent de boycotter les écoles et assiéger les bureaux centraux du district si des enfants noirs sont amenés à South Philadelphia. Lors d'un meeting du conseil scolaire, ils déclament un testament et symboliquement apportent un cercueil à la tribune pour annoncer la mort des écoles de quartier. La Neighborhood School Association (NSA), composée essentiellement de parents, les soutient et les membres menacent de s'allonger devant les bus. Le district limite alors les plans de *busing*. Le 4 février 1966, Cecil B. Moore, président du NAACP de Philadelphie, en s'appuyant sur le *Civil Rights Act* de 1964, demande au gouvernement fédéral de suspendre les aides financières et humaines attribuées au district tant que les écoles ne sont pas intégrées. Il menace le conseil scolaire de rouvrir l'affaire *Chilsholm*. Dans les deux cas, sa stratégie est retoquée. Phillips propose l'explication suivante:

“The intimate arrangements of local political wheeling and dealing seem to have precluded such a dramatic change in building schools. The local political process was a shifting terrain of alliances that required

⁶⁷¹ La Philadelphia Urban League, créée en 1917, est une organisation majeure dans la promotion d'opportunités pour la communauté noire, affiliée à la National Urban League, source : Page “About”, <https://urbanleaguephila.org/about/>, consultée le 01.09.2021.

⁶⁷² “But white politicians such as the mayor and city council president who had fostered racial polarization by leading opposition to busing did not seek to end racial antagonism by taking a stand in favor of school integration”, (Phillips 2005 : 64).

constant attention. School Board President Dilworth, a consummate politician who had given his position in exchange for a promise not to run for mayor, had no intention of building educational parks, according to William Phillips. The advocates of educational parks were not in positions of local power. As outsiders with little grassroots support, they were unable to bring serious consideration of the educational parks into the political arena.” (Phillips 2005 : 68).

À ses yeux, l'enjeu politique de la déségrégation scolaire requiert une lecture géopolitique du régime urbain, incluant à la fois les parents, au travers des associations, le conseil scolaire, mais également la municipalité. Elle mentionne par ailleurs Richardson Dilworth, ancien maire de Philadelphie, devenu président du conseil scolaire en 1965 et liant les deux corps politiques.

Annexe 17. Les archives du district scolaire d'Atlanta

Loin de proposer un travail d'historien, la constitution de données s'est également attelée à collecter des données écrites lors des réunions publiques mais également en me rendant aux archives du district scolaire d'Atlanta. Laissées à l'abandon depuis quelques années, celles-ci ont été entretenues durant deux périodes. Il semblerait que 1973-1974 soit un premier point de rupture, moment où la municipalité se sépare du district scolaire. Depuis sa création, de nombreux documents ont été collectés sur les différentes écoles mais aussi par thématique. Ensuite, apparaissent des documents datant des années 1990, mais de manière aléatoire. Les documents étaient d'abord stockés à Howard MS qui fut fermée puis à Carver HS, avant d'être rapatriés il y a quelques années dans les sous-sols de l'administration centrale. Personne ne les a consultées semble-t-il depuis qu'elles ont été entreposées. Aussi, aucun travail d'archivage n'est effectué. J'ai disposé de deux heures pour parcourir l'ensemble, sélectionner des documents, les scanner et les remettre à leur place. Ceux-ci pourront en partie répondre à des éléments de mise en perspective historique qui n'existent pas dans la littérature scientifique à l'instar des nombreux travaux sur Philadelphie.



Salle des archives du district scolaire d'Atlanta

Source : Carnets de terrain, Atlanta, 2016

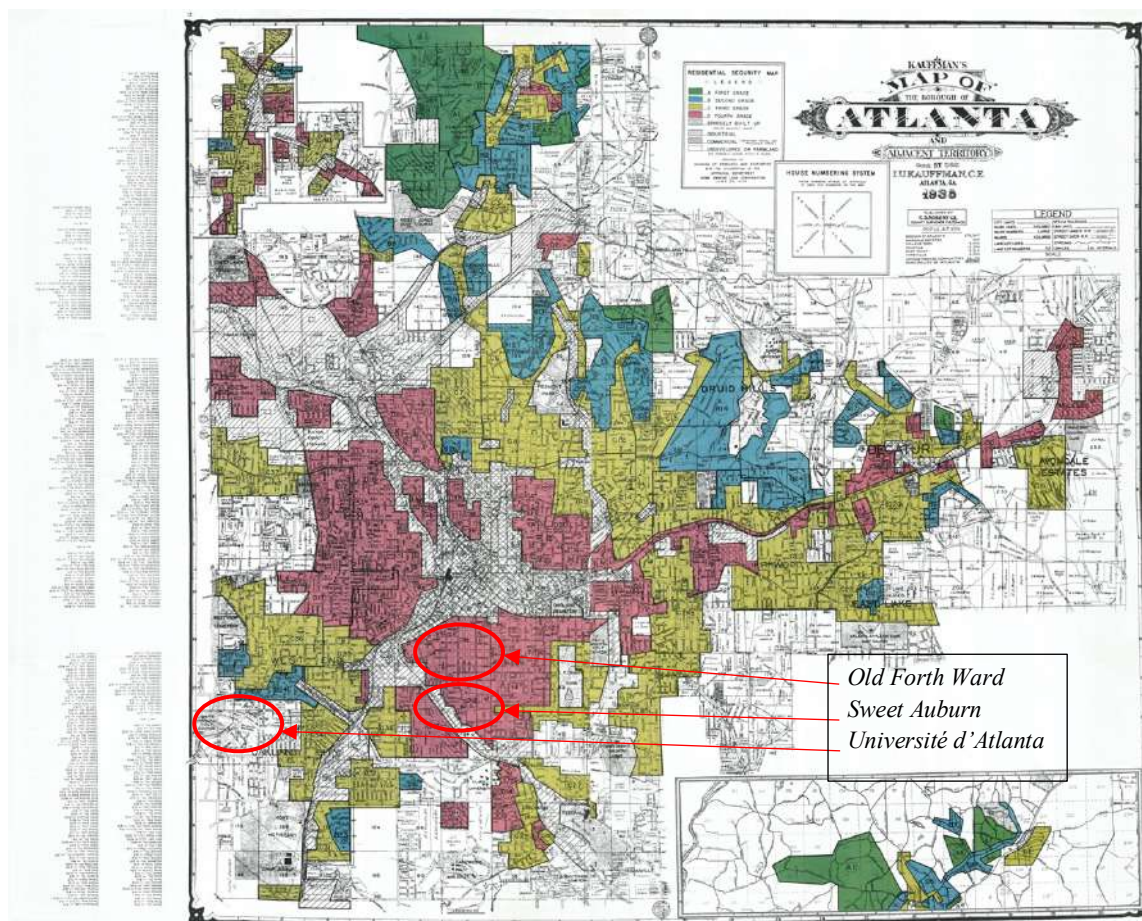
Annexe 18. Dépenses du district scolaire d'Atlanta en 1915

Dépenses (\$)	Blanc (\$)	Noir (\$)	Total (\$)
Coût total de supervision	Non séparés		297 471,47
Salaires des enseignants	3 689 454,92	695 803,85	4 385 258,77
Bâtiments	592 044,38	25 308,27	617 352,65
Équipements	100 926,50	3 398,18	104 324,68
Fournitures	82 028,05	7 297,07	89 325,12
Maintenance	128 010,04	8 975,34	136 985,38
Bibliothèques	Non séparés		16 169,37
Entretien	Non séparés		110 090,39
Santé	Non séparés		6 150,58
Assurance	Non séparés		18 198,43
Intérêts	Non séparés		90 429,90
Transport	28 709,80	Non assuré	28 709,80
Autres	Non séparé		294 409,26
Total	4 621 173,69	740 782,71	6 194 875,80

Nora Nafaa, 2021, source : Harlan 2011 : 1913.

Annexe 19. Le redlining à Atlanta

Le terme n'apparaît que dans les années 1960 mais décrit une pratique démarrée par le *National Housing Act* en 1934 et la création de la Federal Housing Administration. En 1935, le Federal Home Loan Bank Board, soit le comité de la banque fédérale de prêts immobiliers, demande à une organisation privée, la Home Owner's Loan Corporation (HOLC) d'étudier le marché immobilier de 239 villes dans le pays afin d'évaluer le risque des investissements résidentiels. Ces cartes sont créées à partir de données démographiques ne concernant pas la capacité des ménages à pouvoir rembourser. La présence d'une famille noire dans un quartier nuit à sa cote. Cette pratique a concerné également d'autres groupes : les Juifs, les Latinos et les Asiatiques. Ces cartes furent utilisées par les entreprises privées et les banques et ont accentué les pratiques discriminatoires dans l'attribution de prêts bancaires et autres services financiers. Sur ces cartes apparaissent quatre catégories de quartiers. Les zones de type A en vert sont dites les « meilleures » (*“best”*), et correspondent généralement aux périphéries de banlieues aisées. Les B en bleu sont encore sûres ou désirables (*“still desirable”*). Les C en jaune sont en déclin (*“declining”*) et les D sont à risque (*“hazardous”*), souvent localisées au centre-ville. Sur la carte d'Atlanta ci-dessous réalisée en 1938, particulièrement marquée par la culture de la propriété dans une ville en expansion, les 4 catégories sont présentes (Lands 2011 ; Rhodes 2013 ; Rothstein 2017). Tous les quartiers noirs de la ville sont marqués en rouge.



Carte HOLC du redlining à Atlanta⁶⁷³

⁶⁷³ Source: HOLC-commissioned “Residential Security Map” for Atlanta, 1938, Archives Nationales. Le nom des quartiers en rouge a été ajoutés pour plus de lisibilité.

Annexe 20. Le parcours de Mama Long

Née en 1934 dans le comté de Clark, près d'Athens, au centre de la Géorgie, Juanita est scolarisée à 5 ans dans une école publique située à 5,6 km de la ferme où elle vit avec ses parents, son frère et sa sœur. À 9 ans, elle est en avance sur ses camarades et assiste l'enseignante. Elle s'inscrit au lycée professionnel d'Athens, Athens Industrial HS à 20 km, car le lycée normal est réservé aux Blancs. Son père achète un bus pour les conduire, ainsi que d'autres enfants. Lorsque ses parents divorcent, elle déménage chez sa tante dans des logements sociaux afin de rester dans le secteur scolaire de son lycée, alors que sa mère va vivre chez ses parents vivant dans un comté qui ne dispose pas de lycée pour les élèves noirs. Malgré des résultats qui lui permettent de candidater à l'Université de Chicago, réputée pour son programme en mathématiques, elle n'a pas les moyens de s'y rendre et candidate à l'Université de Géorgie à Athens. Sa candidature est rejetée car le campus n'est pas intégré. Son proviseur l'encourage à candidater à Clark College, une section féminine de l'Université d'Atlanta, pour laquelle elle obtient une bourse et travaille en parallèle. Elle obtient sa licence en 1955 et son master en 1962. En parallèle, Juanita se marie et a des enfants. Elle enseigne au lycée d'Athens alors que sa famille est installée à Atlanta. En 1957, le district scolaire l'engage pour enseigner les mathématiques au lycée, l'une des débouchées professionnelles privilégiées pour les femmes ayant obtenu un diplôme. Elle raconte que lorsque le plan de déségrégation de 1973 est mis en place, les parents du lycée où elle enseigne, Douglass HS, refusent le *busing*. Le programme M&M est alors imposé et fondé sur une loterie car les enseignants ne sont pas volontaires. Son poste est échangé avec une enseignante blanche du Nord de la ville, qui démissionne peu de temps après et Juanita reprend son poste. Douglass est alors devenu progressivement un lycée plus technique, orienté vers les technologies en partenariat avec l'école supérieure Georgia Tech. Le parcours de Juanita permet d'illustrer la trajectoire d'une enseignante noire dans le district et l'effet des plans de déségrégation sur sa carrière.

Source : Carnets de terrain, 2015.

Annexe 21. Liste des lycées d'Atlanta et leurs programmes *Signature*

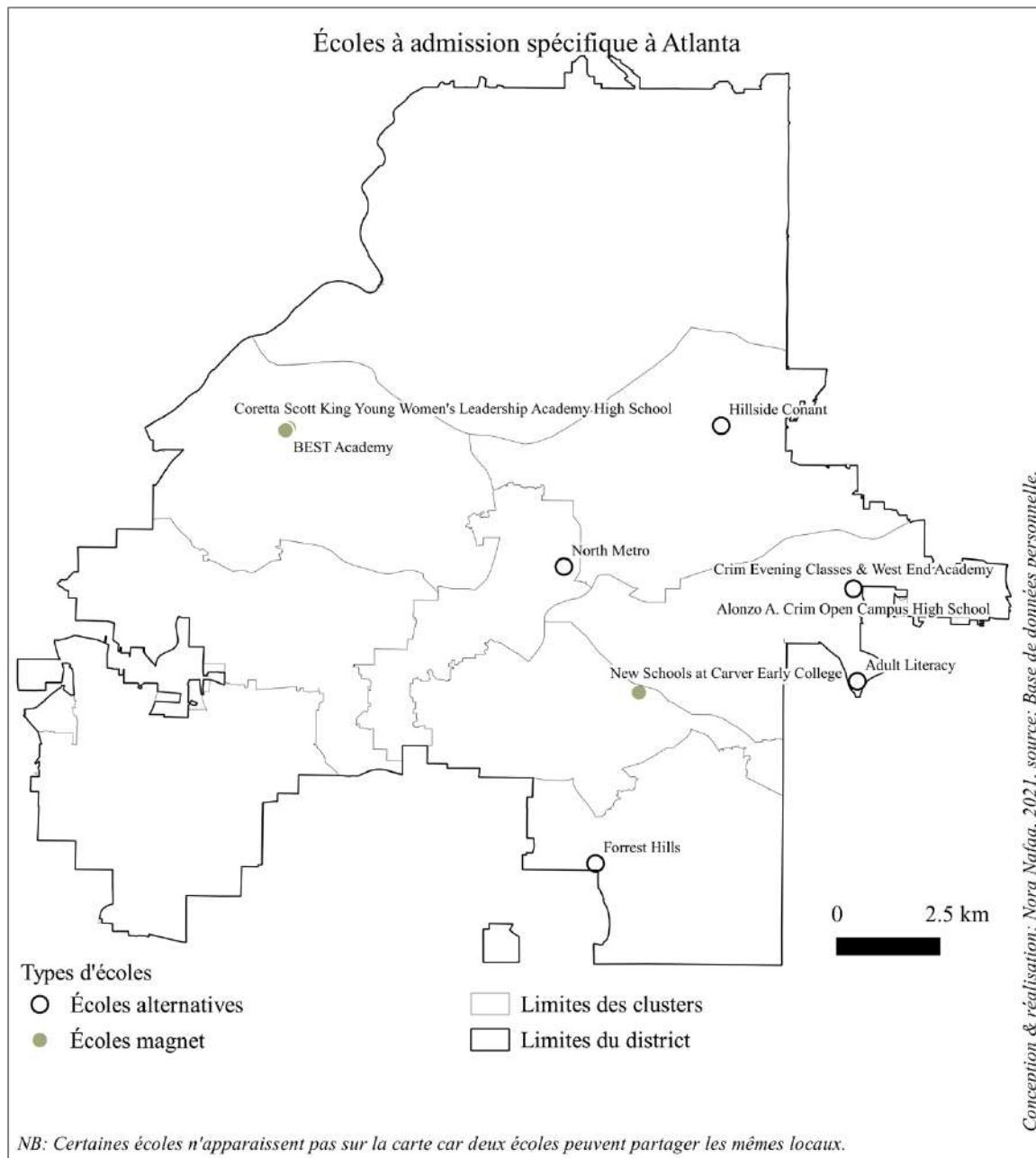
Programmes	Contenus	Lycées/ <i>Clusters</i>
College and Career Readiness	Enseignements focalisés sur l'orientation des élèves et la préparation à l'entrée dans le monde du travail (enseignement supérieur, formations professionnelles, ...)	Carver HS
		Grady HS
International Baccalaureate	Préparation du diplôme du baccalauréat international	Jackson HS
		Mays HS
		North Atlanta HS
		Therrell HS
STEM/STEAM Science, Technologie, Ingénierie, Arts et Mathématiques	Certification supplémentaire des élèves dans certains domaines ainsi que focalisation sur des types de pédagogie spécifique (projet, explorations, ...)	BEST/CSK ⁶⁷⁴
		Douglass HS
		South Atlanta HS
		Washington HS

Nora Nafaa, 2021, source : District scolaire d'Atlanta.

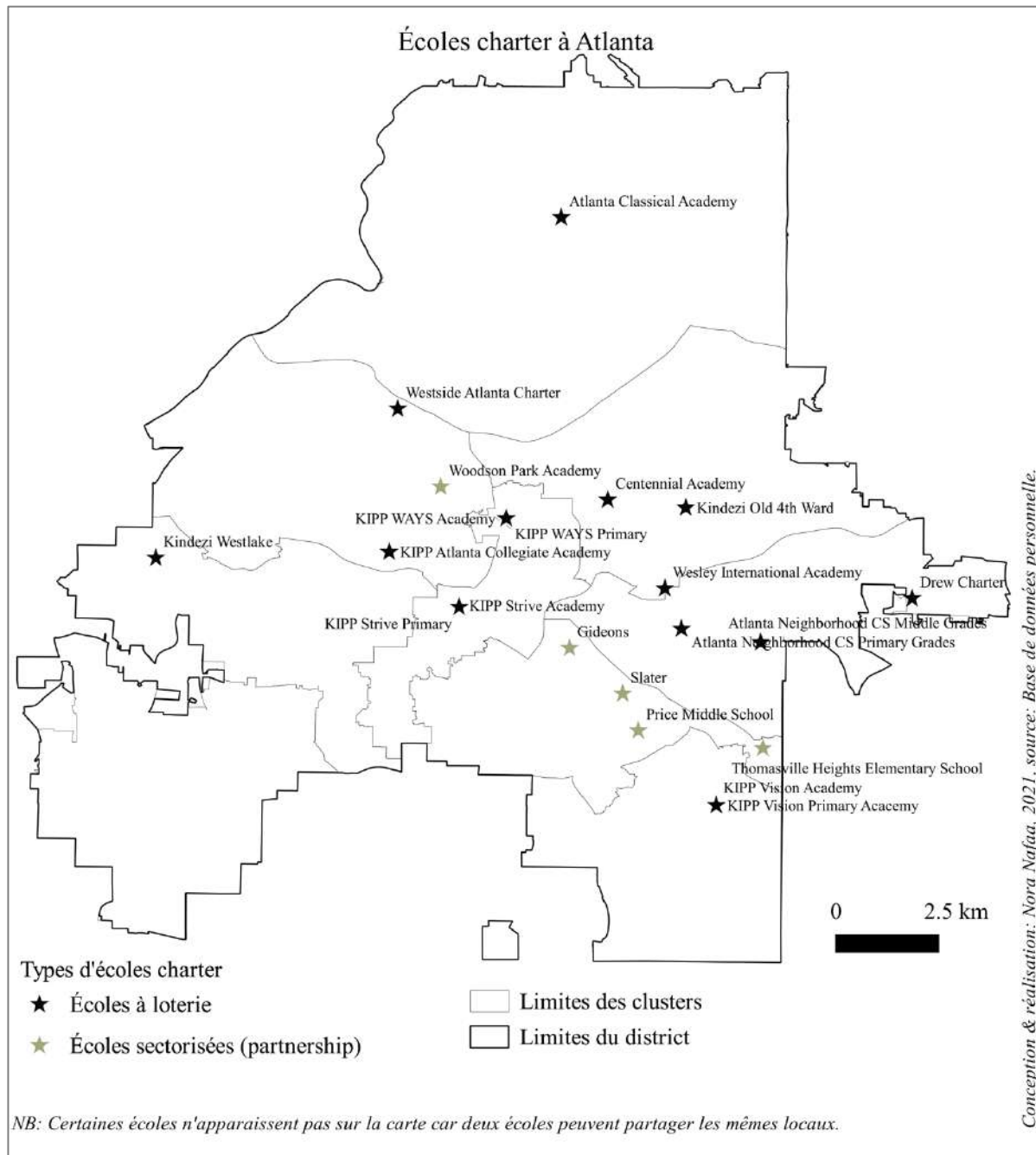
⁶⁷⁴ Ces deux écoles sont des écoles *magnet* unisexes et ne suivent pas le système de recrutement des *clusters*.

Annexe 22. Atlas du district scolaire d'Atlanta

Annexe 22.a. Carte des écoles à admission spécifique à Atlanta



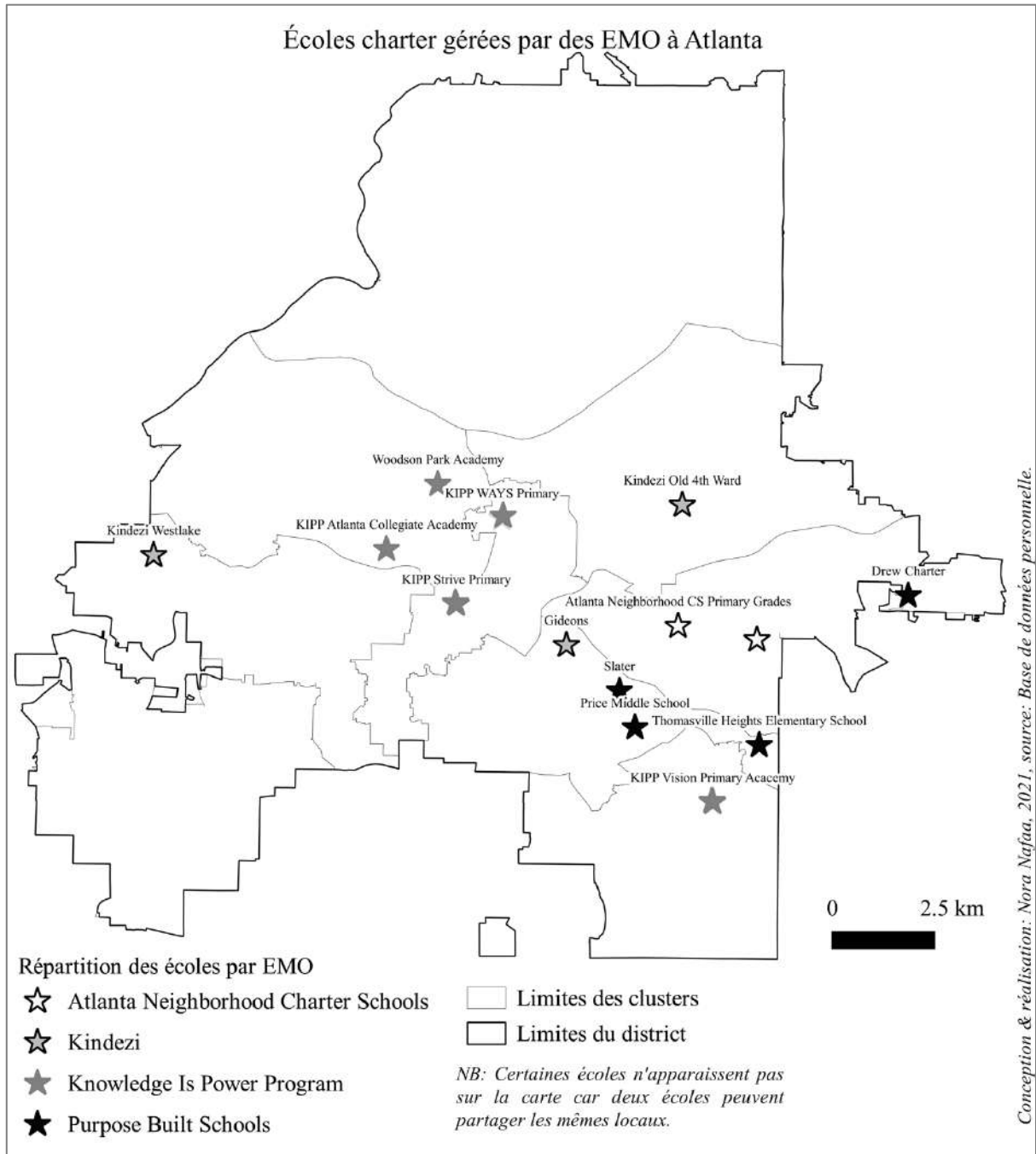
Annexe 22.b. Carte des écoles charter à Atlanta



Types d'écoles	Types de recrutement	Nombre d'écoles
Écoles classiques	Recrutement sur loterie	20
Écoles de quartier	Recrutement sur secteur	6
Total		26

Nora Nafaa, 2021.

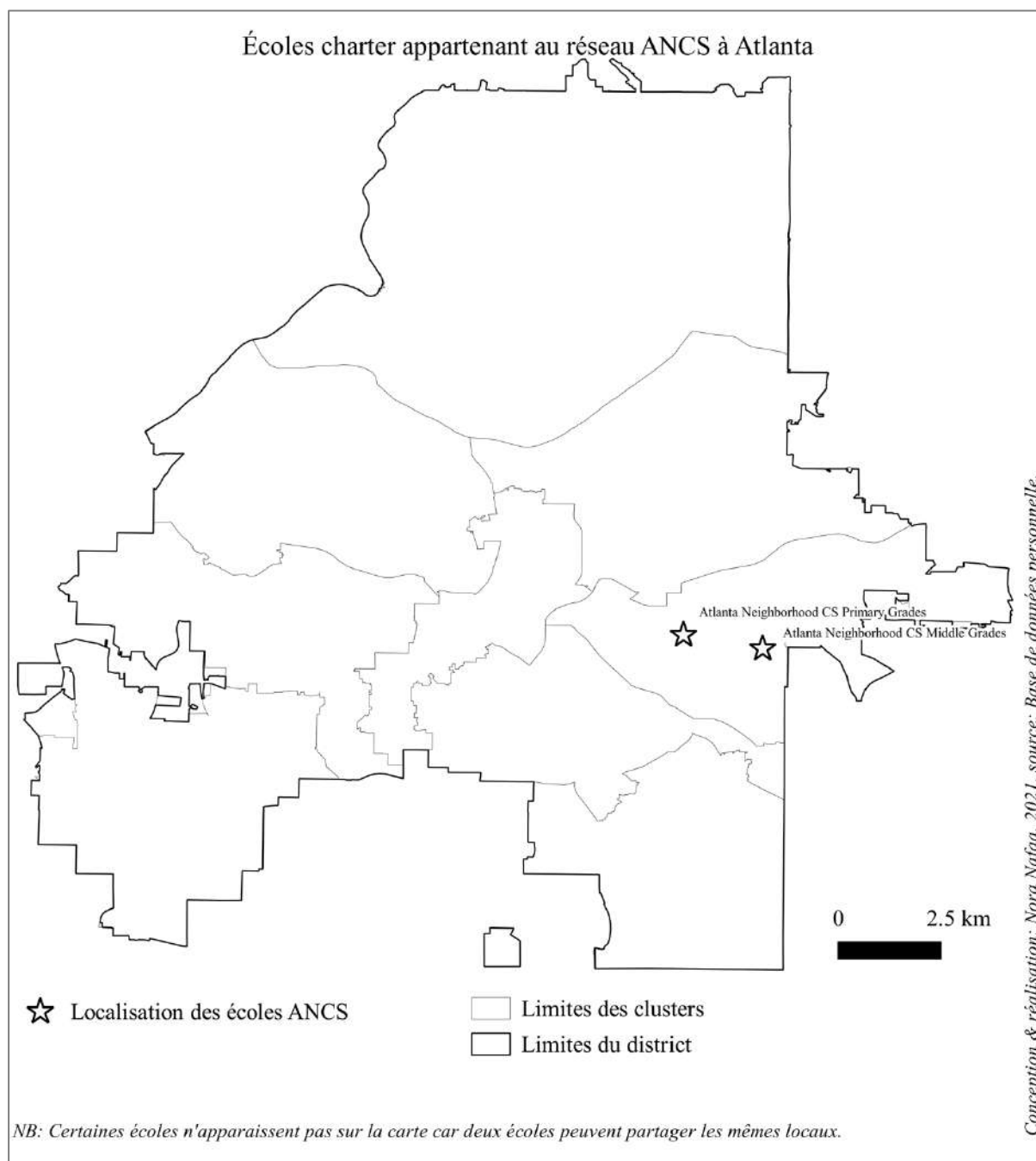
Annexe 22.c. Carte des écoles *charter* gérées par des EMO à Atlanta



EMO	Nombre d'écoles
ANCS	2
Kindezi	3
KIPP Metro Atlanta Schools	8
Purpose Built Schools	5
Total	16

Nora Nafaa, 2021.

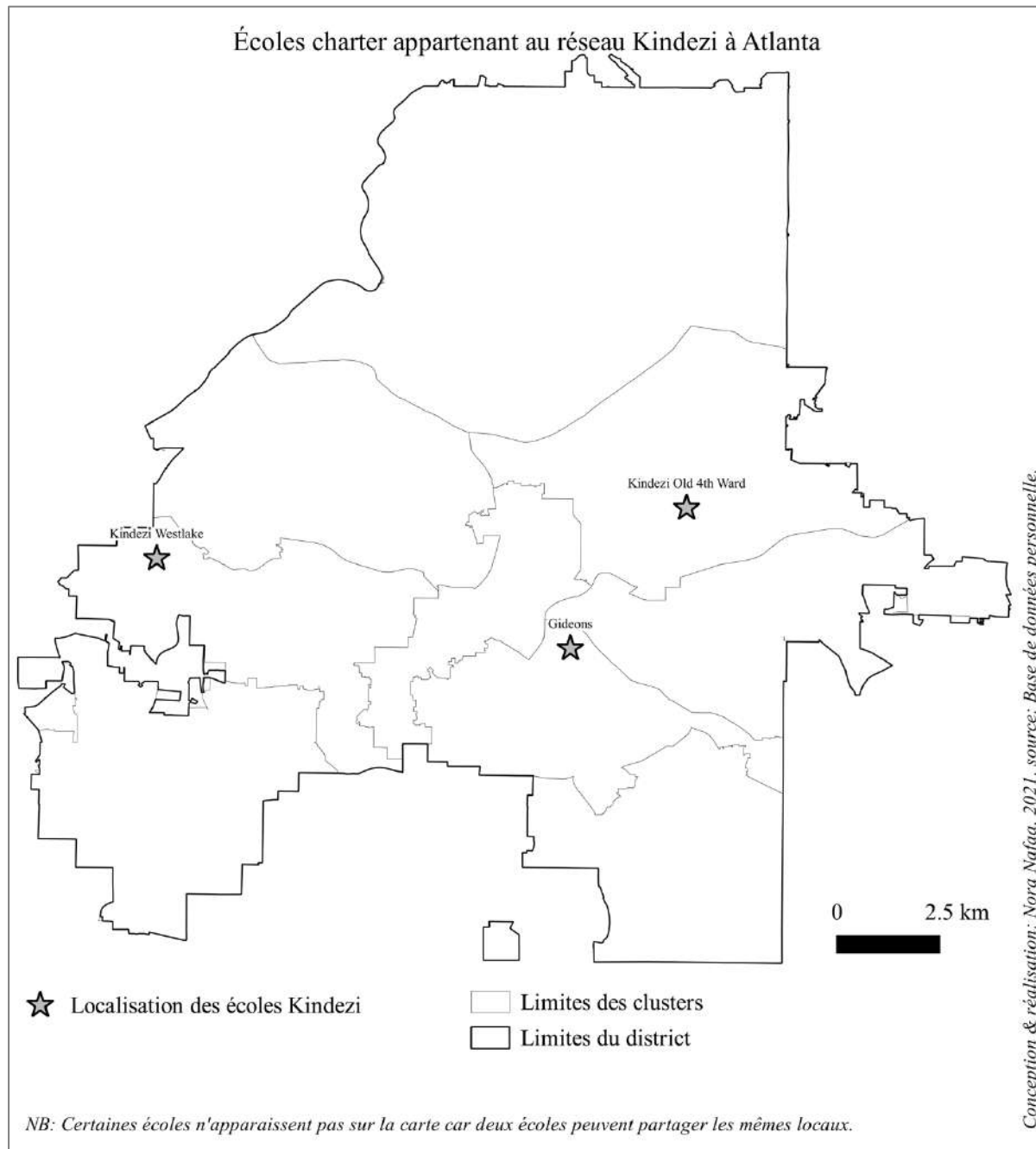
Annexe 22.d. Carte des écoles gérées par l'EMO Atlanta Neighborhood Charter School (ANCS) à Atlanta



Écoles	Niveaux de classe	Ouverture	Types d'écoles
ANCS ES	K-5	2002	Classique
ANCS MS	6-8	2005	Classique
Mots-clefs/Philosophie	Nature, Environnement		
Type d'EMO	Non-lucratif		
Secteur identifié par l'EMO	Grant Park		
Date de création	2002		

Nora Nafaa, 2021.

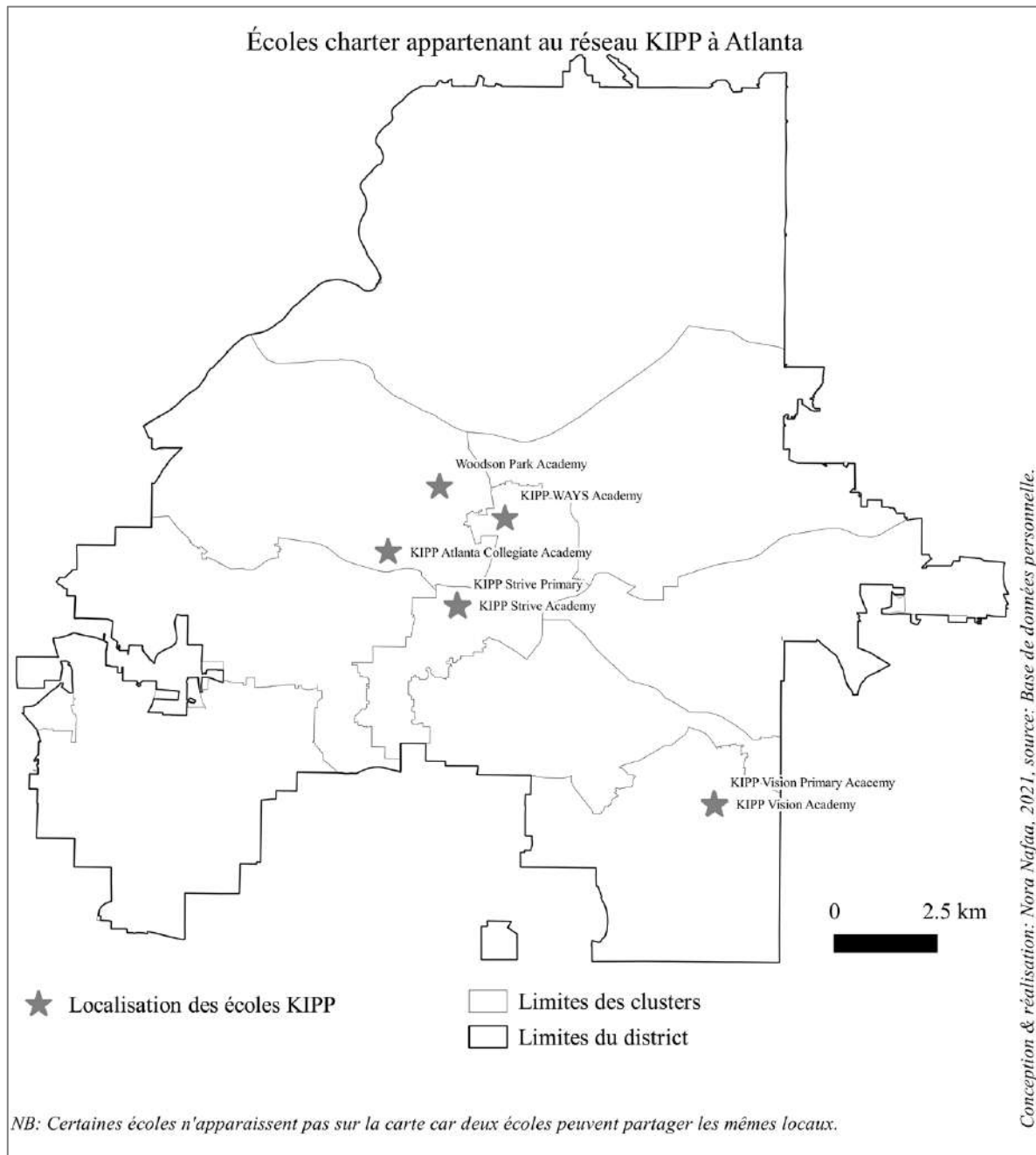
Annexe 22.e. Carte des écoles gérées par l'EMO The Kindezi Schools à Atlanta



Écoles	Niveaux de classe	Ouverture	Types d'écoles
Kindezi at West Lake	K-8	2010	Classique
Kindezi O4W	K-8	2015	Classique
Kindezi at Gideons	K-5	2017	Quartier/Secteur
Mots-clefs/Philosophie	Approche holistique		
Type d'EMO	Non-lucratif		
Secteur identifié par l'EMO	Non spécifique		
Date de création	2010		

Nora Nafaa, 2021.

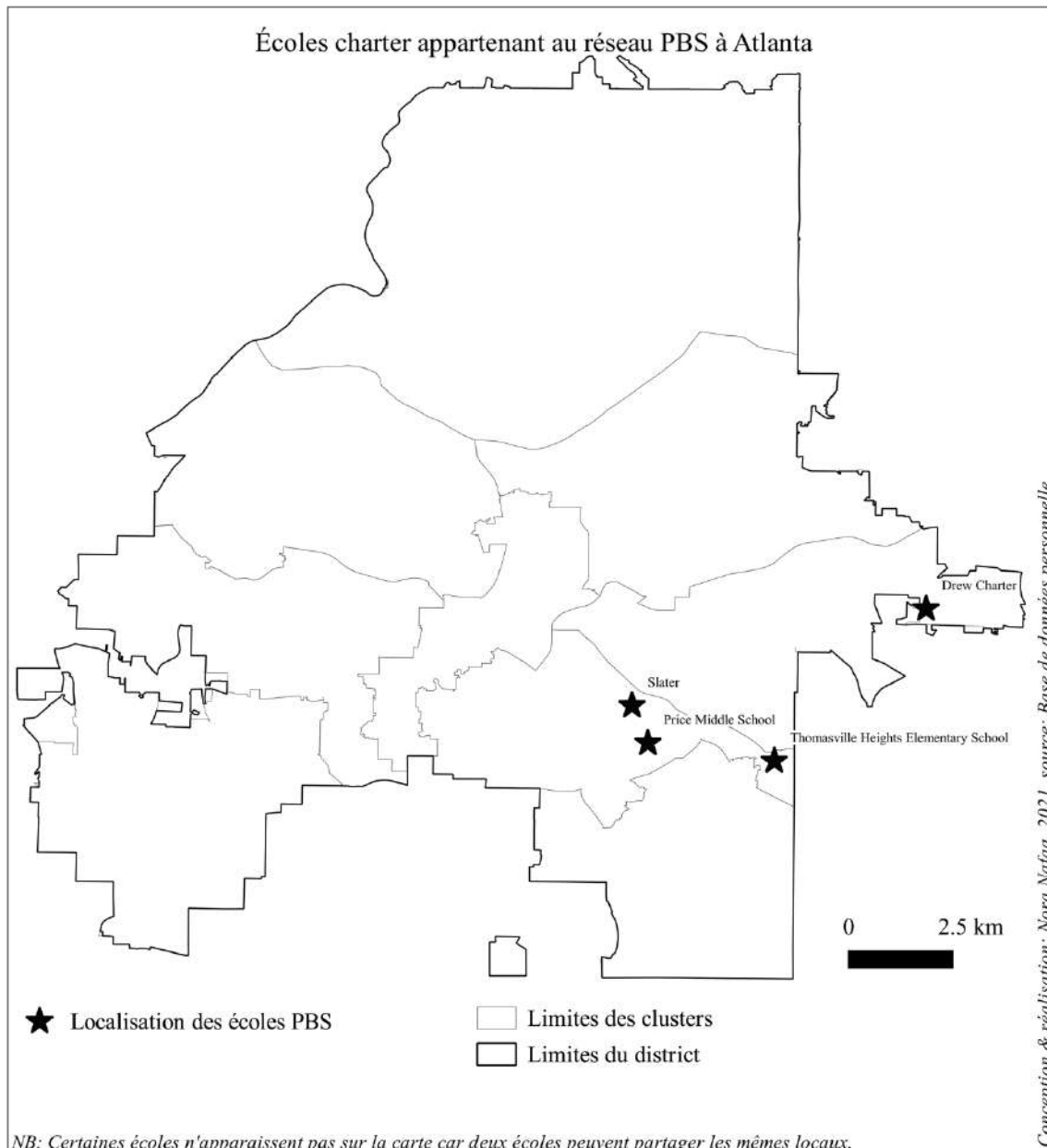
Annexe 22.f. Carte des écoles gérées par l'EMO KIPP à Atlanta



Nom	Niveaux de classes	Ouverture	Types d'écoles
KIPP Atlanta Collegiate Academy	9-12	2011	Classique
KIPP Strive Academy	5-8	2009	Classique
KIPP Strive Primary	K-4	2012	Classique
KIPP Vision Primary Academy	K-4	2013	Classique
KIPP Vision Academy	5-8	2010	Classique
KIPP WAYS Academy	5-8	2003	Classique
KIPP Ways Primary	K-3	2014	Classique
Woodson Park Academy	K-5	2019	Classique

Nora Nafaa, 2021.

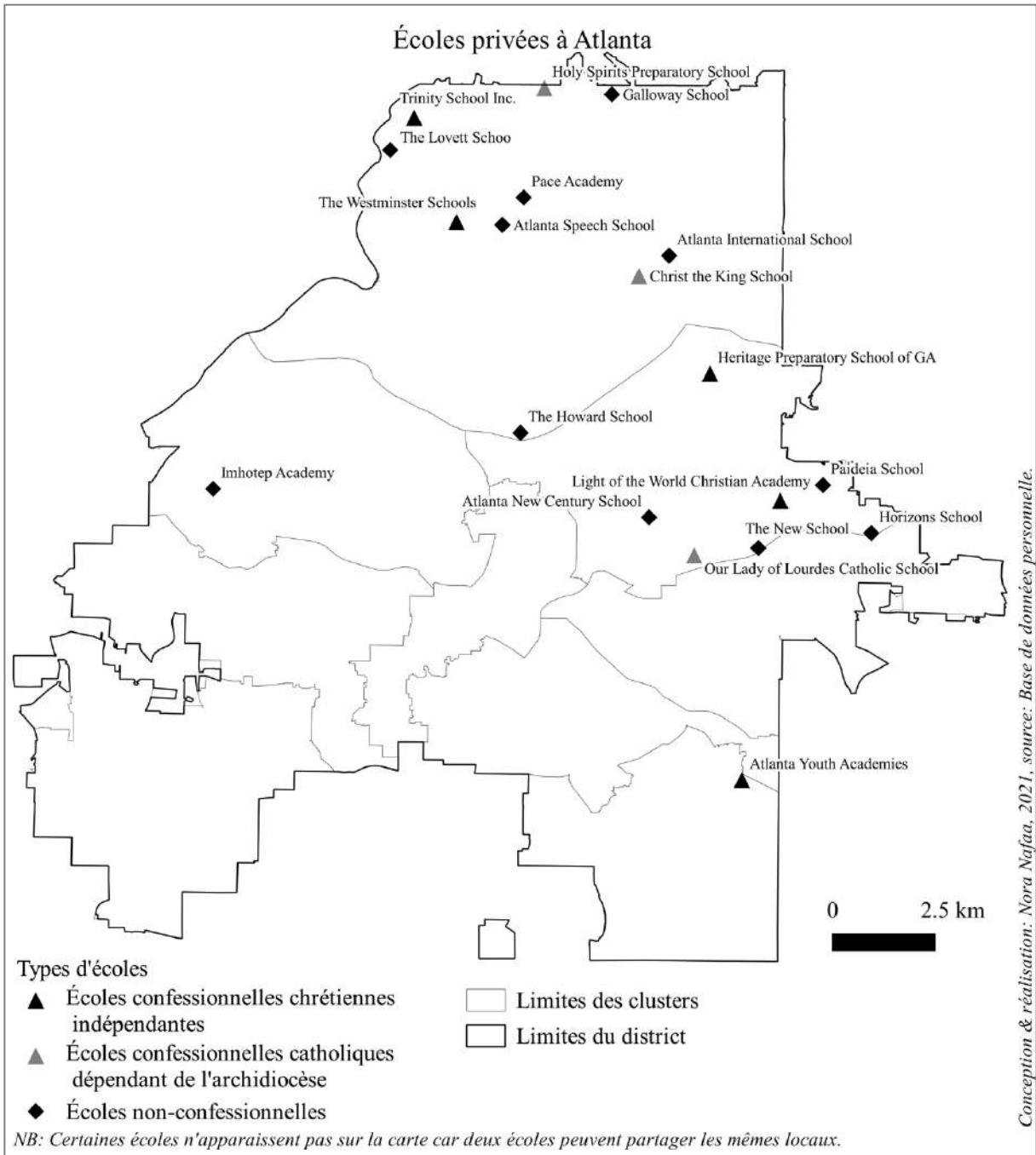
Annexe 22.g. Carte des écoles gérées par l'EMO Purpose Built Schools à Atlanta



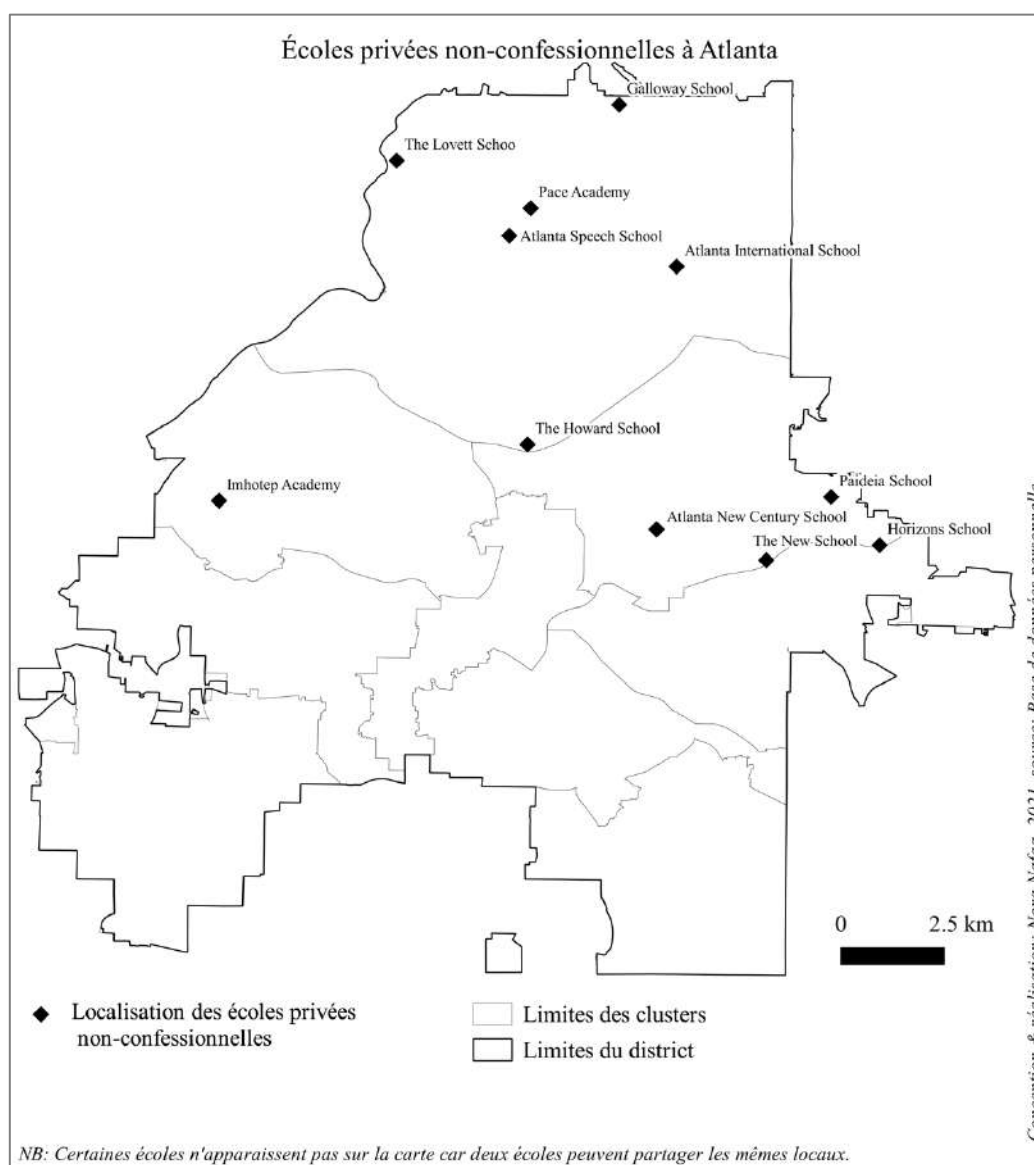
Écoles	Niveaux de classe	Ouverture	Types d'écoles
Charles Drew CS	K-12	2000	Classique
Thomasville Heights ES	K-5	2016	Quartier/Secteur
Slater ES	K-5	2017	Quartier/Secteur
Price MS	6-8	2017	Quartier/Secteur
The New Schools at Carver	9-12	2018	Quartier/Secteur
Mots-clefs/Philosophie	Projet de revitalisation holistique		
Type d'EMO	Non-lucratif		
Secteur identifié par l'EMO	Sud-Est d'Atlanta		
Date de création	2002		

Nora Nafaa, 2021.

Annexe 22.h. Carte des écoles privées à Atlanta



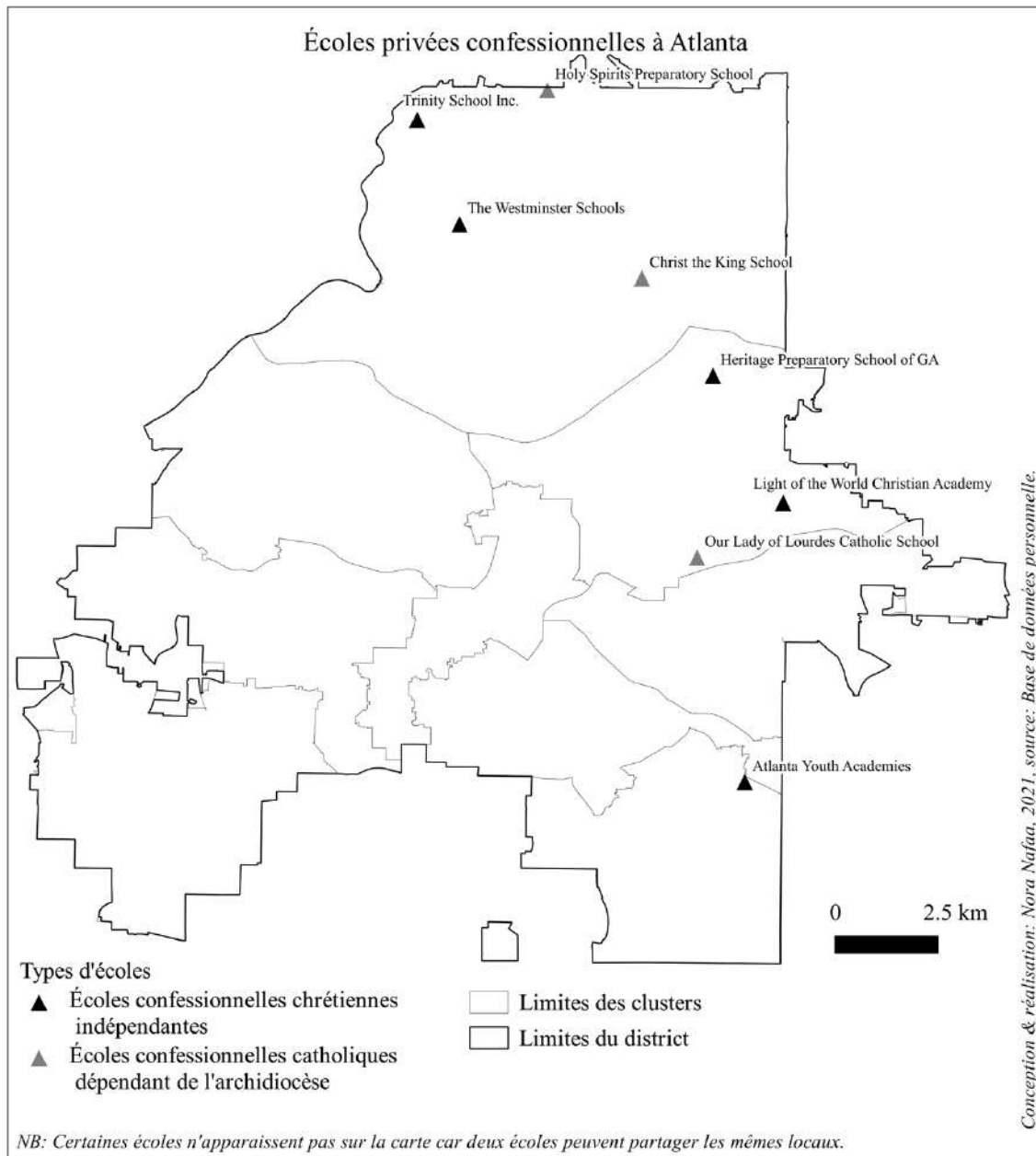
Annexe 22.i. Carte des écoles privées non-confessionnelles à Atlanta



Écoles	Ouverture	Frais d'inscription par an en dollars
Atlanta International School	1984	21 780
Atlanta New Century School	1995	NC
Atlanta Speech School	1938	36 000
Galloway School	1969	21 370
Horizons Schools	1978	NC
The Howard School	1950	34 000
Imhotep Academy	NC	10 600
Pace Academy	1958	22 570
Paideia School	1971	20 448
The Lovett School	1926	22 020
The New School	2015	13 550

Nora Nafaa, 2021.

Annexe 22.a. Carte des écoles privées confessionnelles à Atlanta

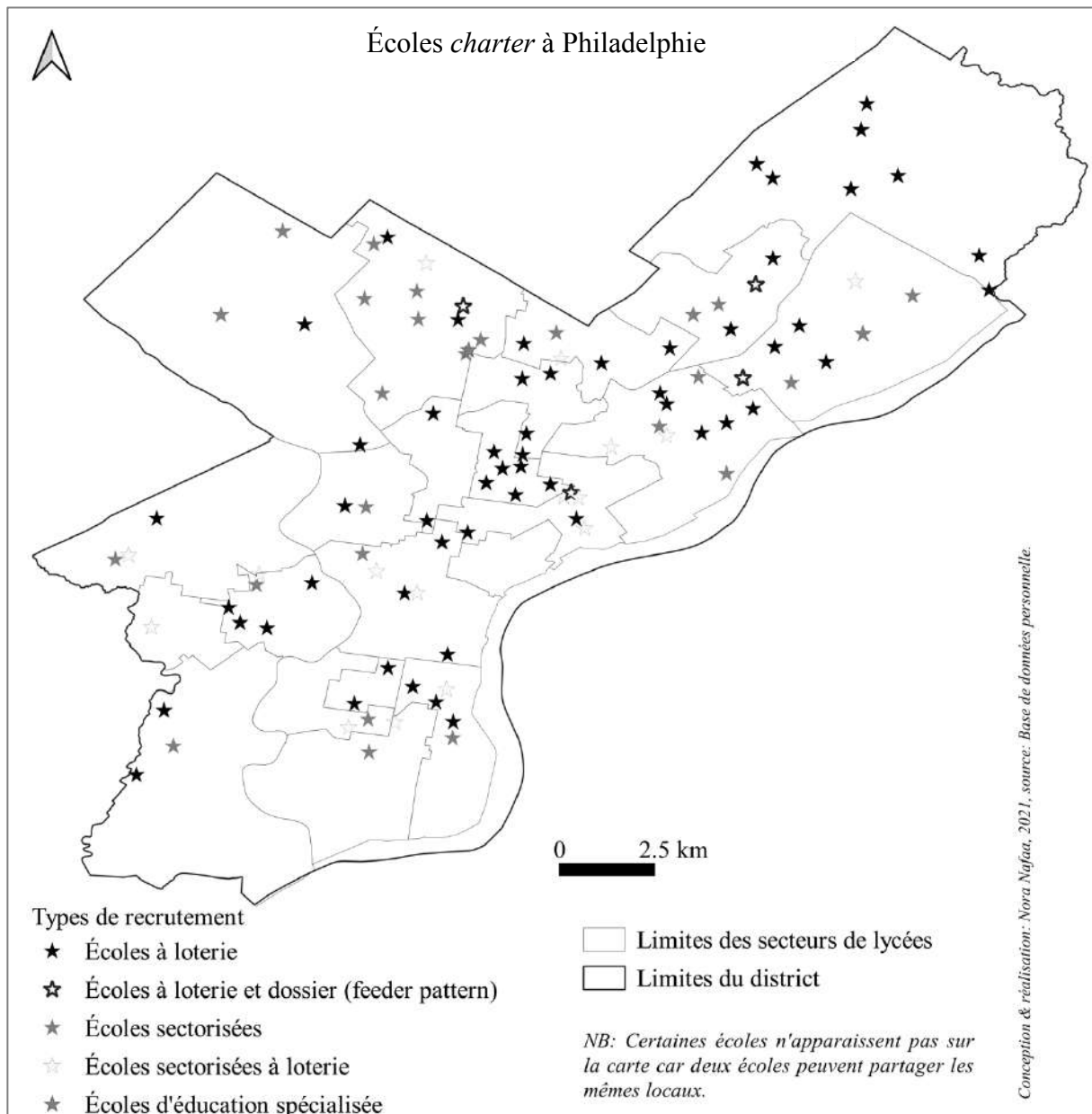


Écoles	Confession	Ouverture	Frais d'inscription par an en dollars
Christ The King School	Catholique	NC	11 610
Holy Spirit Preparatory School	Catholique	NC	21 600
Our Lady of Lourdes Catholic School	Catholique	NC	8 850
Atlanta Youth Academy	Chrétienne	1997	10 100
Heritage Preparatory School of Georgia	Chrétienne	1998	16 090
Light of the World Christian Academy	Chrétienne	NC	7 550
The Trinity Schools	Chrétienne	1951	24 450
The Westminster Schools	Chrétienne	1951	22 270

Nora Nafaa, 2021.

Annexe 23. Atlas du district scolaire de Philadelphie

Annexe 23.a. Carte des écoles *charter* à Philadelphie

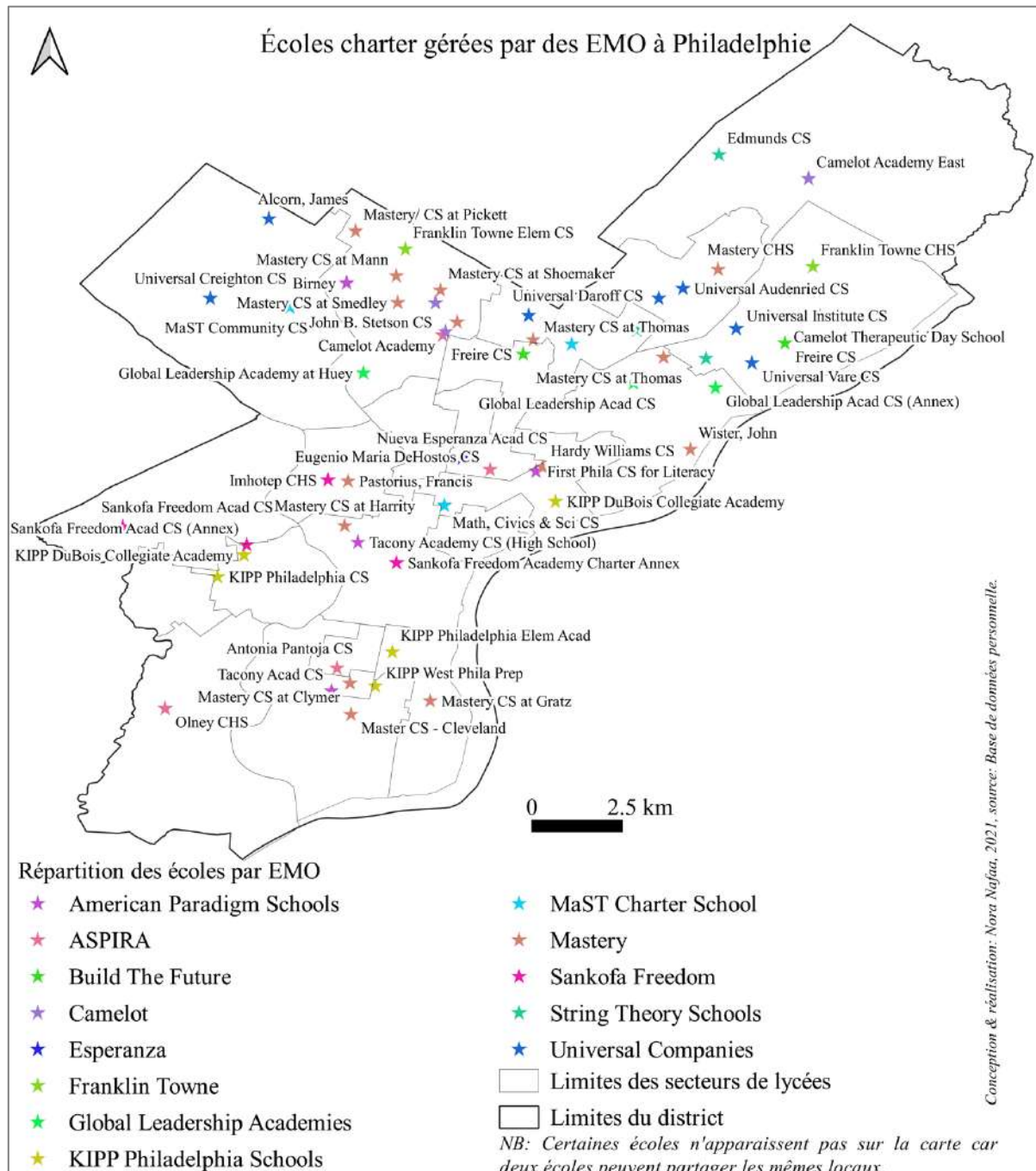


Types d'écoles	Types de recrutement	Nombre d'écoles
Écoles classiques	Recrutement sur loterie	55
Écoles à "feeder pattern"	Recrutement sur loterie avec tri	4
Écoles de quartier	Recrutement sur secteur	25
Écoles à préférence géographique	Recrutement sur loterie et secteur	16
Écoles d'éducation spécialisée ⁶⁷⁵	Recrutement sur dossier et secteur	2

Nora Nafaa, 2021.

⁶⁷⁵ Le district scolaire de Philadelphie a un recours quasi-systématique au système des écoles *charter* pour l'éducation spécialisée.

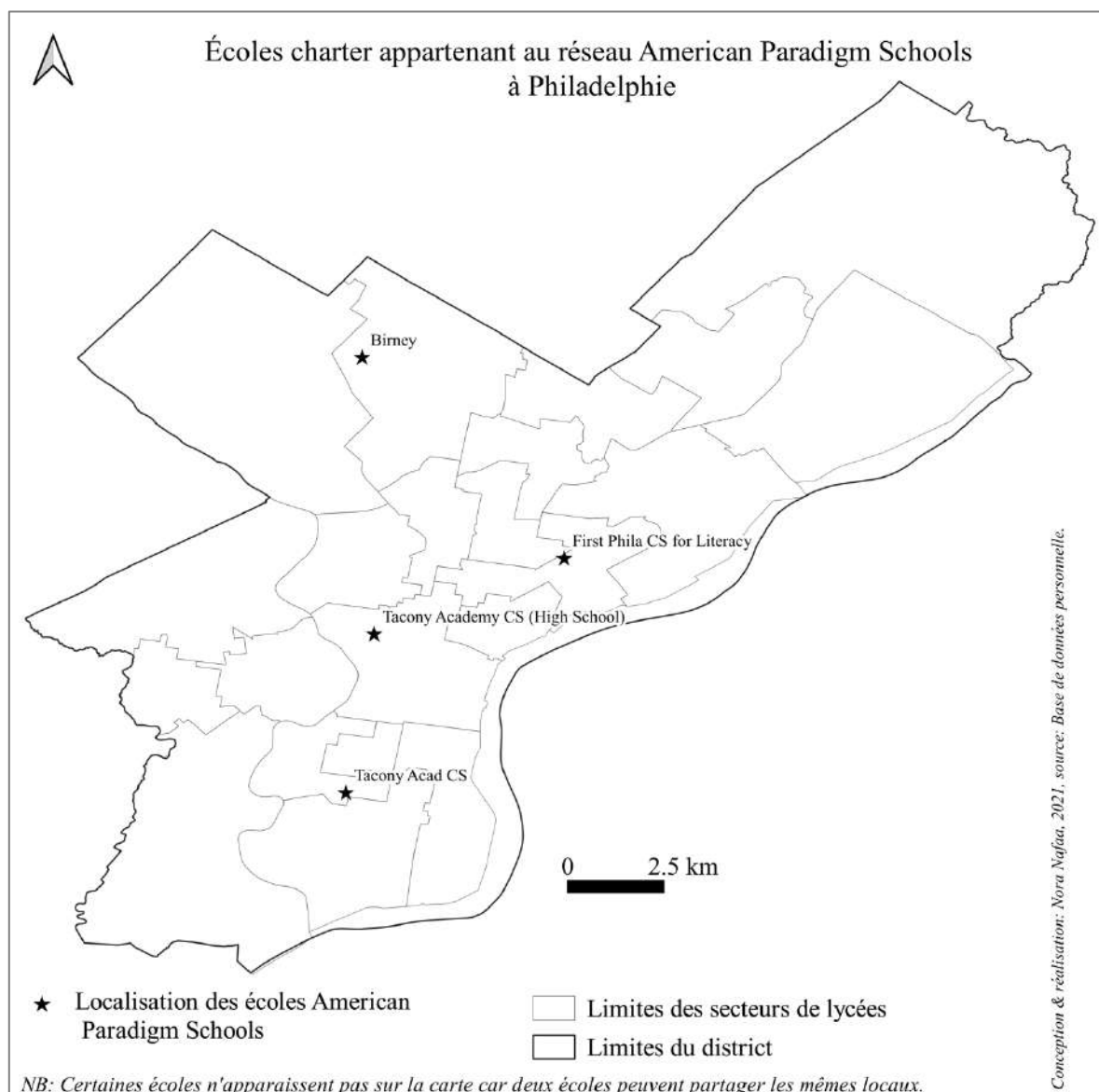
Annexe 23.b. Carte des écoles *charter* gérées par des EMO à Philadelphie



EMO	Nombre d'écoles	EMO	Nombre d'écoles
American Paradigm Schools	4	KIPP Philadelphia Schools	4
ASPIRA	4	MaST Charter School	3
Build The Future	2	Mastery Charter Schools	15
Camelot	4	Sankofa Freedom Management Team	4
Esperanza	1	String Theory Schools	3
Franklin Towne	2	Universal Companies	7
Global Leadership Academies	3	Total	57

Nora Nafaa, 2021.

Annexe 23.c. Carte des écoles gérées par l'EMO American Paradigm Schools à Philadelphie

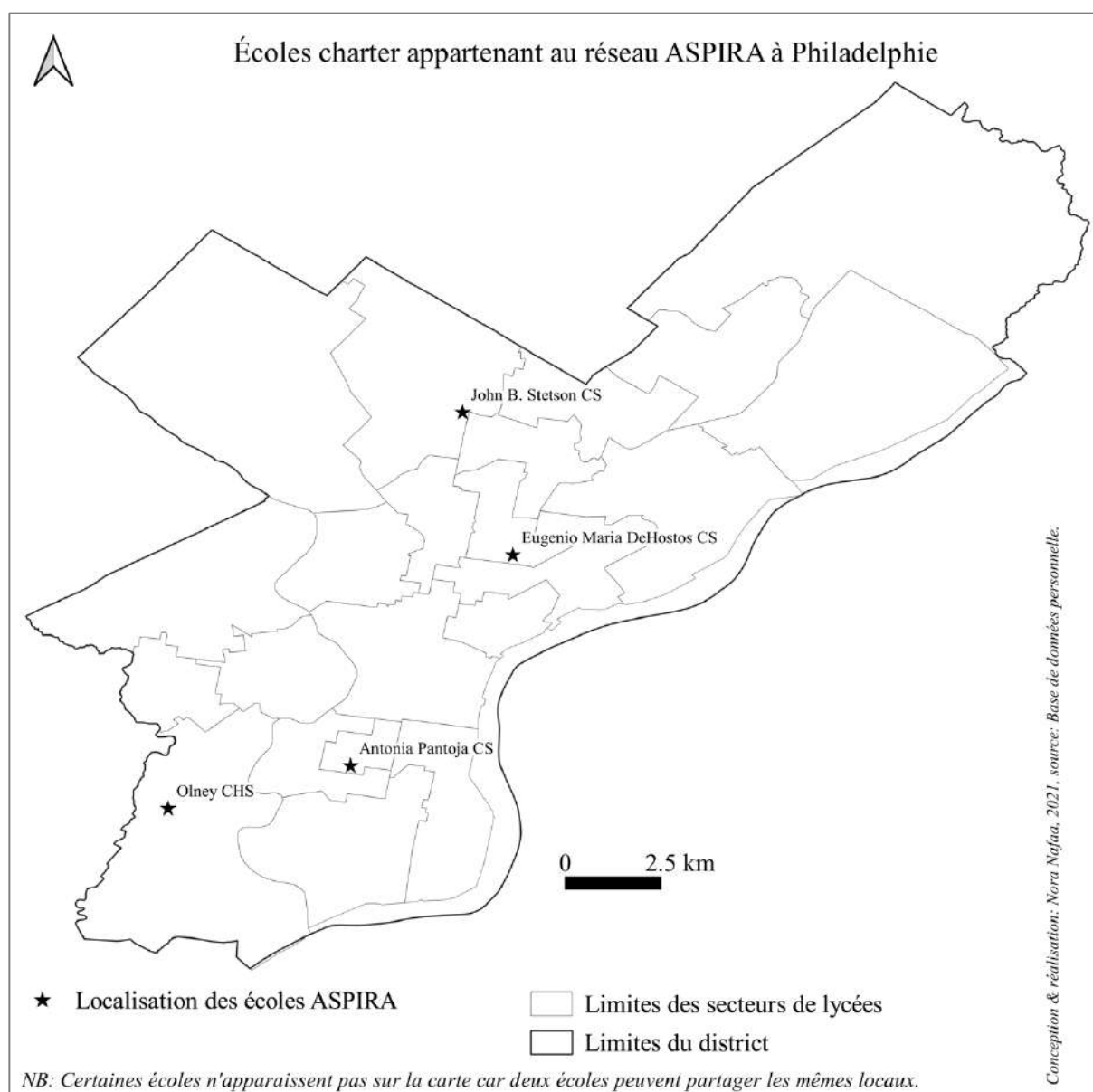


Écoles	Niveaux de classe	Ouverture	Types d'écoles
Birney Preparatory Academy	K-8	2011	Quartier/secteur
First Philadelphia Charter School for Literacy	K-9	2002	École à préférence géographique
Tacony Academy Charter School	K-8	2009	École à préférence géographique
Memphis Street Academy Charter School	9-12	2012	École à préférence géographique
Mots-clefs/Philosophie	Diversité, Alphabétisation, Opportunité		
Type d'EMO	Non-lucratif		
Secteur identifié par l'EMO	Nord-Est de Philadelphie		
Date de création	2011		

NB : Le secteur est celui identifié par l'EMO, mais son développement se fait au fil des « opportunités » du district scolaire.

Nora Nafaa, 2021.

Annexe 23.d. Carte des écoles gérées par l'EMO ASPIRA à Philadelphie

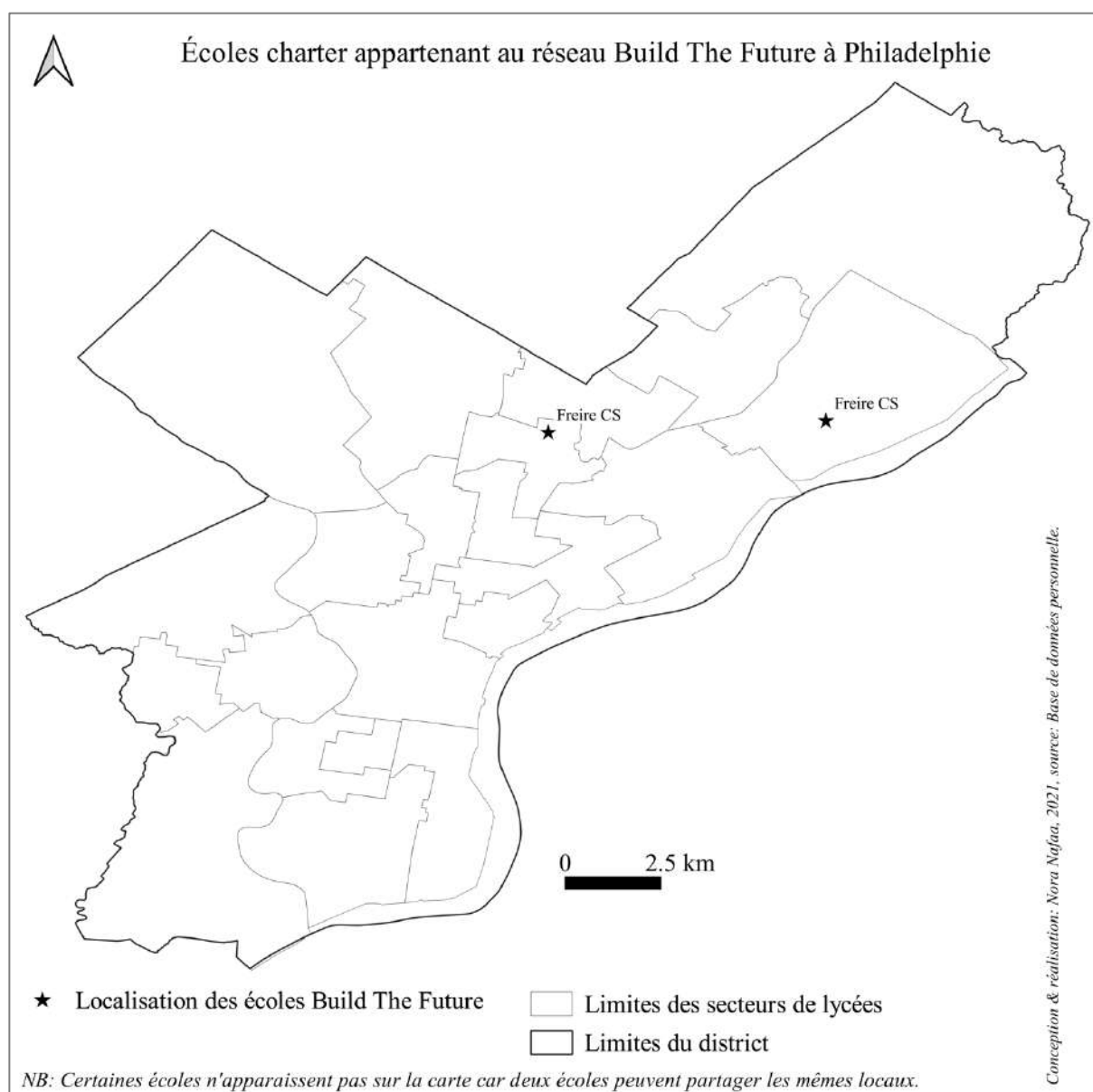


Écoles	Niveaux de classe	Ouverture	Types d'écoles
Antonia Pantoja Charter School	K-8	2008	Classique
Aspira Charter School at Olney	9-12	2011	Quartier/secteur
Aspira Charter School at Stetson	5-8	2010	Quartier/secteur
Eugenio Maria DeHostos Charter School	K-8	1998	Classique
Mots-clefs/Philosophie	Éducation de qualité, besoins parentaux		
Type d'EMO	Non-lucratif		
Secteur identifié par l'EMO	Aucun		
Date de création	2008		

Le groupe dispose en plus d'une cyberschool bilingue.

Nora Nafaa, 2021.

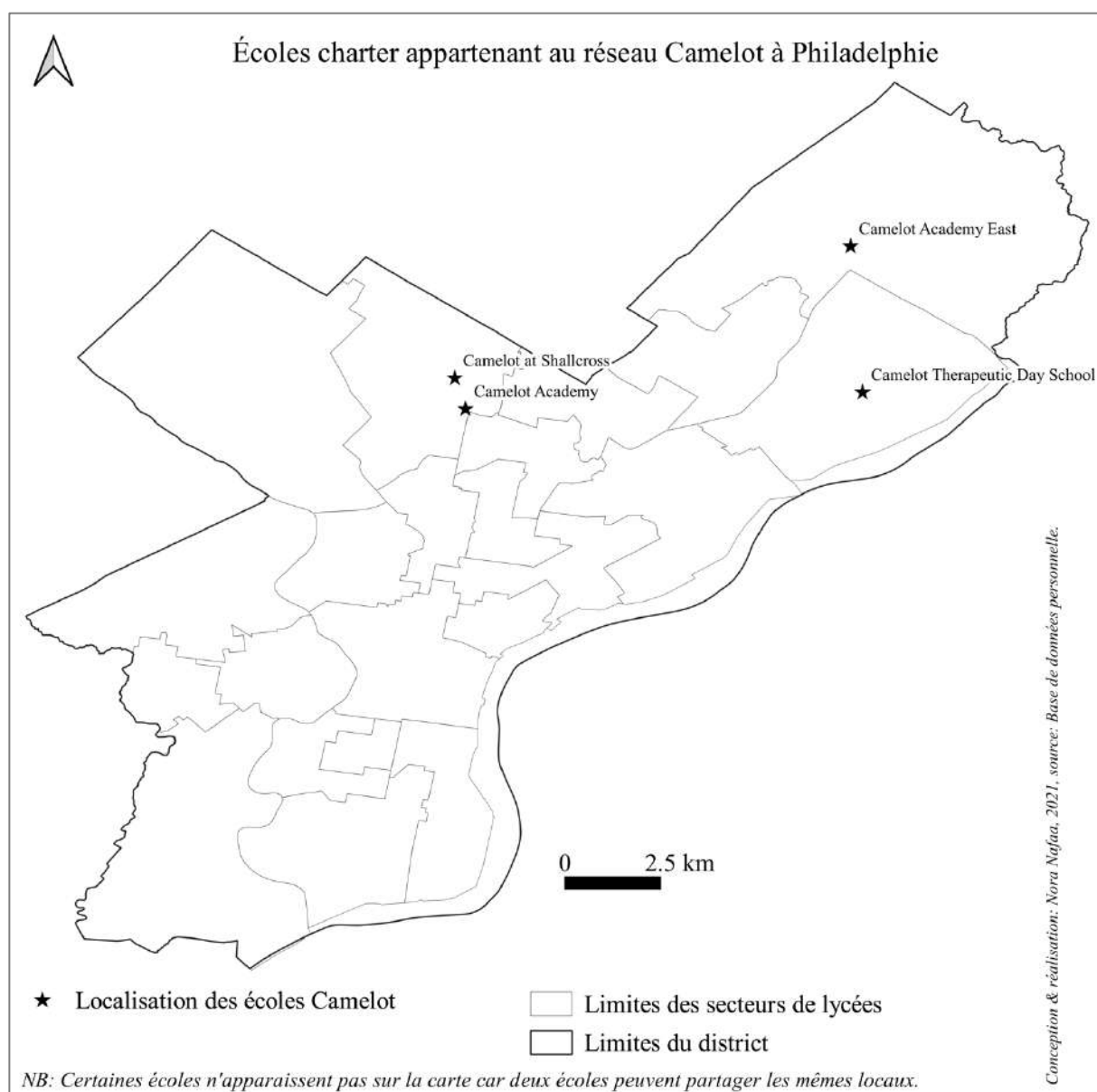
Annexe 23.e. Carte des écoles gérées par l'EMO Build the Future à Philadelphie



Écoles	Niveaux de classe	Ouverture	Types d'écoles
Freire Charter School	5-8	1999	Classique
Freire Charter School	9-12	2016	Classique
Mots-clefs/Philosophie	Préparation à l'enseignement supérieur, Paix et Non-violence Paulo Freire, éducateur brésilien, 1921-1997, « Pédagogie des Opprimés »		
Type d'EMO	NC		
Secteur identifié par l'EMO	Aucun		
Date de création	1999		

Nora Nafaa, 2021.

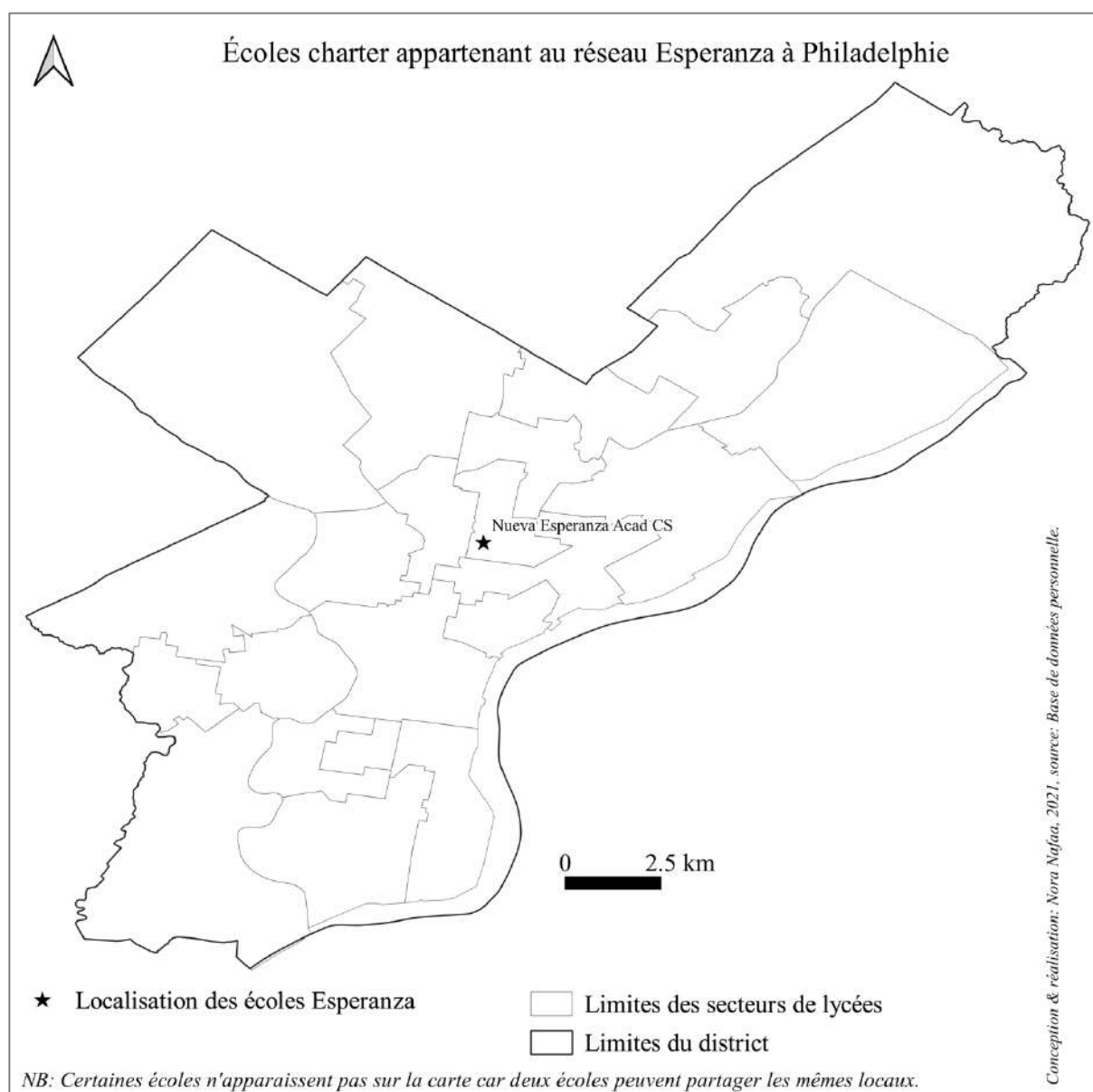
Annexe 23.f. Carte des écoles gérées par l'EMO Camelot à Philadelphie



Écoles	Niveaux de classe	Ouverture	Types d'écoles
Camelot Academy At Boone	6-12	NC	Éducation spécialisée
Camelot Academy East	7-12	NC	Classique
Camelot at Shallcross	5-8	NC	Classique
Camelot Therapeutic Day School of Philadelphia	9-12	NC	Éducation spécialisée
Mots-clefs/Philosophie	Partenariat avec des districts scolaires publics pour les élèves à risque		
Type d'EMO	Non-lucratif		
Secteur identifié par l'EMO	Aucun		
Date de création	NC		

Nora Nafaa, 2021.

Annexe 23.g. Carte des écoles gérées par l'EMO Esperanza à Philadelphie

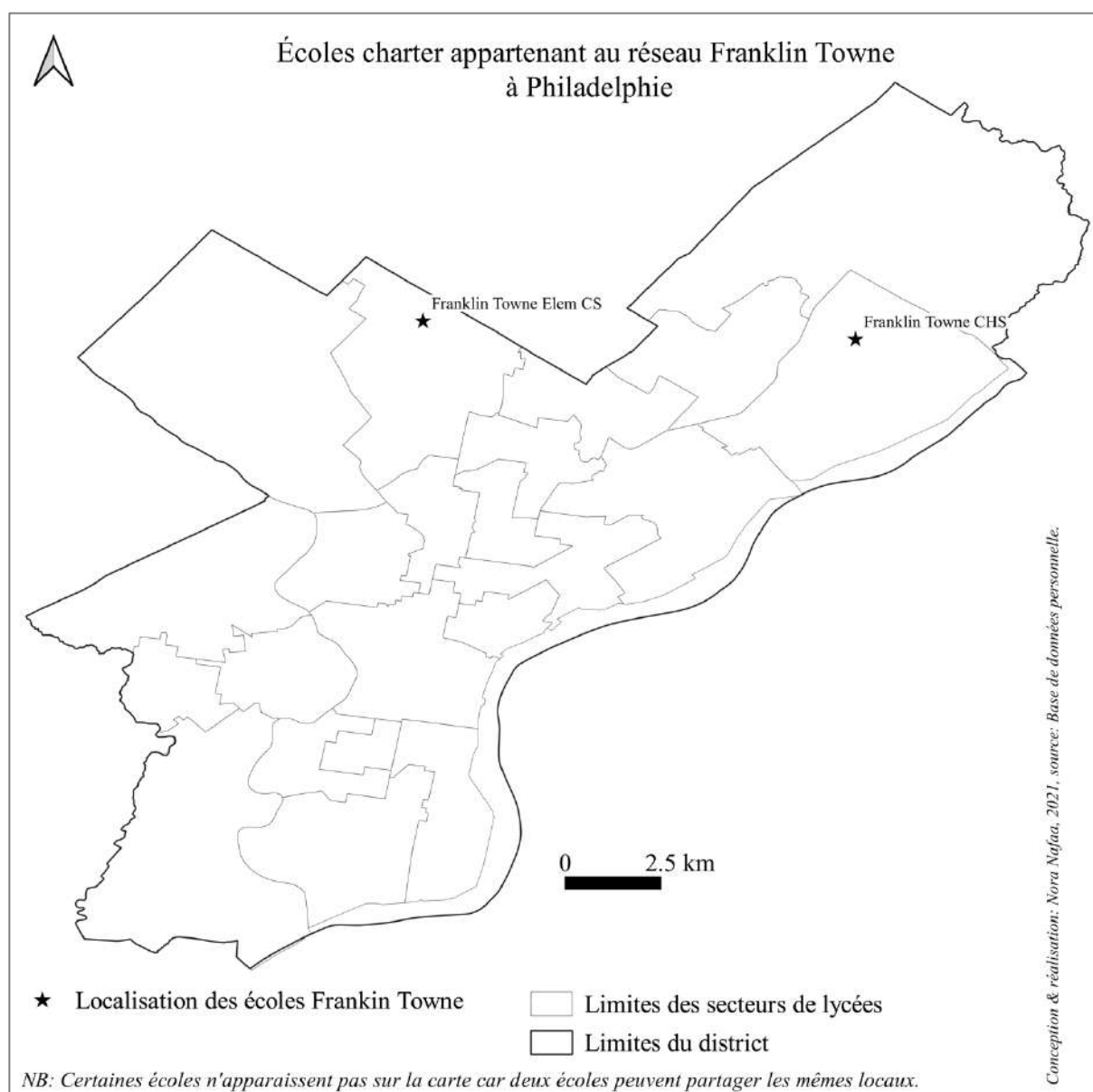


École	Niveaux de classe	Ouverture	Type d'école
Esperanza Academy Charter School	9-12	2000	Classique
Mots-clefs/Philosophie	Éducation de qualité, Anglais, Espagnol, Technologie		
Type d'EMO	Non-lucratif		
Secteur identifié par l'EMO	North Philadelphia, communautés hispaniques		
Date de création	1987		

Le groupe dispose également d'un "College" aux formations en 2 ans.

Nora Nafaa, 2021.

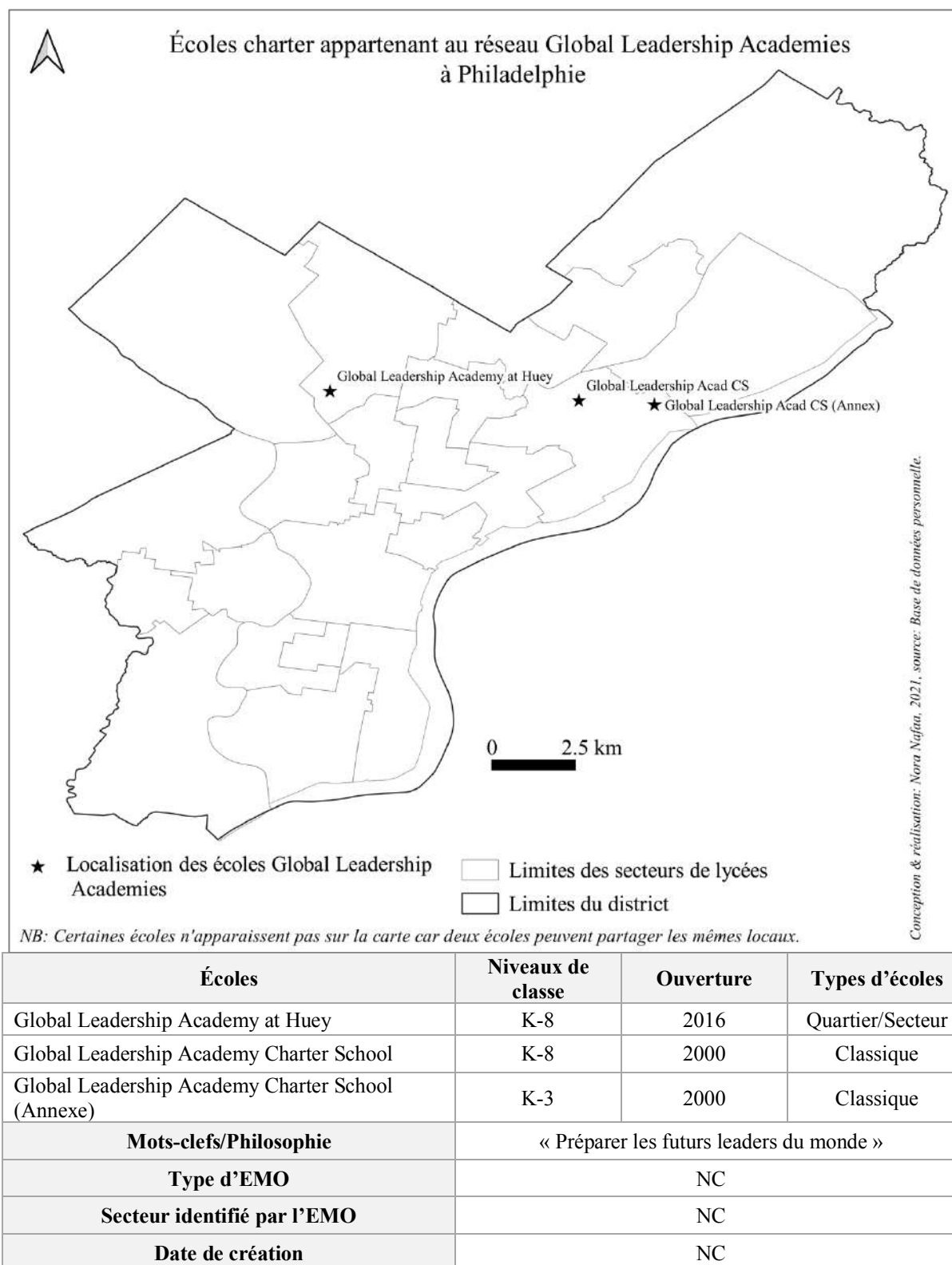
Annexe 23.h. Carte des écoles gérées par l'EMO Franklin Towne à Philadelphie



Écoles	Niveaux de classe	Ouverture	Types d'écoles
Franklin Towne Charter HS	9-12	2000	École à préférence géographique
Franklin Towne Charter ES	K-8	2009	École à préférence géographique
Mots-clefs/Philosophie	Préparation à l'enseignement supérieur		
Type d'EMO	NC		
Secteur identifié par l'EMO	Franklin Arsenal		
Date de création	NC		

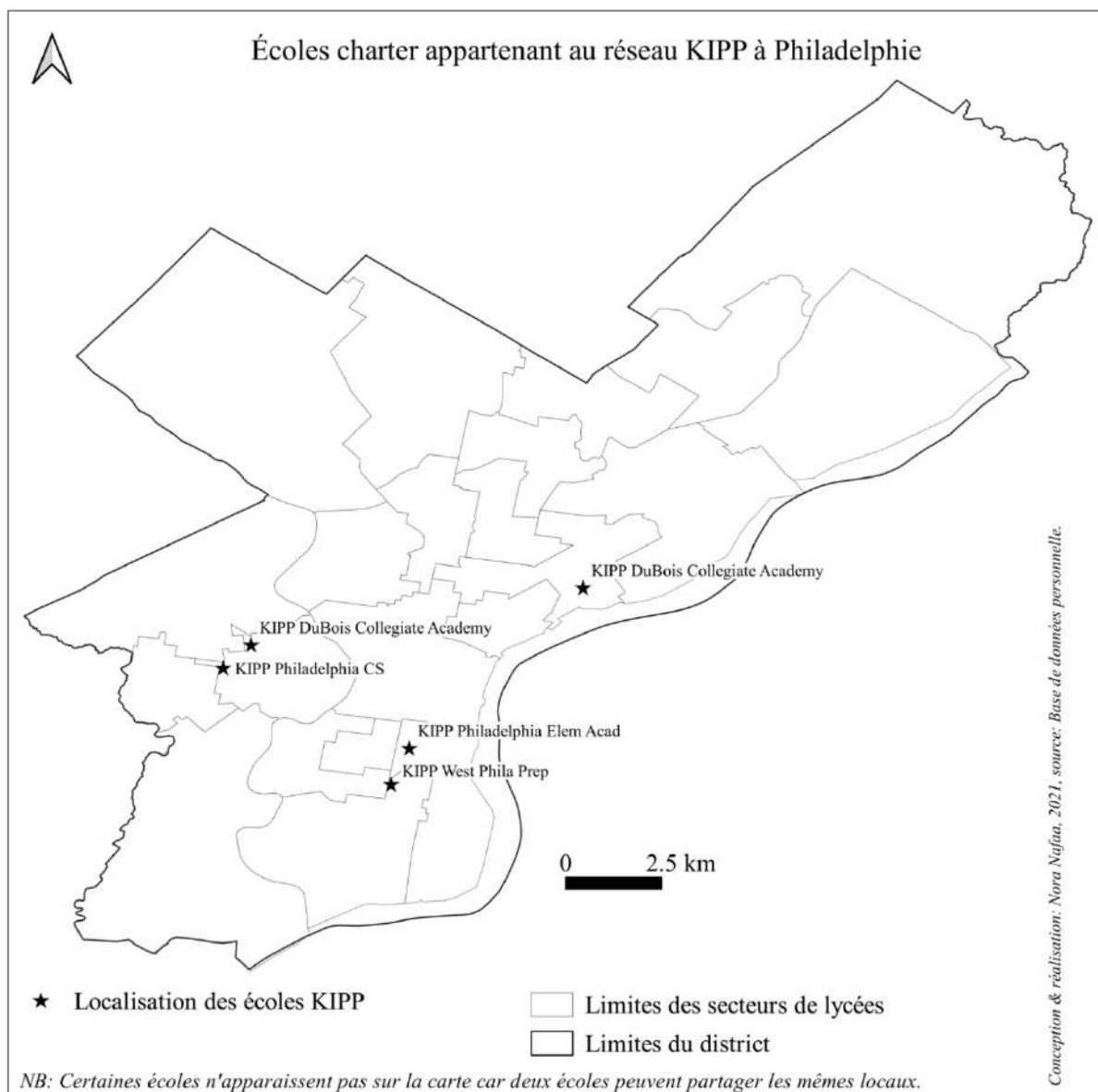
Nora Nafaa, 2021.

Annexe 23.i. Carte des écoles gérées par l'EMO Global Leadership Academies à Philadelphie



Nora Nafaa, 2021.

Annexe 23.j. Carte des écoles gérées par l'EMO KIPP à Philadelphie

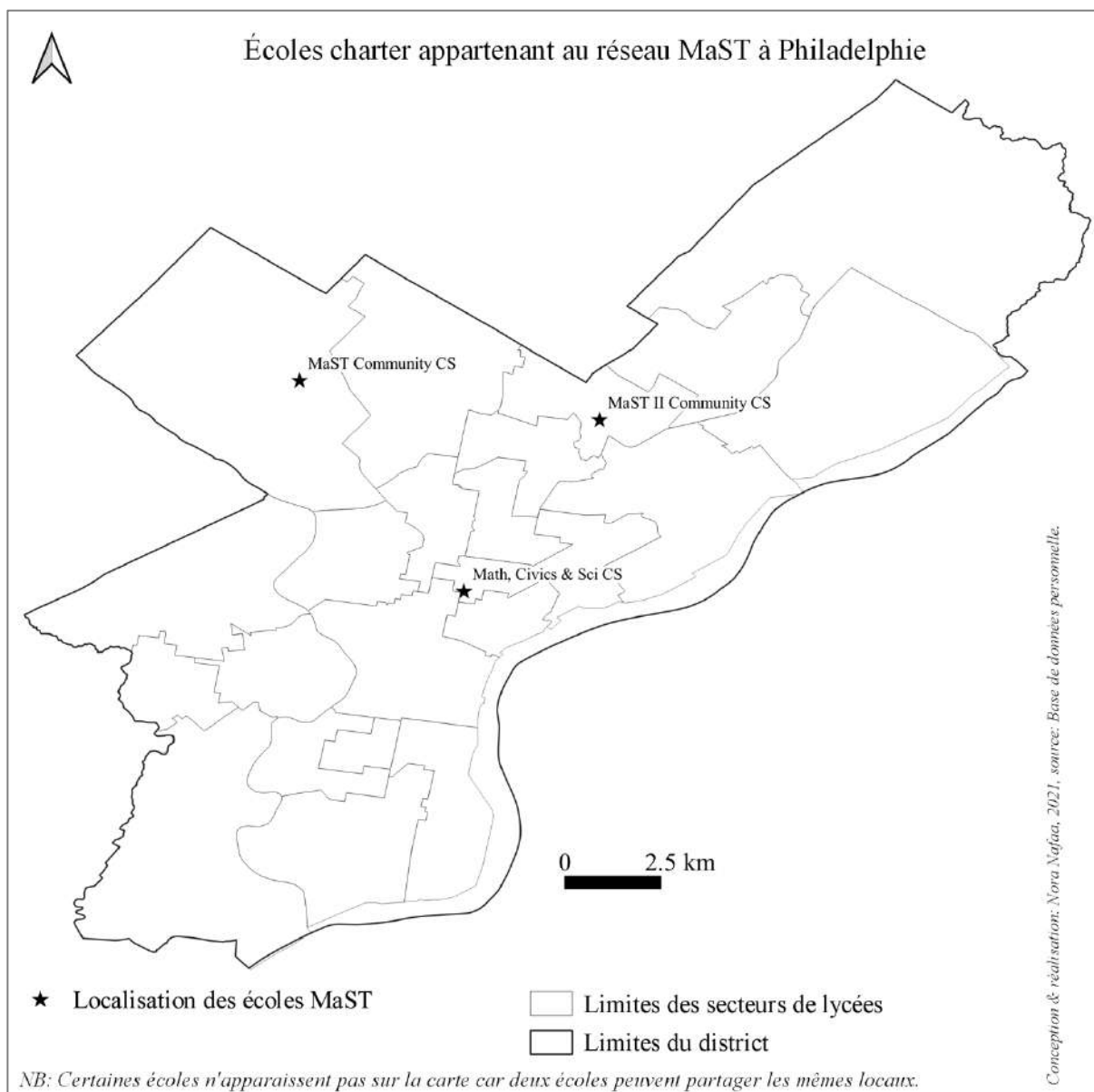


Écoles	Niveaux de classe	Ouverture	Types d'écoles
KIPP Philadelphia Elementary Academy	K-4	2010	Classique
KIPP Charter School	K-8	2003	Classique
KIPP West Philadelphia Preparatory Charter School	5-8	2009	Classique
KIPP DuBois Collegiate Academy	9-12	2003	Classique
Mots-clefs/Philosophie	« La connaissance est le pouvoir »		
Type d'EMO	Lucratif		
Secteur identifié par l'EMO	North et West Philadelphia		
Date de création	1994		

NB : Le secteur est celui identifié par l'EMO, mais son développement se fait au fil des « opportunités » du district scolaire. KIPP envisage l'ouverture de 10 nouvelles écoles à North et West Philadelphia à court terme. 86% des élèves bénéficient des repas gratuits et 97% sont Afro-Américains ou Hispaniques. 4000 élèves sont sur liste d'attente.

Nora Nafaa, 2021.

Annexe 23.k. Carte des écoles gérées par l'EMO MaST Charter School à Philadelphie



Écoles	Niveaux de classe	Ouverture	Types d'écoles
Mathematics, Civics and Science Charter School	1-12	1999	Classique
Mathematics, Science and Technology Community Charter School	K-12	2016	Classique
Mathematics, Science and Technology Community Charter School	K-3	2016	Classique
Mots-clefs/Philosophie	« Maths, Science & Technologie »		
Type d'EMO	NC		
Secteur identifié par l'EMO	NC		
Date de création	1999		

Les premières écoles du groupe étaient localisées dans une synagogue et un centre commercial, aujourd'hui il est dans une ancienne usine d'acier.

Nora Nafaa, 2021.

Annexe 23.I. Carte des écoles gérées par l'EMO Mastery Charter School à Philadelphie

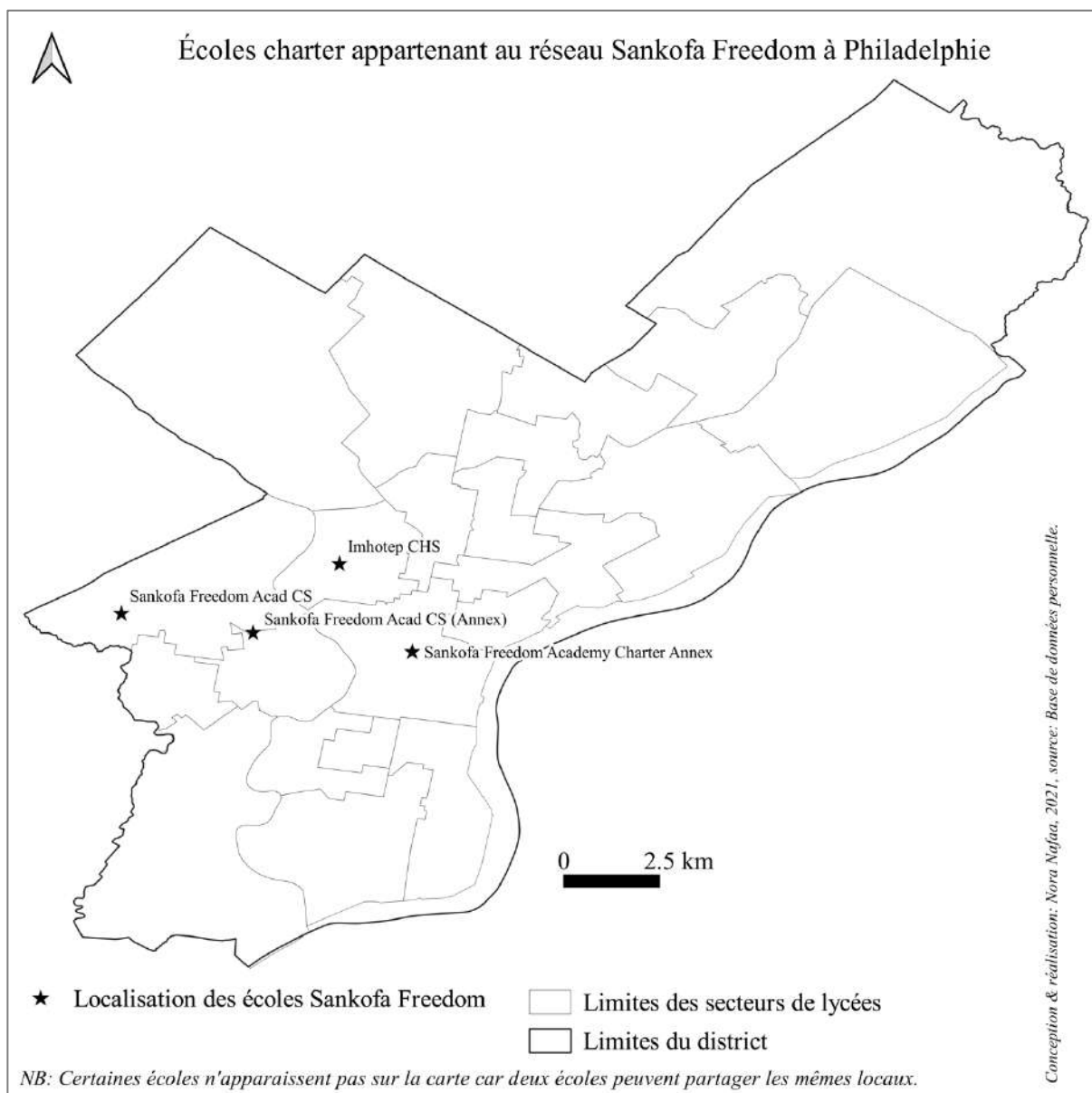


Écoles	Niveaux de classe	Ouverture	Types d'écoles
Frederick Douglass Mastery Elementary	K-5	2010	Quartier/Secteur
Mastery Charter School at Clymer	K-8	2011	Quartier/Secteur
Mastery Charter School at Gratz	9-12	2011	Quartier/Secteur
Mastery Charter School at Grover Cleveland	K-8	2012	Quartier/Secteur
Mastery Charter School at Harranty	K-8	2010	Quartier/Secteur
Mastery Charter School at Lenfest Campus	7-12	2001	Écoles à "feeder pattern"
Mastery Charter School at Mann	7-12	2010	Quartier/Secteur
Mastery Charter School at Pickett	6-12	2007	Quartier/Secteur
Mastery Charter School at Shoemaker	7-12	2006	Écoles à "feeder pattern"
Mastery Charter School at Smedley	K-6	2010	Quartier/Secteur
Mastery Charter School at Thomas	7-11	2005	Quartier/Secteur
Mastery Charter School at Thomas	K-6	2005	École à préférence géographique
Mastery Charter School at Wister	K-5	2016	Quartier/Secteur
Mastery Charter School at Hardy Williams Elementary	K-12	1999	Écoles à "feeder pattern"
Mots-clefs/Philosophie	« Réussite des élèves »		
Type d'EMO	NC		
Secteur identifié par l'EMO	Philadelphie et Camden		
Date de création	2001		

Le groupe scolarise 13 500 élèves.

Nora Nafaa, 2021.

Annexe 23.m. Carte des écoles gérées par l'EMO Sankofa Freedom à Philadelphie

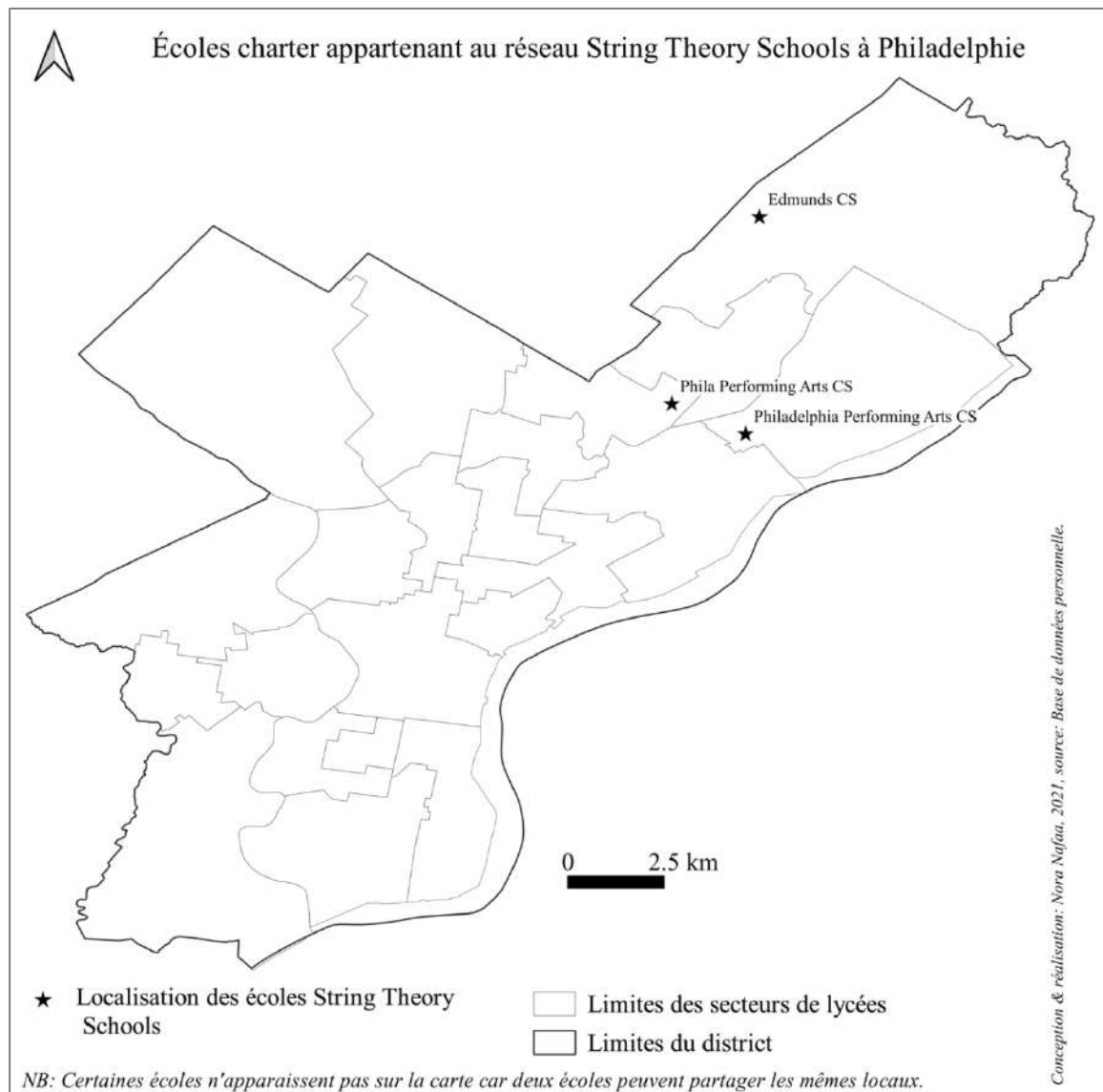


Écoles	Niveaux de classe	Ouverture	Types d'écoles
Imhotep Institute Charter High School	9-12	1998	Classique
Sankofa Freedom Academy Charter School	K-12	2009	École à préférence géographique
Sankofa Freedom Academy Charter School	K-8	2009	École à préférence géographique
Sankofa Freedom Academy Charter School	9-11	2009	École à préférence géographique
Mots-clefs/Philosophie	Alphabétisation, numéracie, respect pour l'école, leadership civique, résolution de conflit, démocratie culturelle, méthodologies afro-centrées et culturellement adaptées		
Type d'EMO	NC		
Secteur identifié par l'EMO	NC		
Date de création	NC		

Le groupe s'appuie sur le modèle des Philadelphia Freedom Schools présentes partout dans le pays.

Nora Nafaa, 2021.

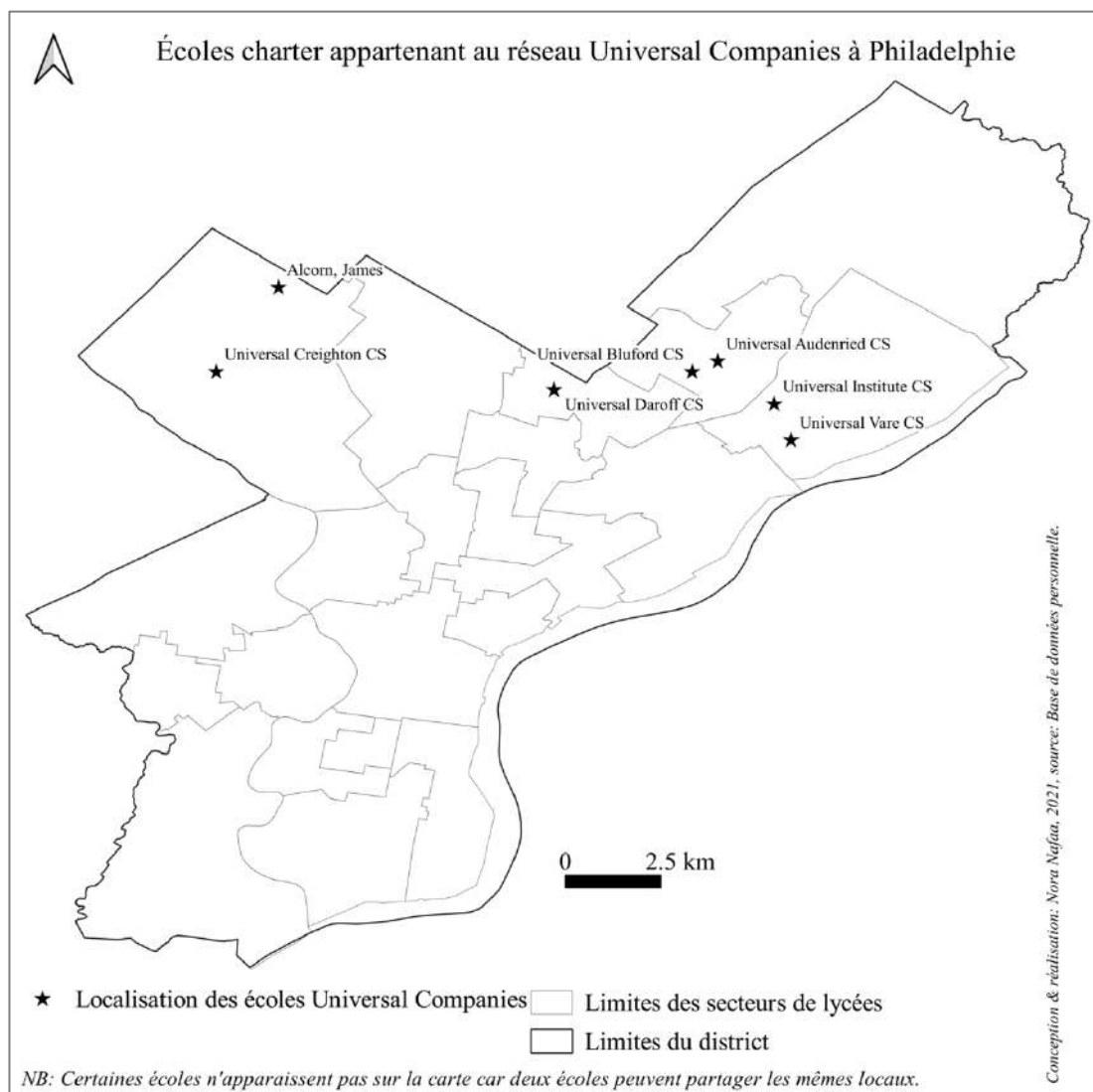
Annexe 23.n. Carte des écoles gérées par l'EMO String Theory Schools à Philadelphie



Écoles	Niveaux de classe	Ouverture	Types d'écoles
Philadelphia Performing Arts Charter School	5-12	2013	Écoles à "feeder pattern"
Philadelphia Performing Arts Charter School	K-4	2000	Classique
The Philadelphia Charter School for Arts and Sciences at HR Edmonds	K-8	2009	Classique
Mots-clefs/Philosophie	Développement, apprentissage, croissance, développement de l'esprit et du corps de l'élève		
Type d'EMO	NC		
Secteur identifié par l'EMO	NC		
Date de création	NC		

Nora Nafaa, 2021.

Annexe 23.o. Carte des écoles gérées par l'EMO Universal Companies à Philadelphie

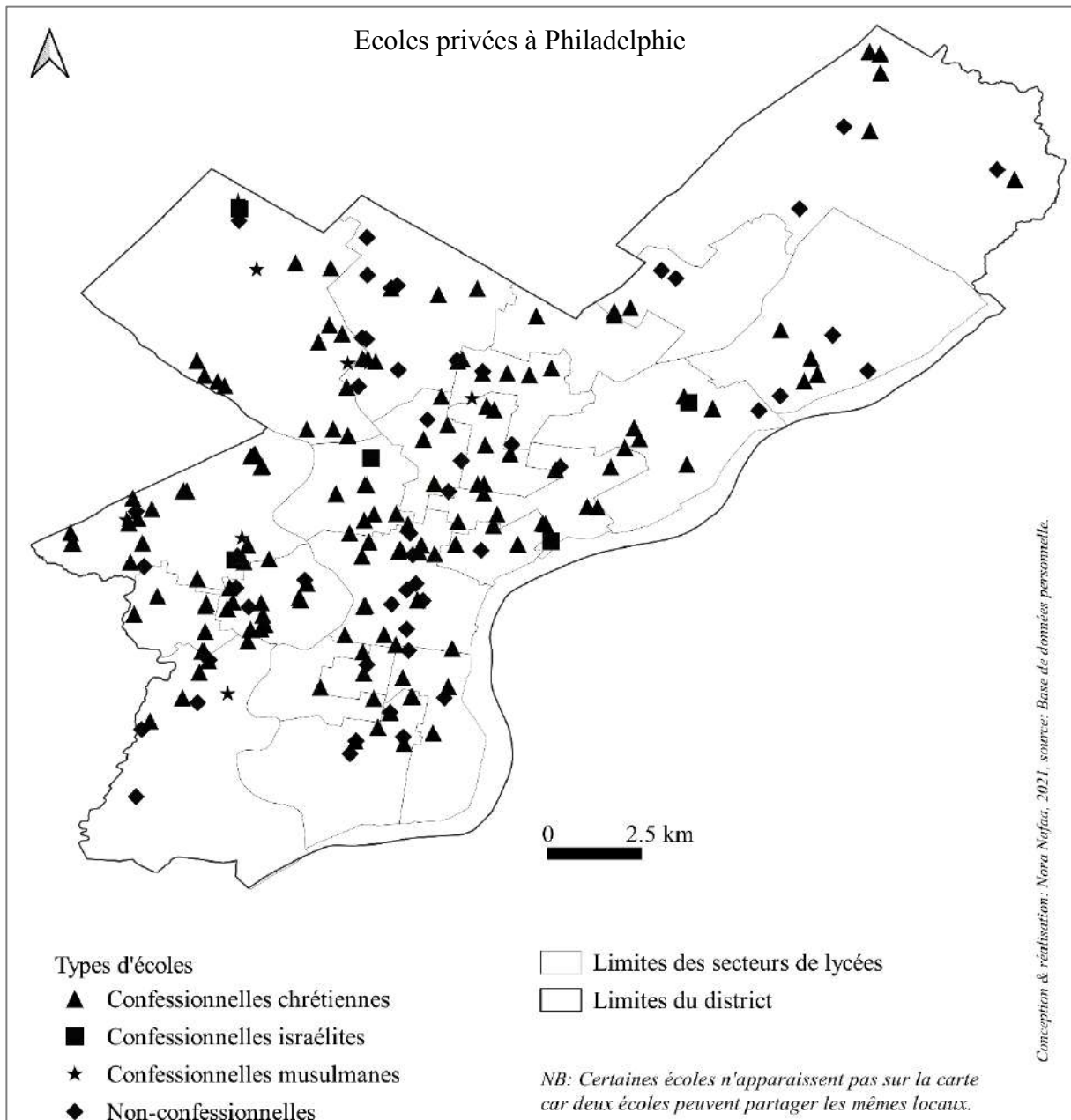


Écoles	Niveaux de classe	Ouverture	Types d'écoles
Universal Alcorn Charter ES	K-8	2013	Quartier/Secteur
Universal Audenried Charter School	9-12	2011	Quartier/Secteur
Universal Bluford Charter School	K-6	2010	Quartier/Secteur
Universal Creighton Charter School	K-8	2012	Quartier/Secteur
Universal Daroff Charter School	K-8	2010	Quartier/Secteur
Universal Institute Charter School	K-8	1999	Classique
Universal Vare Charter School	5-8	2011	Quartier/Secteur
Mots-clefs/Philosophie	Sensibilisation des élèves, haute performance académique, culture scolaire positive, transformation communautaire		
Type d'EMO	NC		
Secteur identifié par l'EMO	NC		
Date de création	1999		

Le groupe scolarise 4 300 élèves à Philadelphie.

Nora Nafaa, 2021.

Annexe 23.p. Carte des écoles privées à Philadelphie



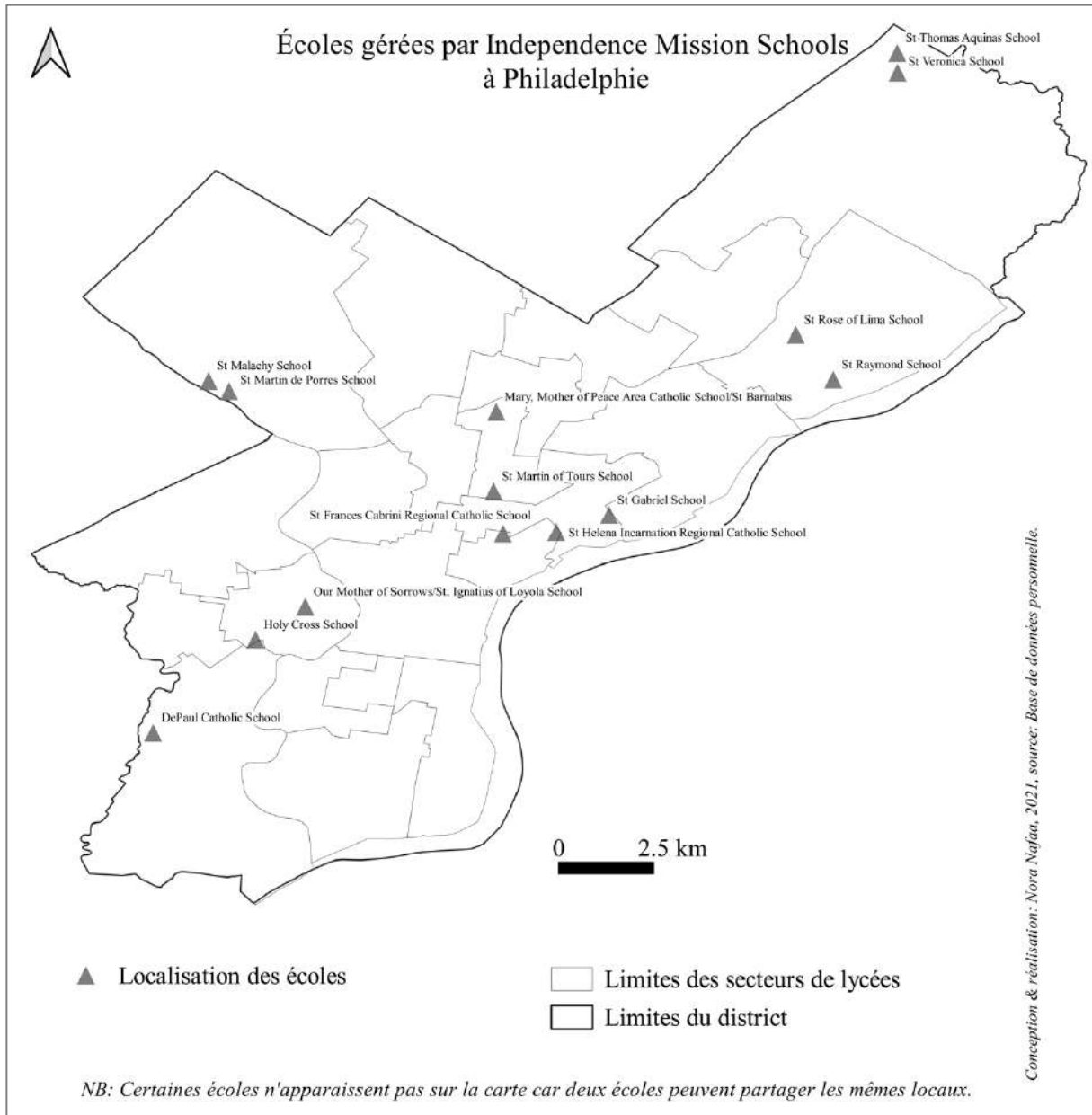
Annexe 23.q. Carte des écoles catholiques à Philadelphie



Réseau ou type d'école	Nombre
Archidiocèse de Philadelphie	49
Indépendance Mission Schools	14
Indépendantes	11
Total	74

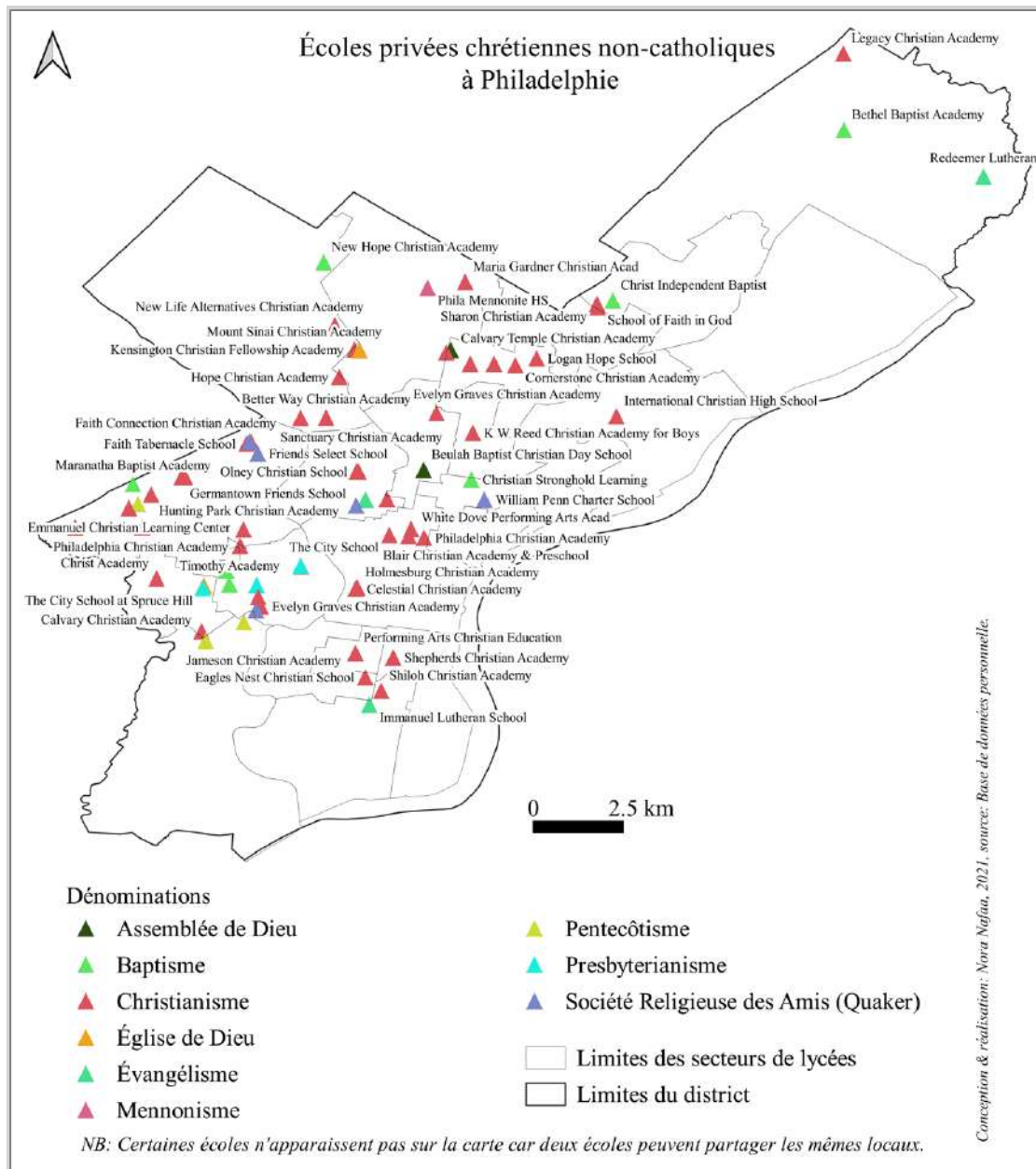
Nora Nafaa, 2021.

Annexe 23.r. Carte des écoles catholiques administrées par IMS à Philadelphie



Créées en 2013, les 15 écoles du réseau se déploient dans toute l'agglomération de Philadelphie et scolarisent 5000 élèves.

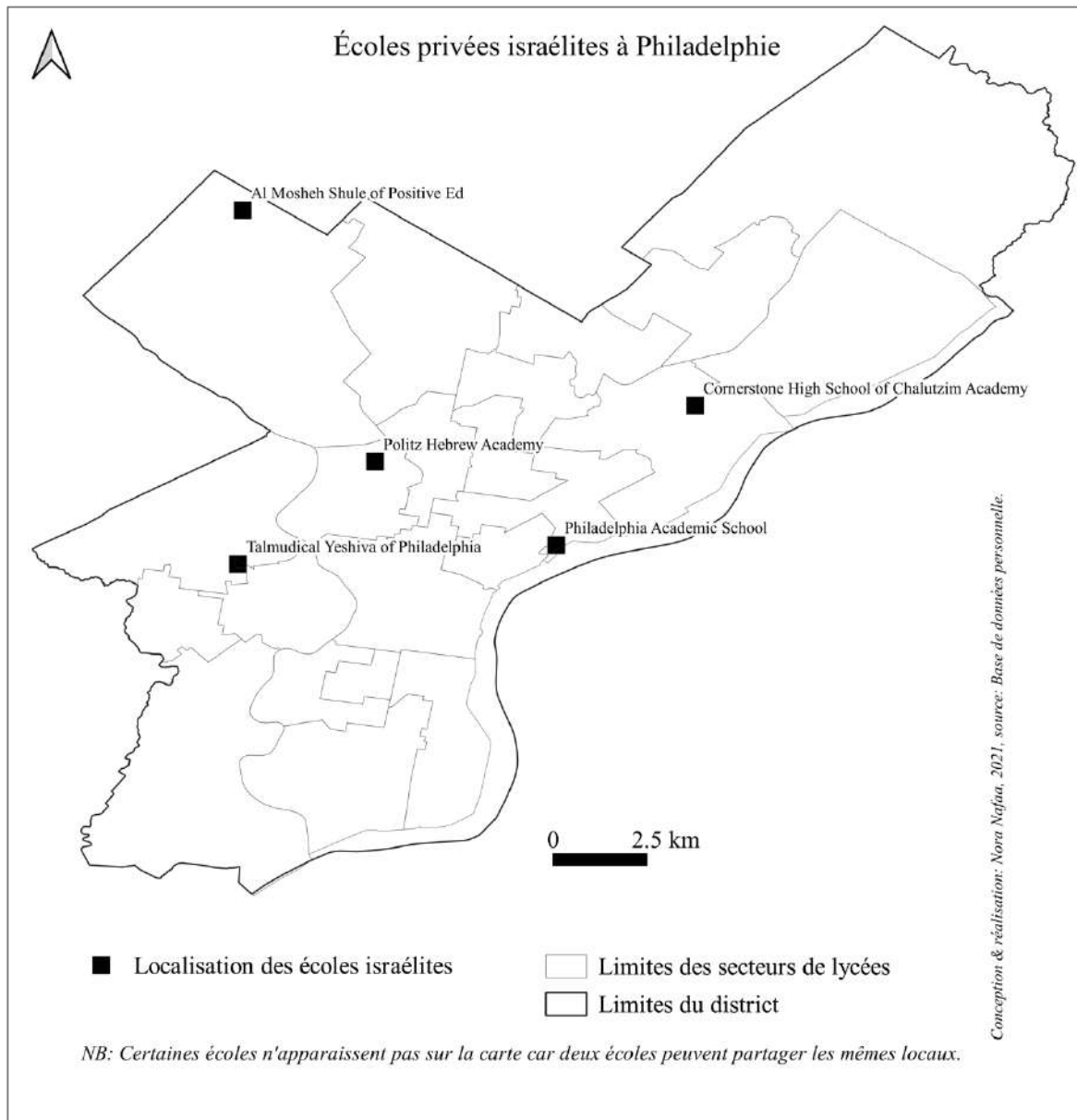
Annexe 23.t. Carte des écoles privées chrétiennes non-catholiques à Philadelphie



Dénomination	Nombre d'écoles
Assemblée de Dieu	2
Baptisme	7
Église de Dieu	2
Évangélisme	3
Mennonite	1
Pentecôtisme	3
Presbytérianisme	3
Sans-dénomination	45
Total	66

Nora Nafaa, 2021.

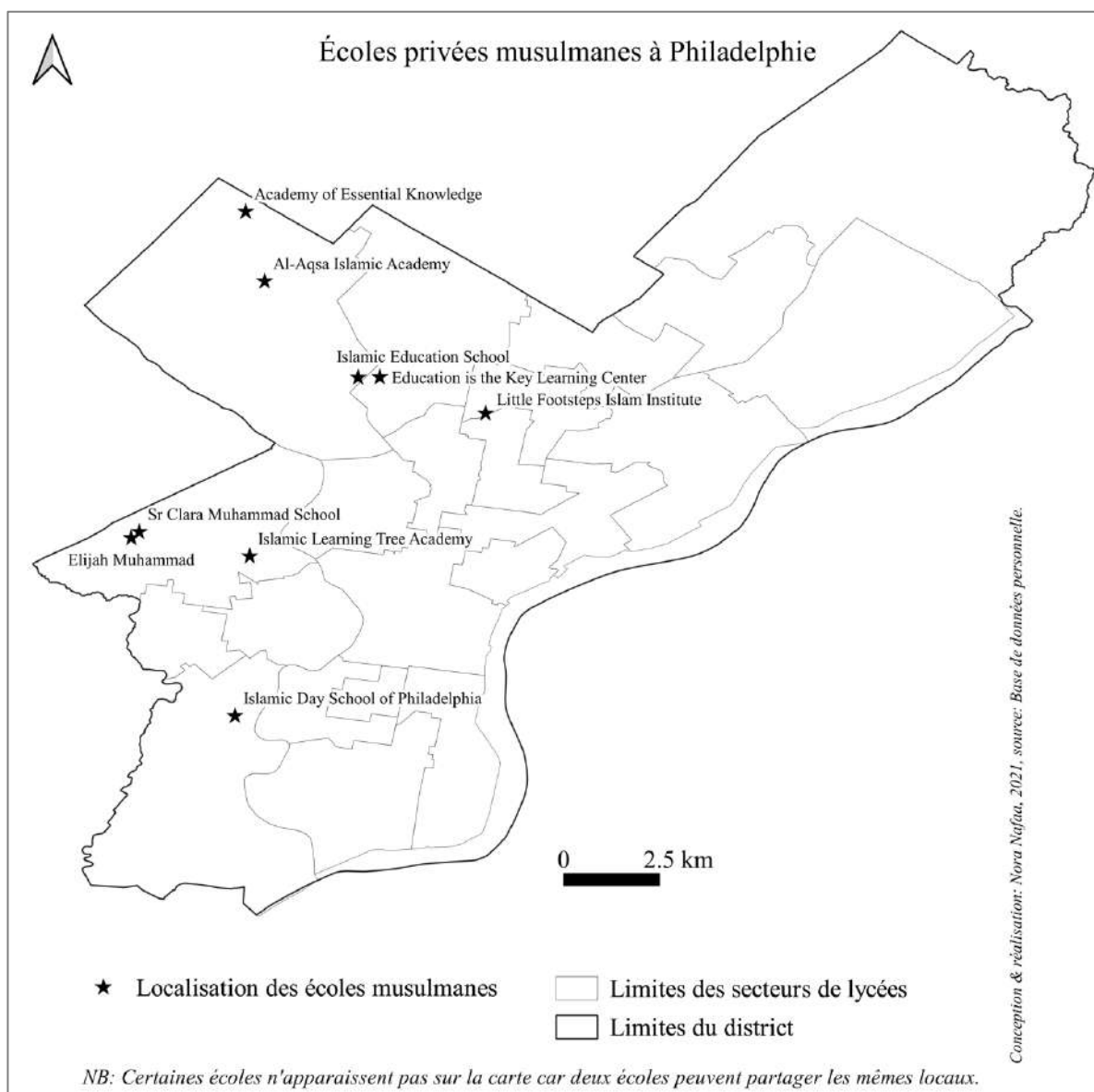
Annexe 23.u. Carte des écoles privées israéliètes à Philadelphie



Écoles	Niveaux de classe	Ouverture	Frais d'inscription par an en dollars
Al Mosheh Shule of Positive Ed	K-4	NC	NC
Cornerstone High School of Chalutzim Academy	9-12	2011	4 500
Philadelphia Academic School	12	NC	NC
Politz Hebrew Academy	PreK-8	NC	14 200
Talmudical Yeshiva of Philadelphia	9-12	NC	15 950

Nora Nafaa, 2021.

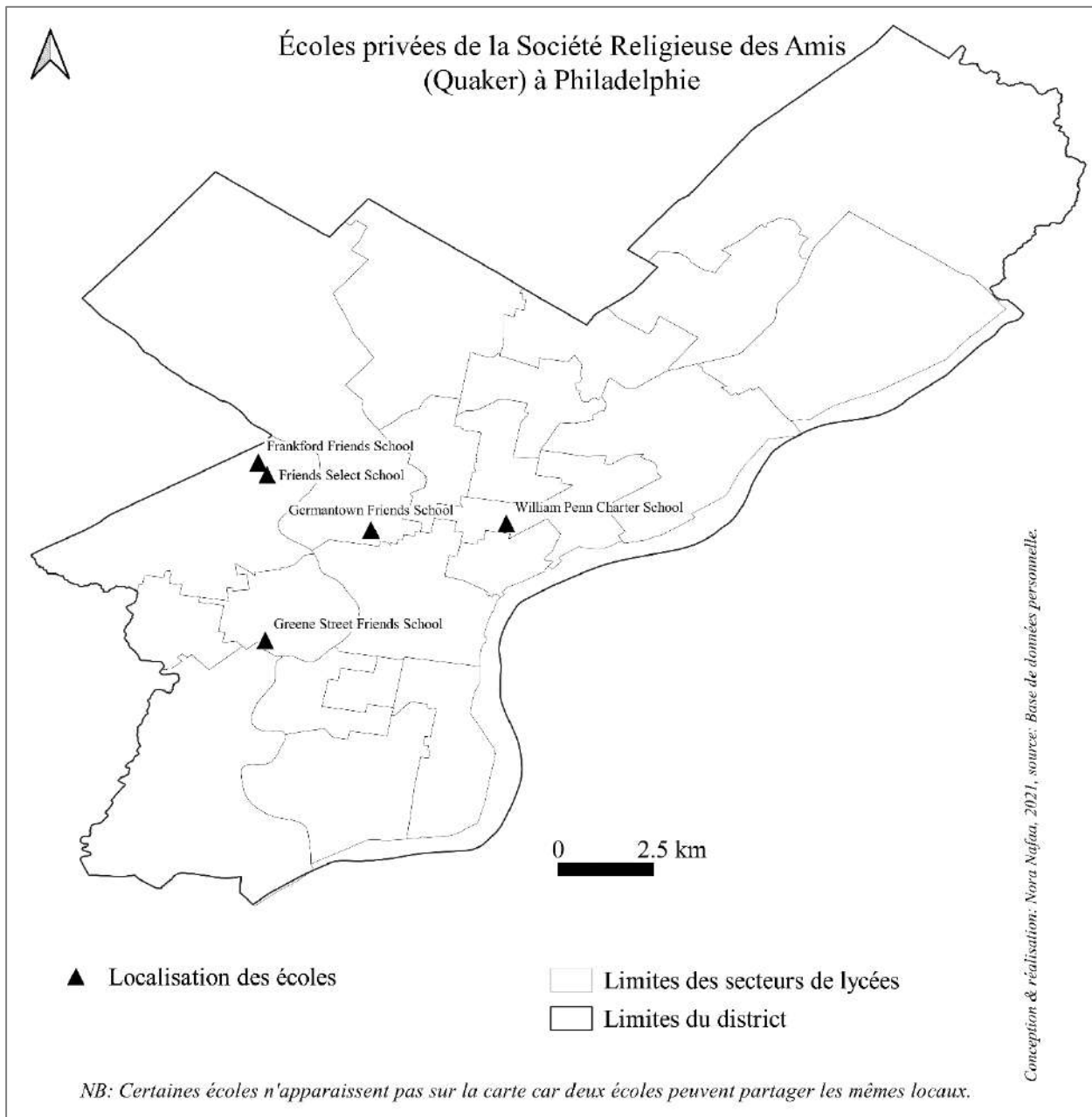
Annexe 23.v. Carte des écoles privées musulmanes à Philadelphie



Écoles	Niveaux de classe	Frais d'inscription par an en dollars
Academy of Essential Knowledge	K-12	4 000
Al-Aqsa Islamic Academy	Pre K-10	4 150
Education is the Key Learning Center	Pre K-7	3 350
Elijah Muhammad	NC	NC
Islamic Day School of Philadelphia	Pre K-4	NC
Islamic Education School	Pre K-8	5 000
Islamic Learning Tree Academy	Pre K-5	NC
Little Footsteps Islam Institute	Pre K-8	NC
Sr Clara Muhammad School	Pre K-12	NC

Nora Nafaa, 2021.

Annexe 23.a. Carte des écoles privées de la Société Religieuse des Amis (Quakers) à Philadelphie



Annexe 24. Liste des salaires annuels des conseillers dans les 10 plus grands districts scolaires en nombre d'élèves en 2015 et leurs compositions

District scolaire	État	Effectifs	Salaire annuel en dollars	Nombre de membres	Type de CONSEIL SCOLAIRE
NYC Department of Education	New York	972 325	NC	13	Nommé
LA Unified School District	Californie	646 683	125 000	7	Élu
Chicago Public Schools	Illinois	396 683	NC	7	Nommé
Miami-Dade County School District	Floride	356 964	42 570	9	Élu
Clark County School District	Nevada	324 093	9 000	7	Élu
Broward County Public Schools	Floride	266 265	42 570	9	Élu
Houston Independent School District	Texas	215 225	NC	9	Élu
Hillsborough County Public Schools	Floride	207 469	42 570	7	Élu
Orange County Public Schools	Floride	191 648	42 570	8	Élu
School District of Palm Beach County	Floride	186 605	42 570	7	Élu

Nora Nafaa, 2021, source : Ballotpedia, 2019.

Annexe 25. Composition des conseils scolaires dans les 10 plus grands districts scolaires en nombre d'élèves en 2019

District scolaire	État	Nombre de femmes	Membres blancs non-hispaniques	Membres afro-américains	Membres hispaniques
NYC Department of Education	New York	8/13	7	2	3
LA Unified School District	Californie	3/7	6	0	1
Chicago Public Schools	Illinois	3/7	1	2	3
Miami-Dade County School District	Floride	6/9	3	2	4
Clark County School District	Nevada	7/7	5	0	2
Broward County Public Schools	Floride	9/9	8	1	0
Houston Independent School District	Texas	8/9	1	3	5
Hillsborough County Public Schools	Floride	6/7	4	1	2
Orange County Public Schools	Floride	8/8	6	1	1
School District of Palm Beach County	Floride	5/7	5	2	0

NB : La communauté asiatique n'est représentée que dans 3 des 10 districts, avec un seul membre à la fois : NYC, Chicago et Houston.

Nora Nafaa, 2021, source: sites internet des districts scolaires, 2019.

Annexe 26. Budgets du département de l'éducation pour l'État de Pennsylvanie et le district scolaire de Pennsylvanie (en dollars)

Année scolaire	Pennsylvanie		Philadelphie	
	Allocation PA	BEF	Allocation PA	BEF
2009-10	4 871 226 179	-	891 069 482	-
2010-11	4 732 833 543	-	878 296 476	-
2011-12	5 354 814 138	-	928 256 921	-
2012-13	5 393 813 196	-	968 256 921	-
2013-14	5 523 730 160	-	984 129 935	-
2014-15	5 523 730 160	-	984 129 935	-
2015-16	5 680 079 000	152 398 840	1 020 074 970	35 945 035
2016-17	5 542 411 717	352 398 840	984 130 086	83 044 141
2017-18	5 542 411 717	452 667 283	984 130 086	113 229 721
2018-19	5 556 411 756	538 667 243	984 130 184	128 902 225

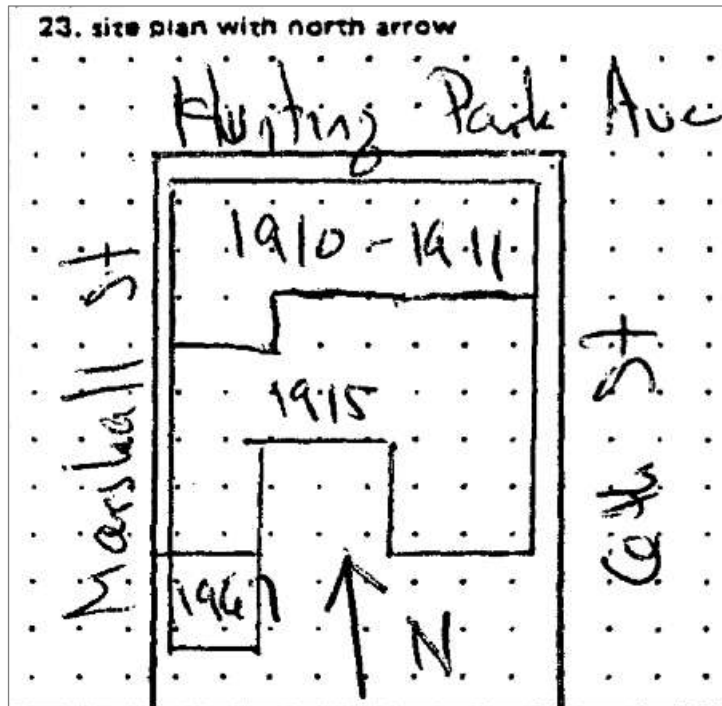
Nora Nafaa, 2021, source : Pennsylvania Department of Education, 2019.

Annexe 27. Liste des taxes de vente étatiques et locales de chacun des États au 1.01.2020

État	Taux étatique (%)	Rang	Taux local moyen (%)	Taux combiné moyen (%)	Rang	Taux local maximal (%)
Alabama	4	40	5,22	9,22	4	7,5
Alaska	0	46	1,76	1,76	46	7,5
Arizona	5,6	28	2,8	8,4	11	5,6
Arkansas	6,5	9	2,97	9,47	3	5,125
Californie	7,25	1	1,41	8,66	9	2,5
Caroline du Nord	4,75	35	2,22	6,97	26	2,75
Caroline du Sud	6	17	1,46	7,46	17	3
Colorado	2,9	45	4,75	7,65	16	8,3
Connecticut	6,35	12	0	6,35	33	0
District of Columbia	6	17	0	6	38	0
Dakota du Nord	5	33	1,86	6,86	29	3,5
Dakota du Sud	4,5	36	1,9	6,4	32	4,5
Delaware	0	46	0	0	47	0
Floride	6	17	1,05	7,05	23	2,5
Géorgie	4	40	3,31	7,31	19	5
Hawaii	4	40	0,44	4,44	45	0,5
Idaho	6	17	0,03	6,03	37	3
Illinois	6,25	13	2,83	9,08	6	10
Indiana	7	2	2,83	9,08	6	0
Iowa	6	17	0,94	6,94	27	1
Kansas	6,5	9	2,18	8,68	8	4
Kentucky	6	17	0	6	38	0
Louisiane	4,45	38	5,07	9,52	2	7
Maine	5,5	29	0	5,5	42	0
Maryland	6	17	0	6	38	0
Massachussetts	6,25	13	0	6,25	35	0
Michigan	6	17	0	6	38	0
Minnesota	6,875	6	0,58	7,46	18	2
Mississippi	7	2	0,07	7,07	22	1
Missouri	4,225	39	3,96	8,18	14	5,625
Montana	0	46	0	0	47	0
Nebraska	5,5	29	1,43	6,93	28	2,5
Nevada	6,85	7	1,47	8,32	12	1,65
New Hampshire	0	46	0	0	47	0
New Jersey	6,625	8	-0,03	6,6	30	3,313
New York	4	40	4,52	8,52	10	4,875
Nouveau Mexique	5,125	32	2,69	7,82	15	4,125
Ohio	5,75	27	1,42	7,17	21	2,25
Oklahoma	4,5	36	4,44	8,94	7	7
Oregon	0	46	0	0	47	0
Pennsylvanie	6	17	0,34	6,34	34	2
Rhode Island	7	2	2,53	9,53	1	2,75
Tennessee	7	2	2,53	9,53	1	2,75
Texas	6,25	13	1,94	8,19	13	2
Utah	6,1	16	1,08	7,18	20	2,95
Vermont	6	17	0,22	6,22	36	1
Virginie	5,3	31	0,35	5,65	41	0,7
Virginie Occidentale	6	17	0,41	6,41	31	1
Washington	6,5	9	2,71	9,21	5	4
Wisconsin	5	33	0,46	5,46	43	1,75
Wyoming	4	40	1,34	5,34	44	2

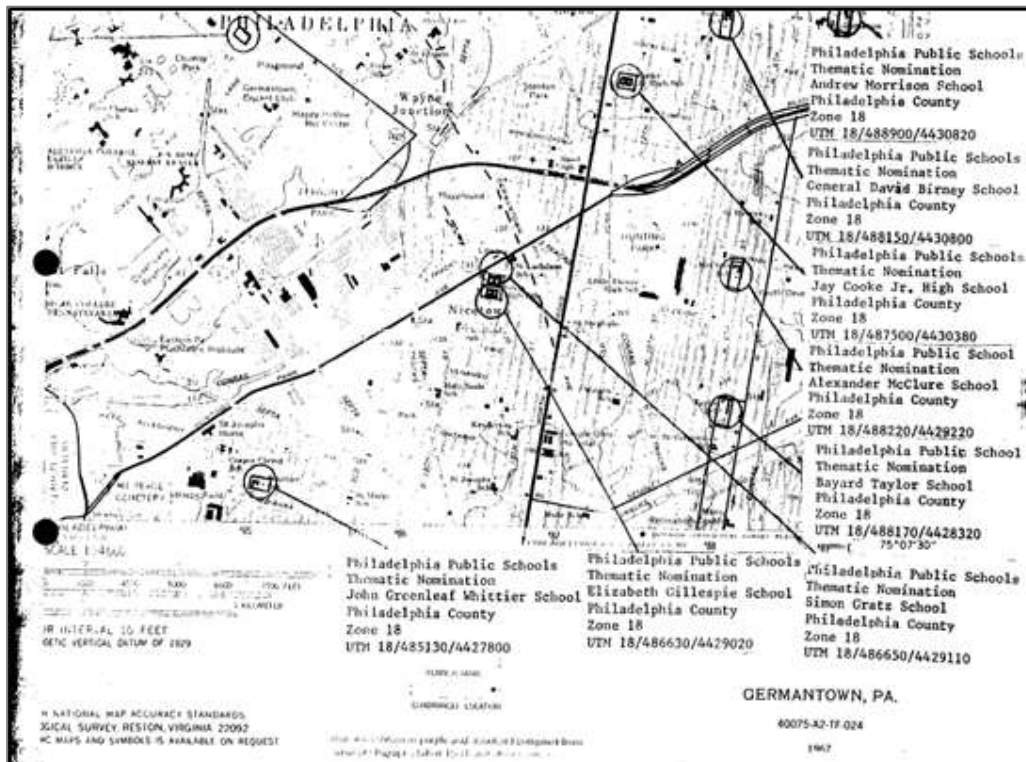
Nora Nafaa, 2021, source : Tax Foundation, 2020.

Annexe 28. Croquis de l'extension de l'école Alexander McClure ES en 1967



Source : Archives de Pennsylvanie, <https://gis.penndot.gov/onemap/>, consultées le 01.09.2021.

Annexe 29. Plan de localisation de l'école Alexander McClure ES en 1967



Source : Archives de Pennsylvanie, <https://gis.penndot.gov/onemap/>, consultées le 01.09.2021.

Annexe 30. Plan du quartier lors de la construction de l'école Alexander McClure en 1910



Source : Archives de Philadelphie, Collection : DOR Archives, Collection ID : 100N23, Asset ID : 79249, <https://www.phillyhistory.org/>, consultées le 01.09.2021.

Annexe 31. Construction de l'école Alexander McClure en 1910



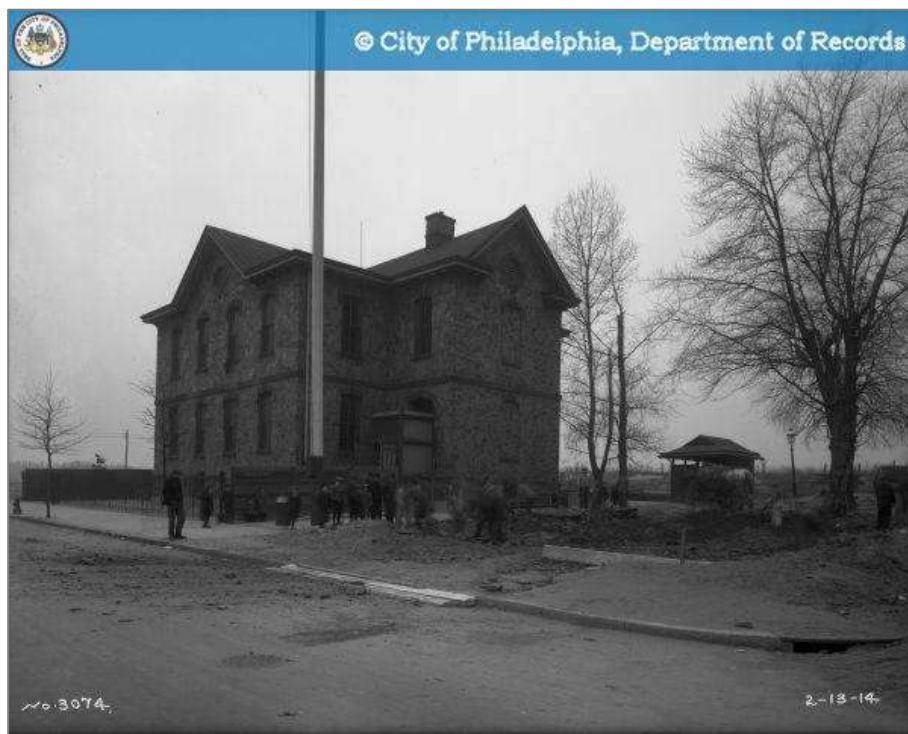
Source : Archives de Philadelphie, Collection : DOR Archives, Collection ID : Schools-1962-0-, Asset ID : 45084, <https://www.phillyhistory.org/>, consultées le 01.09.2021.

Annexe 32. Construction de l'école Henry C. Lea en 1914



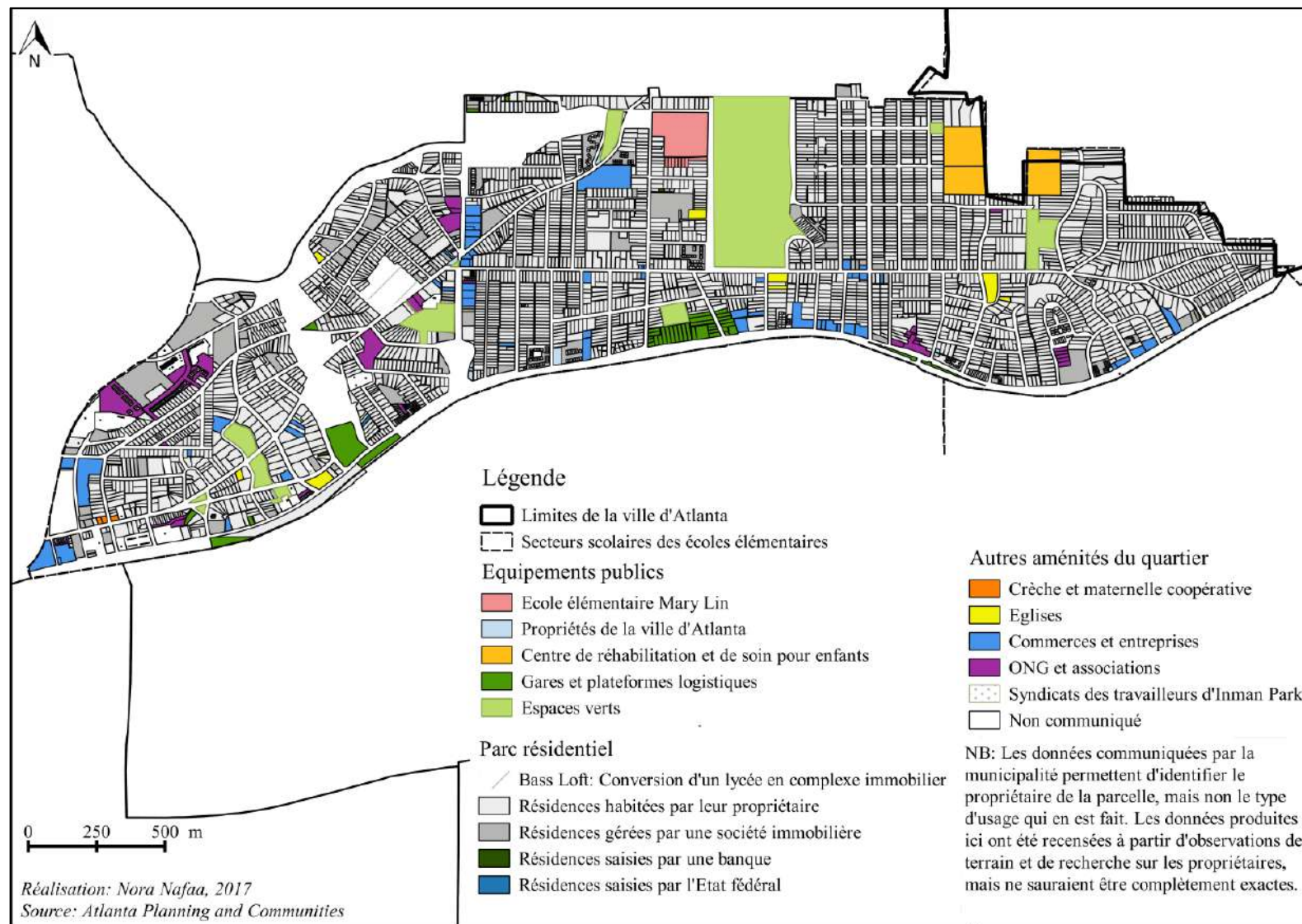
Source : Archives de Philadelphie, Collection : DOR Archives, Collection ID : Schools-4030-0-, Asset ID : 46062, <https://www.phillyhistory.org/>, consultées le 01.09.2021.

Annexe 33. Terrain de construction de l'école Henry C. Lea en 1914

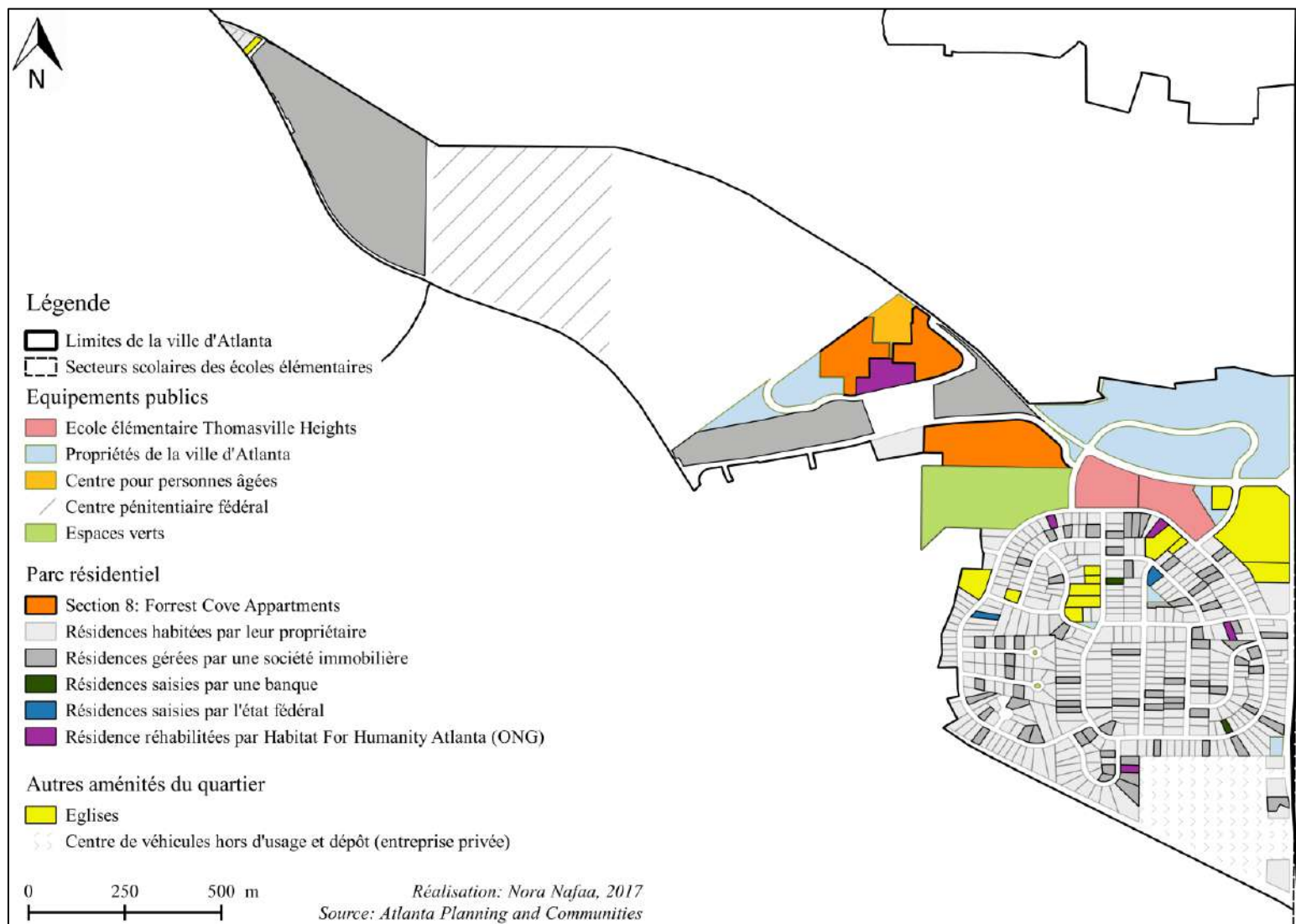


Source : Archives de Philadelphie, Collection : DOR Archives, Collection ID : Schools-3074-0-, Asset ID : 46005, <https://www.phillyhistory.org/>, consultées le 01.09.2021.

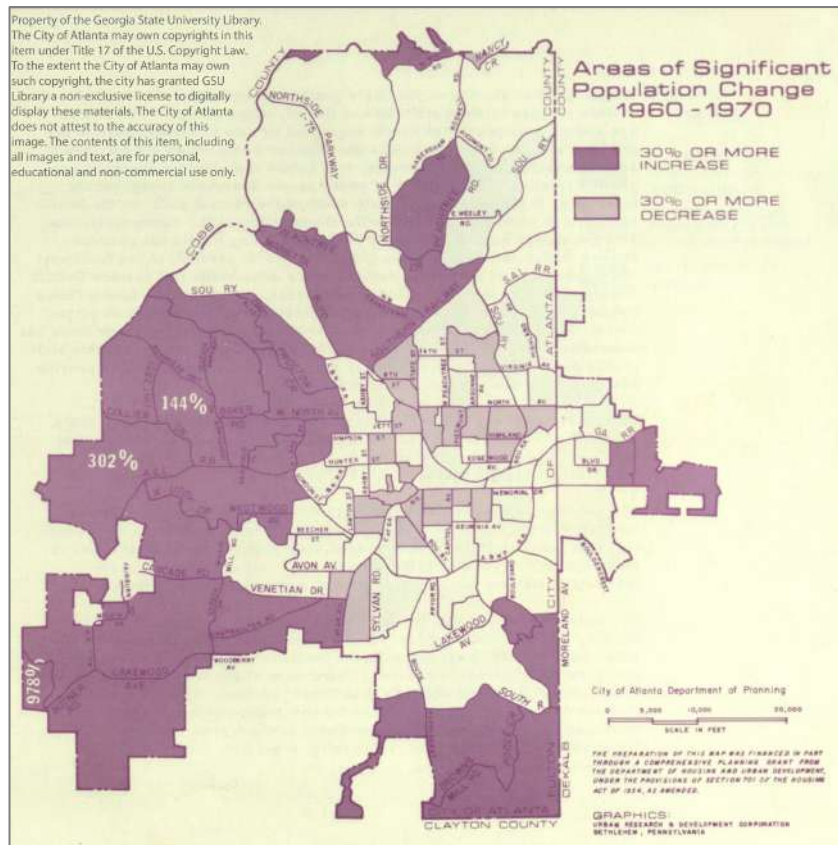
Annexe 34. Panorama du secteur scolaire de l'école Mary E. Lin



Annexe 35. Panorama du secteur scolaire de l'école Thomasville Heights



Annexe 36. Changements démographiques à Atlanta entre 1960 et 1970



Source: Areas of Significant Population Change 1960-1970, atlpp0055_15, Planning Atlanta City Planning Maps Collection, Georgia State University Library.

Annexe 37. Budgets de l'école Alexander McClure en 2018-19 et 2019-20

2018-2019 School Budget

Alexander K. McClure School

Basic Information	
Council District	7th
Organization Code	7380
School Level	Elementary School
Economically Disadvantaged Rate*	85.53%

School Budgets reflect the continued and expanded investments the District has been implementing as part of its long-term plan. New investments align with the goals of Action Plan 3.0, including improving College and Career Readiness with a particular focus on supporting students to stay on track to graduate and improving Early Literacy through additional supports for reduced class size and modernized K-2 classrooms. Additional supports are also provided for art and music programs, English language learners, and our lowest performing schools. The District continues its efforts to balance making needed investments with maintaining financial stability.

	FY14	FY18	FY19 Projected
Enrollment**	566	621	621

Operating Funded Allotments

Position/Expenditure	FY14 Budget	FY18 Budget	FY19 Budget
Principals/Assistant Principals	1.0	2.0	2.0
Teachers - Regular Education	25.1	28.3	28.2
Teachers - Special Education	2.0	1.8	3.0
Counselors/Student Adv./ Soc. Serv. Liaisons	1.4	1.4	1.4
Nurses/Health Services	0.4	1.0	1.0
Classroom Assistants/Teacher Assistants	1.0	2.0	2.0
Secretaries	1.0	1.0	1.0
Support Services Assistants	0.0	0.0	0.0
Student Climate Staff	4.0	5.0	6.0
Other	0.0	0.0	0.0
Total Positions	35.9	42.4	44.6
Supplies/Equipment/Non Full-Time Salaries/Other	\$21,279	\$101,539	\$87,438

Grant Funded Allotments

Position/Expenditure	FY14 Budget	FY18 Budget	FY19 Budget
Principals/Assistant Principals	0.0	0.0	0.0
Teachers - Regular Education	6.9	6.8	8.0
Teachers - Special Education	0.0	0.2	0.0
Counselors/Student Adv./ Soc. Serv. Liaisons	0.0	0.2	0.2
Nurses/Health Services	0.0	0.0	0.0
Classroom Assistants/Teacher Assistants	0.0	0.0	0.0
Secretaries	0.0	0.0	0.0
Support Services Assistants	4.0	11.0	8.0
Student Climate Staff	0.0	5.0	3.0
Other	0.0	0.0	0.0
Total Positions	10.9	23.3	19.2
Supplies/Equipment/Non Full-Time Salaries/Other	\$141,280	\$201,972	\$220,781

Operating and Grant Funded Allotments

Position/Expenditure	FY14 Budget	FY18 Budget	FY19 Budget
Total Positions	46.8	65.7	63.8
Total Supplies/Equipment/Non Full-Time Salaries/Other	\$162,559	\$303,511	\$308,219

**The Economically Disadvantaged Rate (Direct Certification) is determined by dividing the number of identified students who are directly certified through participation in the Supplemental Nutrition Assistance Program (SNAP), Temporary Assistance for Needy Families (TANF), and Food Distribution Program for Indian Reservations (FDPIR) by a school's total enrollment. This rate is used to rank order school poverty for placement in one of five Poverty Tiers for Title I per student allocations. The higher the concentration of poverty in a school, the higher the per student allocation from Title I.*

***FY14 and FY18 enrollment data is as of October. FY14 does not include students who have more than 10 consecutive unexcused absences, while FY18 data does since this status is no longer available.*

2019-2020 School Budget

Alexander K. McClure School

Basic Information	
Council District	7th
Organization Code	7380
School Level	Elementary School
Economically Disadvantaged Rate*	85.53%

School Budgets reflect the previous investments made in areas such as early literacy and college and career readiness, and support additional priorities to further improve academic outcomes for students across the city. New investments align with the goals of Action Plan 3.0, and include the expansion of Early Literacy supports to grades 4 & 5; additional modernized classrooms; additional teachers for English language learners; and enhanced supports for students with disabilities. The District continues its efforts to balance making needed investments with maintaining financial stability.

	FY17	FY19	FY20 Projected
Enrollment**	636	653	640

Operating Funded Allotments

Position/Expenditure	FY17 Budget	FY19 Budget	FY20 Budget
Principals/Assistant Principals	2.0	2.0	2.0
Teachers - Regular Education	28.7	29.4	33.2
Teachers - Special Education	1.8	2.8	3.0
Counselors/Student Adv./Soc. Serv. Liaisons	1.0	1.0	1.0
Nurses/Health Services	1.0	1.0	1.0
Classroom Assistants/Teacher Assistants	2.0	4.0	5.0
Secretaries	1.0	1.0	1.0
Support Services Assistants	0.0	0.0	0.0
Student Climate Staff	6.0	3.0	6.0
Other	0.1	0.4	0.4
Total Positions	43.6	44.5	52.6
Total Positions (\$)	\$4,421,459	\$4,809,302	\$5,524,116
Supplies/Equipment/Non Full-Time Salaries/Other (\$)**	\$96,644	\$117,015	\$79,324

Grant Funded Allotments

Position/Expenditure	FY17 Budget	FY19 Budget	FY20 Budget
Principals/Assistant Principals	0.0	0.0	0.0
Teachers - Regular Education	6.8	7.8	5.0
Teachers - Special Education	0.2	0.2	0.0
Counselors/Student Adv./Soc. Serv. Liaisons	0.0	0.0	1.0
Nurses/Health Services	0.0	0.0	0.0
Classroom Assistants/Teacher Assistants	0.0	0.0	0.0
Secretaries	0.0	0.0	0.0
Support Services Assistants	8.0	8.0	4.0
Student Climate Staff	2.0	5.0	3.0
Other	0.1	0.2	1.2
Total Positions	17.1	21.3	14.2
Total Positions (\$)	\$994,311	\$1,173,718	\$918,504
Supplies/Equipment/Non Full-Time Salaries/Other (\$)	\$174,838	\$258,993	\$199,136

Operating and Grant Funded Allotments

Position/Expenditure	FY17 Budget	FY19 Budget	FY20 Budget
Total Positions	60.7	65.8	66.8
Total Positions (\$)	\$5,415,770	\$5,983,020	\$6,442,620
Supplies/Equipment/Non Full-Time Salaries/Other (\$)**	\$271,482	\$376,008	\$278,460

*The Economically Disadvantaged Rate (Direct Certification) is determined by dividing the number of identified students who are directly certified through participation in the Supplemental Nutrition Assistance Program (SNAP), Temporary Assistance for Needy Families (TANF), and Food Distribution Program for Indian Reservations (FDPIR) by a school's total enrollment. This rate is used to rank order school poverty for placement in one of five Poverty Tiers for Title I per student allocations. The higher the concentration of poverty in a school, the higher the per student allocation from Title I.

**FY17 and FY19 enrollment data is as of October.

***FY19 Total Positions include contracted special education teachers and assistants; cost for these positions are included in Supplies/Equipment/Non Full-Time Salaries/Other (\$) line.

Annexe 38. Budgets de l'école Henry C. Lea en 2018-19 et 2019-20

2018-2019 School Budget													
Henry C. Lea School		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr style="background-color: #e0e0e0;"> <th colspan="2" style="text-align: left; padding: 2px;">Basic Information</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 2px;">Council District</td> <td style="padding: 2px;">3rd</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Organization Code</td> <td style="padding: 2px;">1340</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">School Level</td> <td style="padding: 2px;">K-8 School</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Economically Disadvantaged Rate*</td> <td style="padding: 2px;">73.08%</td> </tr> </tbody> </table>		Basic Information		Council District	3rd	Organization Code	1340	School Level	K-8 School	Economically Disadvantaged Rate*	73.08%
Basic Information													
Council District	3rd												
Organization Code	1340												
School Level	K-8 School												
Economically Disadvantaged Rate*	73.08%												
<p>School Budgets reflect the continued and expanded investments the District has been implementing as part of its long-term plan. New investments align with the goals of Action Plan 3.0, including improving College and Career Readiness with a particular focus on supporting students to stay on track to graduate and improving Early Literacy through additional supports for reduced class size and modernized K-2 classrooms. Additional supports are also provided for art and music programs, English language learners, and our lowest performing schools. The District continues its efforts to balance making needed investments with maintaining financial stability.</p>													
	FY14	FY18	FY19 Projected										
Enrollment**	581	556	579										
Operating Funded Allotments													
	FY14 Budget	FY18 Budget	FY19 Budget										
Principals/Assistant Principals	1.0	1.0	1.0										
Teachers - Regular Education	25.7	25.3	26.9										
Teachers - Special Education	7.0	7.8	8.0										
Counselors/Student Adv./ Soc. Serv. Liaisons	1.2	2.4	3.9										
Nurses/Health Services	1.0	2.0	2.0										
Classroom Assistants/Teacher Assistants	11.0	22.0	23.0										
Secretaries	1.0	1.0	1.0										
Support Services Assistants	0.0	0.0	0.0										
Student Climate Staff	4.0	0.0	0.0										
Other	0.0	0.0	0.0										
Total Positions	51.9	61.4	65.8										
Supplies/Equipment/Non Full-Time Salaries/Other	\$96,081	\$53,839	\$55,978										
Grant Funded Allotments													
	FY14 Budget	FY18 Budget	FY19 Budget										
Principals/Assistant Principals	0.0	1.0	0.0										
Teachers - Regular Education	7.7	6.2	5.6										
Teachers - Special Education	0.0	0.2	0.0										
Counselors/Student Adv./ Soc. Serv. Liaisons	0.4	0.2	1.2										
Nurses/Health Services	0.0	0.0	0.0										
Classroom Assistants/Teacher Assistants	0.0	0.0	0.0										
Secretaries	0.0	0.0	0.0										
Support Services Assistants	0.0	2.0	3.0										
Student Climate Staff	0.0	5.0	0.0										
Other	0.0	1.0	1.5										
Total Positions	8.1	15.7	11.3										
Supplies/Equipment/Non Full-Time Salaries/Other	\$164,294	\$36,539	\$9,465										
Operating and Grant Funded Allotments													
	FY14 Budget	FY18 Budget	FY19 Budget										
Total Positions	60.0	77.1	77.1										
Total Supplies/Equipment/Non Full-Time Salaries/Other	\$260,375	\$90,378	\$65,443										
<p><small>*The Economically Disadvantaged Rate (Direct Certification) is determined by dividing the number of identified students who are directly certified through participation in the Supplemental Nutrition Assistance Program (SNAP), Temporary Assistance for Needy Families (TANF), and Food Distribution Program for Indian Reservations (FDPIR) by a school's total enrollment. This rate is used to rank order school poverty for placement in one of five Poverty Tiers for Title I per student allocations. The higher the concentration of poverty in a school, the higher the per student allocation from Title I.</small></p> <p><small>**FY14 and FY18 enrollment data is as of October. FY14 does not include students who have more than 10 consecutive unexcused absences, while FY18 data does since this status is no longer available.</small></p>													

2019-2020 School Budget

Henry C. Lea School

Basic Information	
Council District	3rd
Organization Code	1340
School Level	K-8 School
Economically Disadvantaged Rate*	73.08%

School Budgets reflect the previous investments made in areas such as early literacy and college and career readiness, and support additional priorities to further improve academic outcomes for students across the city. New investments align with the goals of Action Plan 3.0, and include the expansion of Early Literacy supports to grades 4 & 5; additional modernized classrooms; additional teachers for English language learners; and enhanced supports for students with disabilities. The District continues its efforts to balance making needed investments with maintaining financial stability.

	FY17	FY19	FY20 Projected
Enrollment**	533	525	524

Operating Funded Allotments

Position/Expenditure	FY17 Budget	FY19 Budget	FY20 Budget
Principals/Assistant Principals	1.0	1.0	1.0
Teachers - Regular Education	25.5	25.6	27.0
Teachers - Special Education	6.8	7.8	9.0
Counselors/Student Adv./Soc. Serv. Liaisons	1.0	3.5	0.9
Nurses/Health Services	1.1	1.0	1.0
Classroom Assistants/Teacher Assistants	17.0	23.0	23.0
Secretaries	1.0	1.0	1.0
Support Services Assistants	0.0	0.0	0.0
Student Climate Staff	4.0	0.0	0.0
Other	0.5	0.4	0.2
Total Positions	57.9	63.2	63.1
Total Positions (\$)	\$5,276,745	\$6,016,600	\$6,227,952
Supplies/Equipment/Non Full-Time Salaries/Other (\$)**	\$57,384	\$46,777	\$34,756

Grant Funded Allotments

Position/Expenditure	FY17 Budget	FY19 Budget	FY20 Budget
Principals/Assistant Principals	0.0	0.0	0.0
Teachers - Regular Education	6.8	6.9	3.5
Teachers - Special Education	0.2	1.2	1.0
Counselors/Student Adv./Soc. Serv. Liaisons	0.0	1.5	1.1
Nurses/Health Services	0.0	0.0	0.0
Classroom Assistants/Teacher Assistants	0.0	1.0	1.0
Secretaries	0.0	0.0	0.0
Support Services Assistants	1.0	3.0	3.0
Student Climate Staff	0.0	0.0	4.0
Other	1.3	1.2	1.2
Total Positions	9.4	14.9	14.8
Total Positions (\$)	\$997,715	\$1,323,100	\$948,588
Supplies/Equipment/Non Full-Time Salaries/Other (\$)	\$65,152	\$7,406	\$7,734

Operating and Grant Funded Allotments

Position/Expenditure	FY17 Budget	FY19 Budget	FY20 Budget
Total Positions	67.2	78.1	77.9
Total Positions (\$)	\$6,274,460	\$7,339,700	\$7,176,540
Supplies/Equipment/Non Full-Time Salaries/Other (\$)**	\$122,536	\$54,183	\$42,490

*The Economically Disadvantaged Rate (Direct Certification) is determined by dividing the number of identified students who are directly certified through participation in the Supplemental Nutrition Assistance Program (SNAP), Temporary Assistance for Needy Families (TANF), and Food Distribution Program for Indian Reservations (FDPIR) by a school's total enrollment. This rate is used to rank order school poverty for placement in one of five Poverty Tiers for Title I per student allocations. The higher the concentration of poverty in a school, the higher the per student allocation from Title I.

**FY17 and FY19 enrollment data is as of October.

***FY19 Total Positions include contracted special education teachers and assistants; cost for these positions are included in Supplies/Equipment/Non Full-Time Salaries/Other (\$) line.

Source : Alexander McClure, 2020.

Annexe 39. Budget de l'école Mary E. Lin en 2017-18

FY2018 Preliminary Budget Presentation

School	Lin Elementary School				
Location	2564				
Level	E5				
Principal	Ms. Sharym Briscoe				
Projected Enrollment	646				
		Earned		Used	
		FTE	Budget	FTE	Budget
1084	Early Intervention Program	2.00	\$ 170,620	2.00	\$ 170,620
1101	School Administration	4.00	\$ 358,122	4.50	\$ 384,870
1200	Classroom Instruction	-	\$ 15,071	0.50	\$ 53,423
1202	Kindergarten	10.00	\$ 624,035	10.00	\$ 624,035
1204	Substitutes- School	-	\$ 11,415	-	\$ 11,580
1205	Grade 1	5.00	\$ 426,551	5.00	\$ 426,551
1206	Grade 2	4.00	\$ 341,241	5.00	\$ 426,551
1207	Grade 3	5.00	\$ 426,551	5.00	\$ 426,551
1208	Grade 4	4.00	\$ 341,241	4.00	\$ 341,241
1209	Grade 5	3.00	\$ 255,931	4.00	\$ 341,241
1215	Remedial Education	-	\$ -	-	\$ -
1230	Reading/Language Arts	-	\$ -	-	\$ -
1235	Foreign Language	-	\$ -	0.50	\$ 42,655
1237	ESOL/Bilingual	0.40	\$ 34,124	0.40	\$ 34,124
1243	Mathematics	-	\$ -	-	\$ -
1248	Science	-	\$ -	-	\$ -
1255	Social Science	-	\$ -	-	\$ -
1261	Athletics and Intramural	-	\$ -	-	\$ -
1264	Art	4.60	\$ 392,427	1.00	\$ 85,310
1266	Physical Ed. Elementary	-	\$ -	2.00	\$ 124,807
1267	Music	-	\$ -	1.00	\$ 85,310
1269	Band	-	\$ -	-	\$ -
1270	Orchestra	-	\$ -	-	\$ -
1271	Performing Arts	-	\$ -	-	\$ -
1277	JROTC (Army)	-	\$ -	-	\$ -
1301	Exceptional Children (MOE)	8.50	\$ 588,998	8.50	\$ 588,998
1303	Gifted and Talented	3.00	\$ 255,931	3.00	\$ 255,931
1309	School Social Workers	0.20	\$ 19,134	0.20	\$ 19,134
1310	Health	1.00	\$ 17,536	1.00	\$ 17,536
1505	Media Services	1.00	\$ 96,209	1.00	\$ 96,209
1509	Psychologists	0.25	\$ 26,453	0.25	\$ 26,453
1510	Counseling	1.00	\$ 105,741	1.00	\$ 105,741
1598	Student Programs and Services	-	\$ -	-	\$ -
1695	Cluster Flexibility Allocation	-	\$ 35,000	-	\$ -
1696	School Flexibility Allocation	-	\$ 113,197	-	\$ -
1697	Signature Programs	-	\$ 130,000	1.67	\$ 96,655
2400	Title I	-	\$ -	-	\$ -
2405	Career Education (MOE)	-	\$ -	-	\$ -
6521	Safety	-	\$ -	-	\$ -
Total		56.95	\$ 4,785,528	61.52	\$ 4,785,528
Salaries		\$ 4,715,737			
Other Salaries		\$ 26,951			
Employee Benefits		\$ 168			
Purchased Pro and Tech Services		\$ 2,000			
Other Purchased Services		\$ -			
Supplies		\$ 33,675			
Other Objects		\$ 5,000			
Total		\$ 4,785,528			

FY2018 Used

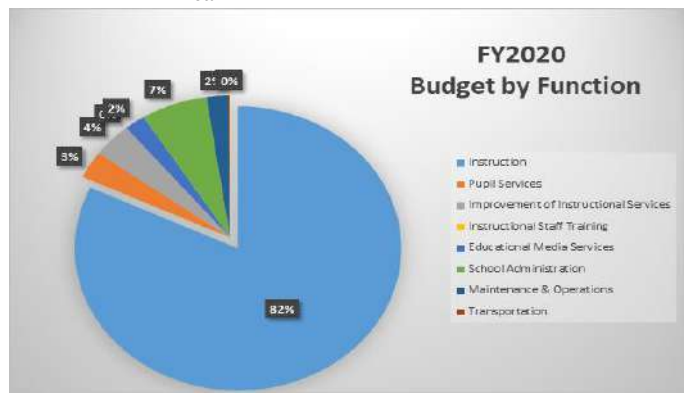
Category	Percentage
Salaries	98%
Other Salaries	0%
Employee Benefits	-
Purchased Pro and Tech Services	-
Other Purchased Services	-
Supplies	-
Other Objects	-

Source : Carnets de terrain, Atlanta, 2017.

Annexe 40. Budget de l'école Mary E. Lin en 2019-20

School	Lin Elementary School
Location	2564
Level	ES
Principal	Ms. Sharyn Briscoe
Projected Enrollment	669

Account	Account Description	FTE	Budget
1000	Instruction	55.90	\$ 4,798,406
2100	Pupil Services	1.45	\$ 181,336
2210	Improvement of Instructional Services	2.17	\$ 228,499
2213	Instructional Staff Training	-	\$ -
2220	Educational Media Services	1.00	\$ 121,431
2400	School Administration	4.00	\$ 383,937
2600	Maintenance & Operations	2.50	\$ 124,534
2700	Transportation	-	\$ 12,000
Total		67.02	\$ 5,850,143



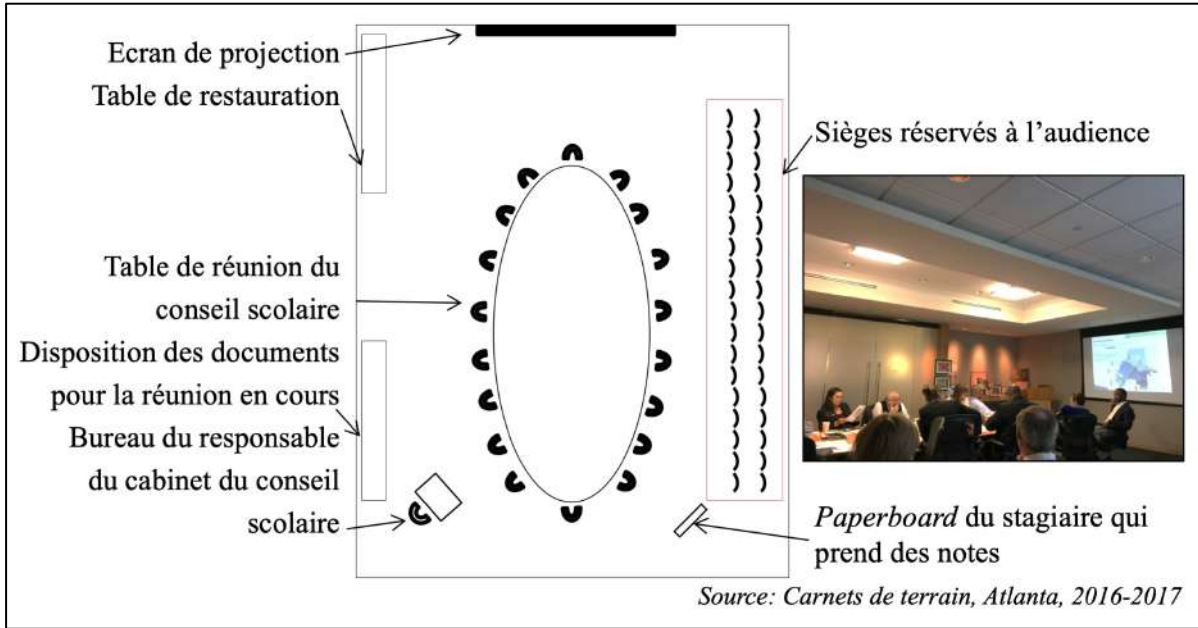
Source : Mary E. Lin, 2020.

Annexe 41. Activités extra-scolaires de l'école Mary E. Lin

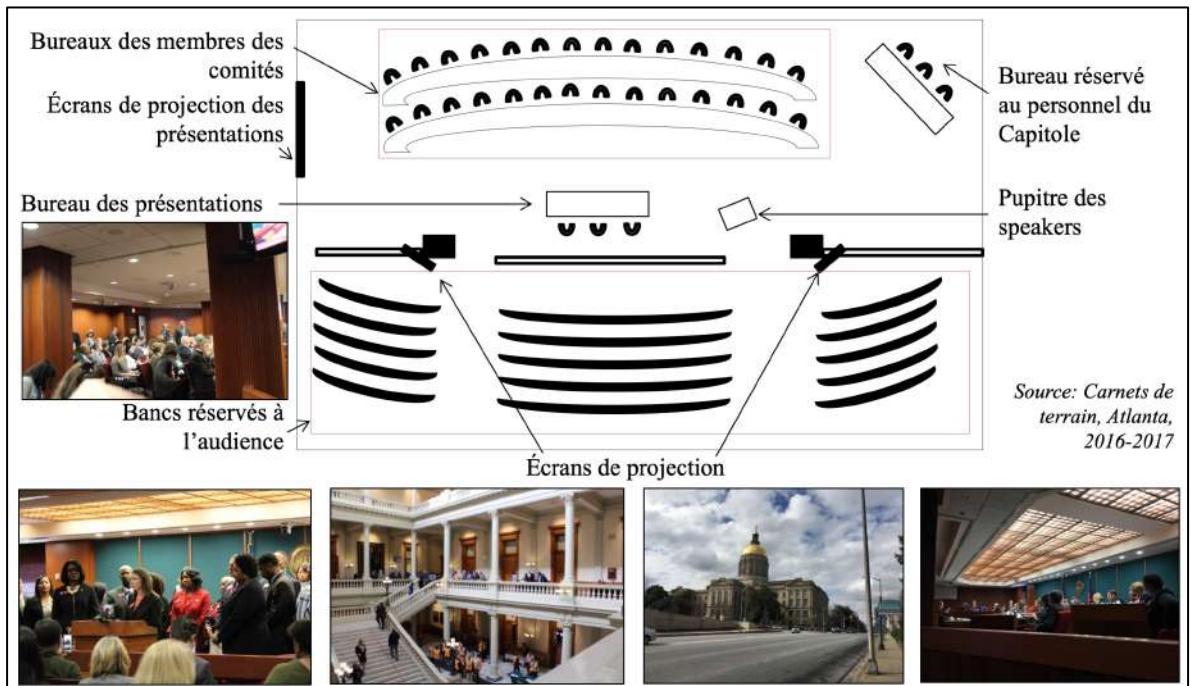
Activité	Niveaux	Prix	Estimation à l'année
Aérobic	K-5	195 \$	195 \$
Arts numériques	K-5	190 \$ / 3 mois	570 \$
Atelier théâtre	3-5	215 \$ / 15 semaines	430 \$
Bande dessinée	2-5	275 \$	275 \$
Basketball	K-5	200 \$	200 \$
Big Thinkers Science (club)	K-5	245 \$	245 \$
Claquettes/ Ballet	K-2	60 \$ / mois	600 \$
Dessin	K-3	275 \$	275 \$
Échec	K-5	269 \$ à 375 \$	269 \$ à 375 \$
Espagnol immersif	K-5	265 \$	265 \$
Espagnol immersive II	K-5	265 \$	265 \$
Frisbee	K-5	200 \$	200 \$
Girls on the Run (athlétisme)	3-5	10 \$ à 185 \$	10 \$ à 185 \$
Golf	K-5	140 \$	140 \$
Guitare	2-5	229 \$	229 \$
Hip Hop	K-5	240 \$ / 16 semaines	480 \$
Karaté	1-5	295 \$ à 320 \$	295 \$ à 320 \$
Karaté (ceinture violette et au-delà)	1-5	295 \$ à 320 \$	295 \$ à 320 \$
KidsTV	3-5	285 \$	285 \$
Lego Club	K-2	217 \$	217 \$
Piano	K-2	229 \$	229 \$
Robotique	3-5	264 \$	264 \$
Tennis	K-5	20 \$ / session	800 \$
Théâtre	K-3	215 \$ / 15 semaines	430 \$
Tricot	K-5	289 \$	289 \$
Yoga	K-5	224 \$	224 \$

Nora Nafaa, 2021, source : Mary E. Lin, 2020.

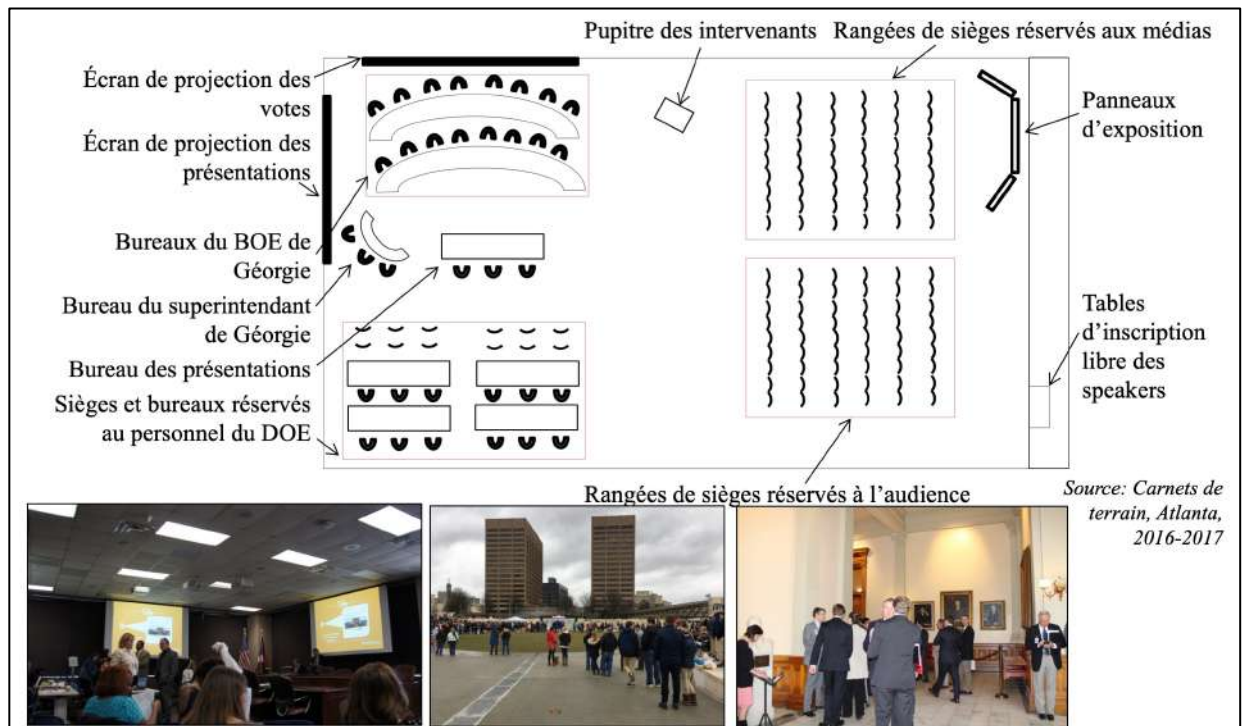
Annexe 42. Salle de réunion du conseil scolaire d'Atlanta, APS Headquarters, Atlanta




Annexe 43. Salle de réunion des comités du Sénat et de la Chambre des députés, Floyd Building, Capitole, Atlanta



Annexe 44. Salle de réunion du conseil scolaire de l'État de Géorgie, Twin Towers, Capitole, Atlanta



Annexe 45. Fiche de renseignements de l'audience publique du 06.03.2017 de Cita Cook à APS



ATLANTA BOARD OF EDUCATION

COMMUNITY FEEDBACK FORM

Name: CITA COOK Date: 3/6/17

Thank you for sharing. Your input will help the members of the Board of Education and Atlanta Public Schools administrators better understand what is important to our employees, parents, students and community members in our efforts to rebuild community trust in the system.

Your Affiliation:

<input type="checkbox"/> Employee	<input type="checkbox"/> Elected Official	<input type="checkbox"/> Parent of APS Student
<input type="checkbox"/> Community/Organization Representative	<input type="checkbox"/> Union Representative	<input type="checkbox"/> APS Student
<input checked="" type="checkbox"/> Other: <u>Retired educator / community advocate</u>		

Your Area of Concern(s):

<input type="checkbox"/> Instruction	<input type="checkbox"/> Human Resources	<input type="checkbox"/> Operations	<input type="checkbox"/> Student Support	<input type="checkbox"/> Information Services
<input checked="" type="checkbox"/> Curriculum	<input checked="" type="checkbox"/> Personnel	<input type="checkbox"/> Construction	<input checked="" type="checkbox"/> Student Relations/ Discipline	<input type="checkbox"/> Technology
<input type="checkbox"/> Athletics	<input type="checkbox"/> Employee Benefits	<input type="checkbox"/> Building Maintenance	<input checked="" type="checkbox"/> Family Engagement	<input type="checkbox"/> Testing
<input checked="" type="checkbox"/> Schools	<input type="checkbox"/> Staff Development	<input type="checkbox"/> Heat/Air Conditioning	<input type="checkbox"/> Special Education	<input type="checkbox"/> Research Services
		<input type="checkbox"/> Transportation	<input type="checkbox"/> Student Services	<input type="checkbox"/> Student Records
		<input type="checkbox"/> Food & Nutrition	<input type="checkbox"/> Health Services	
<input type="checkbox"/> Other _____				

Your Preferred Method of Contact:

Address: _____ Phone: _____

City: _____ Zip: _____ Email: _____

Please briefly describe your concern(s):

PARTNERSHIP SCHOOLS; PEDAGOGICAL/SCHOOL CULTURE CHOICE BEING IMPOSED ON PARENTS

Who have you spoken to about the problem? Board members + more

DO NOT WRITE BELOW THIS LINE


Action Taken:

SIGNATURE OF APS/BOE REPRESENTATIVE

Name/Title _____ Date _____

Rev 10/2014 Distribution: White Copy – BOE/APS Administration Yellow Copy – Initiator/Customer

Annexe 46. Fiche de renseignements de l'audience publique du 06.03.2017 de J. Burch à APS

 ATLANTA BOARD OF EDUCATION		COMMUNITY FEEDBACK FORM	
Name: <u>J. Burch</u>		Date: <u>3.6.17</u>	
<p>Thank you for sharing. Your input will help the members of the Board of Education and Atlanta Public Schools administrators better understand what is important to our employees, parents, students and community members in our efforts to rebuild community trust in the system.</p>			
Your Affiliation:			
<input type="checkbox"/> Employee	<input type="checkbox"/> Elected Official	<input checked="" type="checkbox"/> Parent of APS Student	
<input type="checkbox"/> Community/Organization Representative	<input type="checkbox"/> Union Representative	<input type="checkbox"/> APS Student	
<input type="checkbox"/> Other: _____			
Your Area of Concern(s):			
<input checked="" type="checkbox"/> Instruction	<input type="checkbox"/> Human Resources	<input type="checkbox"/> Operations	<input type="checkbox"/> Student Support
<input type="checkbox"/> Curriculum	<input type="checkbox"/> Personnel	<input type="checkbox"/> Construction	<input type="checkbox"/> Student Relations/Discipline
<input type="checkbox"/> Athletics	<input type="checkbox"/> Employee Benefits	<input type="checkbox"/> Building Maintenance	<input type="checkbox"/> Family Engagement
<input checked="" type="checkbox"/> Schools	<input type="checkbox"/> Staff Development	<input type="checkbox"/> Heat/Air Conditioning	<input type="checkbox"/> Special Education
		<input type="checkbox"/> Transportation	<input type="checkbox"/> Student Services
		<input type="checkbox"/> Food & Nutrition	<input type="checkbox"/> Health Services
<input type="checkbox"/> Other: _____			
Your Preferred Method of Contact:			
<input type="checkbox"/> Address:	<input type="checkbox"/> Phone:	<input type="checkbox"/> Email:	
City: <u>Atlanta</u>	Zip: <u>30315</u>		
Please briefly describe your concern(s): <u>In regards to school closings.</u>			
<u>fielding time over to</u>			
Who have you spoken to about the problem? <u>no one - RAYMOND JOHNSON</u>			
DO NOT WRITE BELOW THIS LINE			
Action Taken:			
_____ _____ _____ _____			
SIGNATURE OF APS/BOE REPRESENTATIVE			
Name/Title: _____		Date: _____	
Rev 10/2014		Distribution: White Copy - BOE/APS Administration Yellow Copy - Initiator/Customer	

Annexe 47. Détails des fiches de renseignements de l'audience publique du 06.03.2017 à APS

Affiliation	Area of concern	Other	Description	Who have you spoken to	Action taken
Community/Organization Representative; Parent of APS student			Human resource Personnel Action Report		There is a need for a policy to engage parents. Need to do an internal audit on why APS does not care. Parent engagements specialist has not moved in the FES.
Community/ Organization Representative			Human resource Personnel Action Report	N/A (Board Rep)	Yeilded time
Other	Schools		Paired schools		Not a problem, thanks BOE, yielded time
Other	Schools		Paired schools	Not a problem, thanks to BOE	Thanked APS Board for great education
Employee	Athletics	Athletic Trainer	N/A	N/A	Yielded minutes
Union Representative		FPSE Federation of Public Services Employees	APS Athletic trainer concerns regarding equipment	APS Board members	Would like for the board to be practical/ Concerned about expired equipment (electricity, tech equipment)
Community/Organization Representative; Union Representative; Other		General	General concerns	No	Good news that Sodero hired a district manager, transportation department set

					a new record and quite on time rate, APS had more right than wrong of benefits, exceptionnal rating in voting and access
Other: community member	Curriculum; Schools; Employee Benefits; Staff Development; Student Relations/Discipline; Family engagement; Health Services; Testing	Informing the public	I would like the board to take a stand against misleading voters about state plans for schools	Various people	Would like for the board to pass a versatum of OSD
Parent of APS Student	Curriculum; Athletics; Personnel; Transportation; Food and nutrition; Student relations/Discipline; Family Engagement; Student services; Health services; Testing; Research services; student records		Teachers, tech hiring methods how to handle students and when extand work to help students understand and get a passing grade. Offer more athletic scholarships	School principal, school coaches.	
Parent of APS Student	Curriculum; Athletics; Schools; Personnel; Food and nutrition; Student services; Health services; Testing; Research Services; Student records		teachers teaching @ school method. What is the policy when parents have a problem with the teacher. And is it okay for parents to provoke the teachers and nothing be done about it.	School principal	Yielding minutes
Community/Organization Representative	Athletics		Staffing for Mays High Football	N/A	Do not want the board to terminate the coach

Parent of APS Student	Personnel		Request that the staffing for Mays High School remain the same		Children need more resources and attention from APS
Community/Organization Representative	Athletics		Mays Athletics Staffing concern	N/A	Would like APS to look into reinstating the coach
Parent of APS Student			About the football coach at Mays High	N/A	Yielded time
Parent of APS Student; Other				N/A	Yielded time
Community/Organization Representative	Personnel		The treatment of coach Jarnis	N/A	Yielded time
Parent of APS Student			Parent issue at Baker investigation		
Parent of APS Student	Athletics		My concern is with Corey Jarnin. Corey Jarnis is an excellent role model to our students as well as a excellent teacher and coach. Taken such as excellent individual from our school system will impact youth tremendously		

NB : Les noms et prénoms des intervenants ont été supprimés. Source : District scolaire d'Atlanta, 2017.

Annexe 48. Jackson Cluster Town Hall Meeting, Atlanta, 23.01.2017.

Environ 200 personnes. Il y a les militants qui sont présents à toutes les réunions. Le public est assez mixte. Il y a plusieurs familles hispaniques.

La réunion est introduite par Leslie Grant. Plusieurs membres du conseil scolaire sont présents : Matt, Leslie, Cynthia, Courtney.

La superintendante présente son plan pour le cluster. Plusieurs officiers de police sont présents dans la salle. Elle commence par rappeler l'histoire du district, "a journey of transformation". Elle rappelle que les chiffres ne sont pas au top, et c'est pire lorsqu'on considère les données raciales et socio-économiques

Elle est un peu démagogique et fait des remarques sur la mission et la vision district. "I need to get back in, and some clean up again". Elle évoque le redistricting de 2012. Elle montre les performances académiques du district (CCRPI). Elle va plus lentement et essaye d'être plus pédagogique dans ses explications. Elle montre les chiffres de MJHS et demande des applaudissements pour leurs performances. Elle prend cet exemple pour dire que chaque cluster doit avoir sa signature. "What happened here? You can't have these many great people, these many great kids, these many great babies, and this mess". Elle fait le lien entre les changements du parc immobilier et les changements opérés dans les écoles. Elle pointe du doigt le fait que ce qui compte le plus, ce sont les écoles élémentaires. Et avant ça, pre-K. Elle parle de choix "APS has to be an option in the choice of high-quality education". Elle présente les facteurs qui sont à prendre en compte. Une personne pose la question de la croissance des écoles et elle dit que ça arrive après. Elle veut déplacer Benteen à D. H. Stanton et construire un "early childhood building". Ils ont utilisé trois compagnies, pour les projections. Elle explique qu'elle comprend que ces décisions de la superintendante et du conseil scolaire ne sont pas toujours populaires. La réunion est filmée par le district et plusieurs journalistes sont présents dans la salle. Elle présente ensuite le plan sur les propriétés vacantes et la composition de sa *taskforce*. Elle aborde la question du logement abordable. "Give me your blessing to keep on doing the right thing, even if it's painful for everyone until the finish line".

Elle commence les questions.

Une mère demande pourquoi ne pas ajouter seulement des classes de *head-start* pour compléter Benteen. Elle répond qu'ils n'ont pas les fonds pour ce programme. C'est un opérateur privé qui fait la proposition, Sheltering arms. La mère lui répond que Benteen est la meilleure école dans laquelle son fils est allé. Elle dit qu'elle comprend ce qu'elle dit mais ce n'est pas aussi simple. Elle dit que même si les quartiers vont croître, pour le moment les bébés ne sont pas là. Elle prend l'exemple d'un rosier. Elle rappelle que le district a été fait pour 100 000 enfants, il y en a que 50000 aujourd'hui, dont 10000 dans des *charter schools*.

Un homme prend la parole pour mentionner les enseignants qui sont stressés par ces changements et par la possibilité d'avoir 35 enfants par classe, "it sucks". Elle répond que les tailles des classes ne seront pas changées.

Un homme de Peoplestown demande comment faire pour aider la transition au mieux pour les enfants de Benteen. Elle explique que le gap entre les "haves & have not" est géant à Atlanta. APS doit aider les communautés pauvres.

Une maman (PTA president & Go-Team chair) apparaît très émue. Elle dit qu'elle ne comprend pas ces chiffres car les enfants qui vivent derrière l'école sont zonés à Parkside. Elle dit qu'elle ne comprend pas pourquoi ils veulent

éclater l'école. Elle dit qu'ils vont tout déplacer dans l'autre école en essayant de garder les liens entre les enseignants et les enfants qu'ils connaissent. Il y a de grandes frustrations sur les limites des zones.

Une autre mère de famille pose une question sur les méthodes utilisées. Elle vise aussi le fait que Leslie Grant a mis ses enfants dans une *charter*, et qu'elle est leur élue au niveau du conseil scolaire.

Il y a des tensions sur la question des communautés. Elle compare les Blancs et les Noirs. Ils l'accusent de traiter Inman différemment. La superintendante dit que personne dans le district ne veut du redistricting. La question de l'équité raciale et socio-économique est posée. Elle explique qu'elle ne peut pas tout refaire en un an. Les gens lui parlent comme si c'est une politicienne et elle agit comme si. Elle rappelle qu'elle fera les choses avec le conseil scolaire mais surtout avec la communauté scolaire. Elle commence à s'énerver.

Une mère de famille raconte qu'elle a gagné la loterie à Drew mais elle a choisi Toomer car le ratio de 1/15 était meilleur, et ensuite celui-ci va augmenter. Elle rappelle que la fusion des écoles avec East Lake n'a pas amené ces aménités. Il y a une grande demande de pre-K. La superintendante compare à Austin. Elle dit que là-bas, il y a entre 800 et 1000 enfants dans une écoles élémentaire, souvent 30% d'ELL, tous hispaniques et pauvres, et 1/30 au Texas est la norme, pas un choix.

Kim prend la parole. Le public l'applaudit. Elle parle des métriques employées. Elle dit que fusionner Benteen et Stanton n'est pas une bonne idée : les parents de Benteen sont hispaniques et travaillent tôt le matin, ils ne peuvent pas être transportés par bus ("*bused*"). La superintendante dit qu'il faut prendre en compte le CCRPI parce que c'est obligatoire dans l'État. Elle dit que fermer les écoles est toujours une mauvaise chose. Elle réexplique le *white flight*, puis la gentrification, mais aussi le manque de recrutement des écoles et la division raciale de la ville.

Un élève de *8th grade* pose une question. Il est à King, et hispanique. Une autre élève prend la parole également. Ils défendent Benteen notamment la communauté hispanique de l'école. Les élèves disent qu'elles s'inquiètent pour les enseignants.

À 20h, la superintendante coupe la conversation et dit qu'il faut l'emailer ou lui envoyer un message. Leslie Grant conclue la réunion et remercie le public. Elle mentionne le *student government* et les fondations qui se réuniront la semaine suivante.

Source : Carnets de terrain, Atlanta, 2017.

Annexe 49. Coretta Scott King Meeting, Atlanta, 9.02.2017.

L'auditorium est à moitié plein. Parmi les membres du Board of Education, sont présents Steven, Cynthia, Jason, Byron, Courtney et Nancy. Il y a plusieurs militantes qui sont souvent présentes comme Cita et Valery. Steven Lee introduit la réunion.

La superintendante demande à tout le monde de se lancer dans une technique de SEL ("*belly-breath*") pour démarrer ("*for a reset*"). Elle s'apprête à montrer les résultats des différentes réunions communautaires et des retours qu'elle en a eu. Elle remercie le comité de pilotage ("*steering committee*") et présente les objectifs de la soirée.

1 : État actuel du district. Ce sont les mêmes données que celles présentées à Douglass HS. "This free market that is merging in public education (...), all these options are legitimate for the families". Elle reprend les stratégies d'APS et de Douglass ces trois dernières années.

2 : Il y a déjà eu des consolidations dans le cluster. Elle accuse l'État de Géorgie et la liste de "*naughty schools*" qu'ils ont créée.

3 : Créer une stratégie pour le cluster : les écoles *charter* sont une concurrence.

4 : Emerald Corridor Partnership : Ils sont venus voir APS pour ce partenariat et ont ainsi créé un comité de pilotage afin que la communauté soit incluse dans le processus.

5 : Elle explique le plan et la *timeline*.

6 : Les différents scénarii et leurs aspects sont présentés. Scénario 1 : BEST va à CSK. Scénario 2 : BEST & CSK vont à Douglass. La salle crie et hue ce projet.

7 : Elle mentionne l'usage des bâtiments vacants et notamment le travail sur le logement abordable (*taskforce for housing*).

Les questions sont ouvertes au public.

Question 1 : Élève de Douglass HS : il souhaite que le budget consacré à Woodson soit donné à Douglass. Réponse: "It's not just school and early ages development. It's a model for revitalisation".

Le public crie "Gentrification!".

Question 2: "Why Douglass High School was not picked to work with you and you went to BEST & CSK?" Réponse: "We work a lot with Douglass, and the Alumni. So I felt like it was fair to spend time with the students of the academies".

Question 3 : Élève de Douglass HS. "We are happy at Douglass. (...) All students should stay at the same place instead of building new schools". Il parle de la question des ressources et de leur distribution dans le district.

Question 4 : "What happens for CSK if more people want to come and the class sizes grow ?" Réponse: "We allocate budget to schools according to enrollment. I know no one wants to hear it". Elle parle des données sur les tailles de classe. L'étudiante lui demande pourquoi APS n'a pas ses propres seuils et données. Réponse: "Our data is so inconsistent... It's not only about class-sizes".

Question 5 : Élève à CSK, elle lui demande ce qu'il en est du recrutement. Réponse: "We do have the data. We can find our kids".

Question 6 : Élève à BEST. Il s'inquiète du déménagement de BEST à CSK, notamment parce qu'il y a des élèves dans sa classe qui viennent d'ailleurs que le district. Réponse : Euh... Il y a un grand moment d'embarras dans la salle et une discussion sur le fait que cet élève ne paye pas de frais alors qu'il vient d'ailleurs et non du district (East Lake).

Question 7 : Élève à BEST. Il dit que BEST est un choix, pas Douglass, donc certains parents vont abandonner. Réponse: "APS needs to market their schools" Elle parle d'un budget dédié au "school marketing". "To make sure people know what are the options in the school". Il lui répond que BEST propose des programmes qui n'existent pas ailleurs, "We have programs that are more than a regular high school program".

Question 8 : Elève à CSK. "Who wants to start over from where they came from?". Elle prend l'exemple du sport. "We had a family here and we don't want to make new friends". Réponse: "What about phase in?". Elève: "I feel like the decisions are already made and you act as if you want to listen to us". Réponse: "Do not make assumptions. I did not make recommendations to the board". Elève : "I apologize".

Question 9 : Parent qui veut faire du bruit dans la salle. "We are a team". Elle pose des questions sur la répartition dans les scénarii. "As a parent, I feel like a lot of change is gonna happen. We are all in the Douglass cluster". "I prefer #2".

Question 10 : Mère de deux enfants. "I have 2 boys who graduated at BEST, and 2 girls at CSK". Elle souhaite que le district retire les 15 000\$ de frais d'inscription pour les élèves hors district. Réponse: "I do not receive the money for the students". Mère: "Oh, I didn't know how it works, I just want to fill the seats. This is going to break us". Réponse: "This is not only about filling seats. This all started because we had an opportunity to look at redevelopment. My board told me it is not good enough to look at only one school".

Question 11 : Elle dit qu'il n'y a pas encore assez de mesures pour tout cela, car on ne cesse de tout changer tous les deux ans. "When you affect the going-on of children, this is wrong". "The question tonight is not "Do you want to" mais "What's gonna happen".

Question 12 : Mère d'un valedictorian à BEST, Freshman à l'Université du Michigan. Elle s'adresse aux parents de Douglass High School qui sont contre les académies non mixtes et "talk bad about it". "Where do you think the kids get this attitude from? From the adults!".

Question 13: "Proud grad of Douglass High School, but my son goes to BEST". Il rappelle l'histoire de l'ouverture de Douglass High School en 1968. "Tradition is one thing, what is going on today is another story". Il mentionne les opportunités à BEST. "The men at BEST take these boys and turn them into men". Il parle des risques pour les jeunes dans les quartiers. "BEST is making them responsible".

Question 14 : Mère à CSK, elle adore la superintendante et demande quelles classes seront présentes à Woodson Park. Réponse : Cela dépend du projet et de son adoption. La mère lui demande aussi ce qu'il en est des transports et des hubs de transports pour les académies non-mixtes.

Question 15 : "I have been in Westside for 5 years. Gentrification piece is coming. We have been left as a desert at some time and now they are trying to come to save us. We are getting pushed out, look at the beltline project. I wanna know how we anticipate a white corporation gentryfying project?". Réponse : Elle lui parle de la taskforce. Il lui dit : "We know their affiliations and ideologies". Réponse: "I do know some of their partners. I hear a lot of this accross

ATL. I try to help other entities understand our pressures”. Elle mentionne la House Bill 211 sur les crédits d’impôts. Elle voit des refus de la part de personnes qui ne veulent pas être déplacées. Elle a écrit au groupe car ils ne voulaient des *vouchers*. Elle mentionne la *tax break* pour les seniors aisés. “They are about to make a decision that is going to affect every struggling school in Atlanta. I feel you on that”.

Question 16: “How many people here believe in supporting something that works ?” Elle dit qu’il existe un PTA à Woodson Park. C’est la seule école primaire du cluster qui croit, avec un résultat au *STAR rating* positif et c’est une école Title I. Elle fait le bilan de ces dernières années à Woodson Park. “I am disappointed not to have heard a plan from APS for Woodson Park. We have to stop the divorce. I invite Emerald and Jason for concentrating resources where it is needed. We have a meeting next week but parents have not been involved yet”.

Question 17 : Membre de la GoTeam de Woodson Park. “We received an email only 3 days prior to the meetings. Look at respect. If BEST & CSK work, then let’s do research for empowering other schools”.

Question 18: Chris, Alumni de Douglass High School. “We are moving, we got to move. We have to make sure that we work together. I f we are going to replicate our model of Carver, we have to make a plan as a community”. Il ne veut plus de KIPP et GENESIS.

Question 19: Il a trois enfants: Douglass High School, BEST, CSK. “Is it possible that they combine together BEST & CSK ?” Réponse: “Yes, that is scenario 1”. Il lui dit : “Tell the students : you’re all stars”.

Question 20 : Elle fait seulement un commentaire. C’est sa première année en Géorgie. “I am happy that gentrification has been brought up”, il dit que les élèves et les parents ne savent pas ce qu’il y a dans les différentes écoles. Il faut davantage d’informations, “educated choices for what’s best”. Elle dit qu’il faut trouver le meilleur plan pour que tous travaillent ensemble. Elle raconte son expérience à Douglass High School lorsqu’elle a emménagé qui a fait qu’elle a choisi CSK. Elle mentionne aussi les écoles qui sont sur la liste du gouverneur.

La superintendante compte les personnes du public selon des catégories : 25 alumni, 40 parents, 6 leaders religieux, 32 élèves, 8 chefs d’entreprises, 60 membres de la communauté, 0 membres du personnel d’APS. Ils votent pour leur scénario préféré. #1 : 94 voix. #2 : 33 voix.

Source : Carnets de terrain, Atlanta, 2017.

Annexe 50. Douglass Cluster Public Hearing at BEST Academy, Atlanta, 22.02.2017

Tout le conseil scolaire est présent, sauf Cynthia. La procédure est annoncée par Courtney. La superintendante fait une présentation du projet et de ses avancées. L'audience publique démarre après quelques questions de clarifications, notamment sur les phases du projet (environ 20 minutes). S'ouvre ensuite l'audience publique à laquelle se sont inscrits les intervenants :

1 : Lauren. "Not a matter of building utilization". Elle préfère le scénario 1. Elle demande des transports à l'échelle du district. Elle cible notamment le CCRPI de Douglass HS.

2 : Sierra. Elle est partie.

3 : Cristina. Elle dit qu'elle a des raisons égoïstes. "My child and my child alone!". Elle veut que BEST reste tel quel. Son fils était à Carver Early College et la modification des sectorisations a amené de la violence à Carver. "That is what is going to happen".

4 : Keysha. Elle dit que rezoner BEST et CSK dans leur lycée de secteur est mauvais. Si les parents voulaient que leurs enfants soient à Douglass, ils les y auraient mis directement. "Give it time". Elle dit que les écoles manquent de communication. Elle préfère le premier scénario.

5 : Danielle. Grand-mère, elle a un petit-fils. Elle a fait ses recherches pour trouver la meilleure école. Il prend 2 bus et 2 trains. "I married the school. (...) This school is worse saving". Son lycée de secteur est Carver: "Please keep BEST so my kid can succeed".

6 : Mr Kenneth. Son fils est à BEST. Il explique qu'il était sectorisé à Carver. "I wouldn't send my worst enemy's child to Carver".

7 : Anthony. Il parle de choix scolaire. "Schools that wraparound the kids". "My son lost his mom at 10 at war. He was a mess and now he is good. (...) This is the type of environment we need for our kids".

8 : Loretta. Woodson PTA. Elle décrit que Woodson manque de beaucoup de choses que d'autres écoles ont. "You need to think about what you want for your kids at the end of the day, not for MARTA, not for Emerald, not for KIPP".

9 : Terri. Employé et parent à CSK. "We need to close underperforming schools and give them to charters".

10 : Mr ? Il parle des étudiants de BEST et dit qu'il travaille dans la connexion digitale avec les 101 Black Men. C'est la seule option de ce type dans toute la ville.

11 : Tom. Il possède un studio de photographie, Dorcy Photography. Il dit qu'il y a encore trop de décrochage scolaire et que ces changements sont une chance de grandir. Il s'inquiète du tutorat. Il a été très heureux et chanceux dans son travail et a pu tutorer des élèves à King MS et Weston Academy. Il est membre de Big Brothers & Sisters depuis 26 ans. Il raconte sa vie. Un autre speaker lui donne ses 2 minutes.

12 : Shawna. Elle parle des procédures. Elle dit que rien n'a été dit sur les performances. Elle dit que les GoTeam sont maintenant laissées de côté. La littérature n'est pas abordée.

13 : Albert. Urban Villa. Grove Park neighborhood, association vice-chair. Il dit qu'il fait partie du comité de pilotage qui travaille avec Emerald Corridor dans le cluster de Douglass. Il explique la stratégie de ce comité qui est celle de la révitilisation.

14 : Elle est partie.

15 : Keith. Il fait partie des fournisseurs d'APS et d'une GoTeam. "When you mix communities, mix children, you get violence".

16 : Cita Cook. Elle fait un point sur le *charter system*. Elle défend le personnel. Elle dit que la revitalisation n'est pas de la gentrification.

17 : Michael. Il travaille à BEST. Sa femme est à CSK. Les partenariats sont bâtis sur des relations humaines. "Legacy and network".

18 : Karen. Grove Park Association chair. Ils ont 200 personnes sur leur liste, environ une trentaine à leurs réunions mensuelles et elle fait également partie du comité de pilotage. "Grove Park is very vulnerable now for displacement". Ils ont perdu des logements et donc de la population. Il y a beaucoup de locataires. La population a besoin d'être stabilisée.

Il reste une vingtaine de minutes et Courtney les donne à la superintendante pour des questions de clarifications supplémentaires. La réunion est ajournée à l'heure.

Source : Carnets de terrain, Atlanta, 2017.

Annexe 51. Revenus moyens des enseignants du secteur public et activités complémentaires en 2020 aux États-Unis

Type d'espace	Salaire annuel à temps plein (\$)	Revenus moyens durant l'année scolaire toutes sources confondues (sauf été et pensions de retraite) (\$)	Revenus supplémentaires							
			Activités extrascolaires dans le même district scolaire		Compensation additionnelle basée sur la performance des élèves		Revenus d'un autre district scolaire		Emploi hors du district scolaire	
			Part des enseignants (%)	Montant moyen (\$)	Part des enseignants (%)	Montant moyen (\$)	Part des enseignants (%)	Montant moyen (\$)	Part des enseignants (%)	Montant moyen (\$)
Urbain	59 400	61 900	38,9	2 600	9,1	1 700	8,1	3 400	17,3	5 900
Suburbain	62 800	65 500	43,1	2 900	8,7	1 400	6,9	3 600	17,9	5 700
Petite ville	50 600	53 300	45,1	3 000	6,5	1 100	7,8	2 500	18,5	6 000
Rural	50 800	53 400	46,6	2 800	6,9	1 000	9,2	2 500	18	5 700
Tous	56 600	59 100	41,4	2 800	7,4	1 400	8	3 100	18,1	5 900

NB : Ces données ne concernent que les écoles publiques.

Nora Nafaa, 2020, source : NCES, 2020⁶⁷⁶.

Annexe 52. Diplomation des enseignants du secteur public en 2020 aux États-Unis

Type d'espace	Moins qu'un diplôme de Bachelor	Diplôme de Bachelor	Diplôme de Master	Plus qu'un diplôme de Master
Urbain	8,4	42,1	41,9	7,5
Suburbain	9,1	40,5	42	8,4
Petite ville	12,5	53,3	28,1	6,1
Rural	16,8	43,8	32,8	6,6
Tous	10	42,4	40	7,7

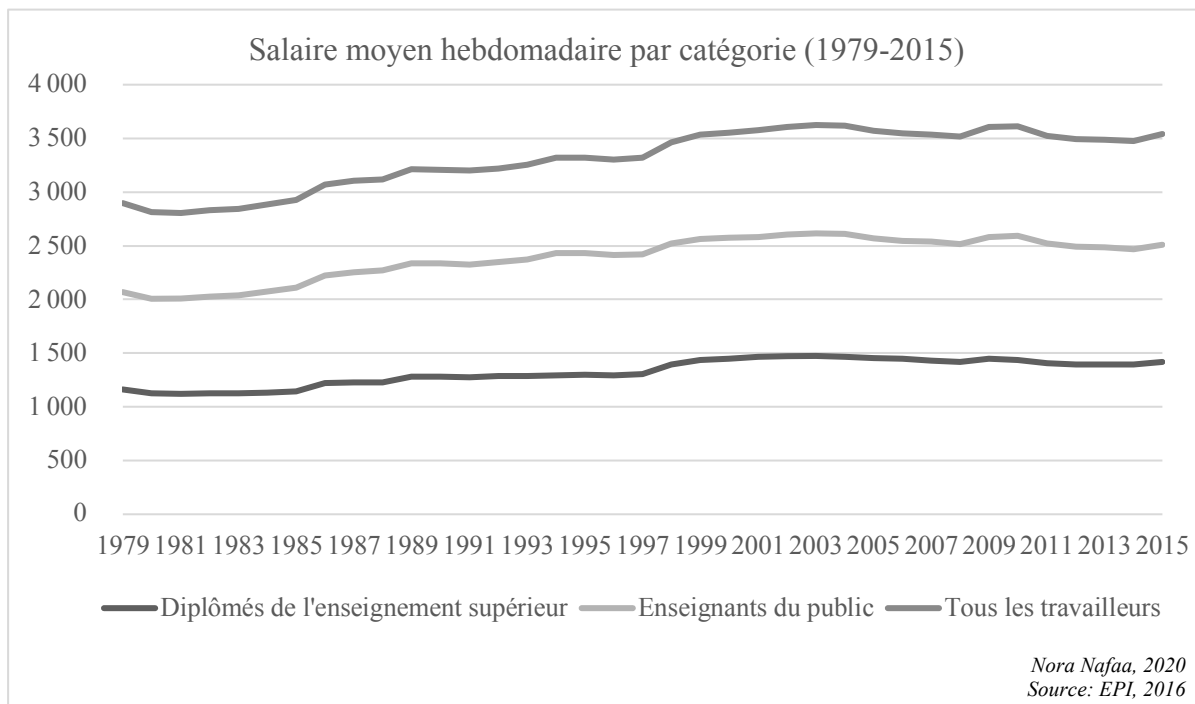
NB : Ces données ne concernent que les écoles publiques.

Nora Nafaa, 2020 ; source : NCES, 2020⁶⁷⁷.

⁶⁷⁶ Ces données sont tirées d'un sondage fédéral réalisé en 2016-2017 et publié en 2020, source : <https://nces.ed.gov/pubs2020/2020142rev.pdf>, consulté le 22.12.2020 (disponible avec un VPN).

⁶⁷⁷ Ces données sont tirées d'un sondage fédéral réalisé en 2016-2017 et publié en 2020, source : <https://nces.ed.gov/pubs2020/2020142rev.pdf>, consulté le 22.12.2020 (disponible avec un VPN).

Annexe 53. Salaire moyen hebdomadaire des diplômés de l'enseignement supérieur, des enseignants du public et de tous les travailleurs aux États-Unis de 1979 à 2015 en dollars



NB : les données proviennent d'un rapport de l'Economic Policy Institute et ont été tirées de recensement du bureau du recensement par les auteurs, source : <https://www.epi.org/publication/the-teacher-pay-gap-is-wider-than-ever-teachers-pay-continues-to-fall-further-behind-pay-of-comparable-workers/>, consulté le 24.12.2020.

Annexe 54. Départ du défilé de PFT, West Philadelphia, 1.05.2017



Annexe 55. Établissements scolaires fermés à Philadelphie

Nom de l'établissement scolaire	Type d'école	Ouverture	Fermeture
Arise Academy Charter School	Charter	2009	2015
Ascension	Privée catholique	1900	2012
Bishop Neumann	Privée catholique	1956	2004
Bok, Edward (CTE)	Publique	1938	2011
Cardinal Dougherty H.S.	Privée catholique	1956	2010
Carroll, Charles	Publique	1922	2013
Communications Technology HS	Publique	1988	2013
Drew, Charles R.	Publique	1949	2013
Fairhill	Publique	1922	2013
Fairhill HS	Privée non-catholique	2004	2013
Ferguson, Joseph C.	Publique	1922	2013
FitzSimons, Thomas	Publique	1926	2013
Fulton, Robert	Publique	1937	2013
Germantown HS	Publique	1914	2013
Harrison, William	Publique	1929	2011
Hill, Leslie Pinckney	Publique	1964	2015
Holy Child (fka Holy Family)	Privée catholique	1885	2012
Holy Name Of Jesus	Privée catholique	1905	2006
Hope Charter School	Charter	2001	2012
Imani Education Circle Charter School	Charter	1999	2016
Kinsey, John L.	Publique	1916	2013
Lamberton, Robert E.	Publique	1949	2013
Levering, William	Publique	1929	2011
Nativity Bvm	Privée catholique	1916	2008
New Media Technology Charter School	Charter	2004	2016
Northeast Cathlic H.S.	Privée catholique	1926	2010
Our Lady Help Of Christians	Privée catholique	1898	2008
Our Lady Of Hope	Privée catholique	1930	2009
Our Lady Of Victory	Privée catholique	1899	2005
Palmer Charter High School	Charter	2005	2014
Pepper, George	Publique	1976	2013
Philadelphia HS for Business and Technology	Publique	1925	2013
Pratt, Anna	Publique	1954	2013
Shaw, Anna	Publique	1924	2013
Sheridan West Academy	Publique	1903	2013
Sheridan, Philip H.	Publique	1903	2011
Smith, Walter George	Publique	1925	2013
St Anne	Privée catholique	1854	2011
St. Bernard's	Privée catholique	1927	2009
St. Boniface	Privée catholique	1872	2006
St. Casimir	Privée catholique	1906	2006
St. Cyprian Sr	Privée catholique	2000	2011
St. Hugh	Privée catholique	1922	2011
St. Nicholas Of Tolentine	Privée catholique	1925	2006
Truebright Science Academy	Charter	2007	2015
University City	Publique	1971	2013

Vare, Abigail	Publique	1980	2013
Vaux, Roberts	Publique	1938	2013
Washington, George	Publique	1937	2013
Whittier, John	Publique	1913	2013
Wilson, Alexander	Publique	1959	2013
World Communications Charter School	Charter	1997	2016

Nora Nafaa, 2020, sources : Carnets de terrain, bases de données personnelles.

Annexe 56. Établissements scolaires fermés à Atlanta

Nom de l'établissement scolaire	Type d'école	Ouverture	Fermeture
Atlanta Preparatory Academy	Charter	2009	2015
Heiskell School (The)	Privée non-catholique	1949	2014
Latin Academy	Charter	2011	2016
Toomer Elementary School	Publique	1968	2017
Whitefoord Elementary School	Publique	1923	2017

Nora Nafaa, 2020, sources : Carnets de terrain, bases de données personnelles.

Annexe 57. Liste des organisations du réseau de Purpose Built Communities

État	Ville	Organisation	Création	Infrastructures éducatives
Alabama	Birmingham	Woodlawn Foundation	2010	13 écoles <i>charter</i> (K-5) Réseau de soutien dans les écoles publiques (K-12) Centre éducatif et familial
Caroline du Nord	Winston-Salem	Boston-Thurmond United	2017	Partenariat avec 1 école publique (K-5)
Caroline du Nord	Charlotte	Renaissance West Community Initiative	2010	1 crèche Partenariat avec 1 école publique (K-8) 1 centre de formation pour adultes
Caroline du Nord	Raleigh	Southeast Raleigh Promise	2015	1 école <i>charter</i> 1 crèche
Caroline du Sud	Spartanburg	Northside Development Group	2013	1 crèche 1 école <i>charter</i> (K-5)
Delaware	Wilmington	REACH Initiative	2019	1 écoles <i>charter</i> K-8
Floride	Orlando	Lift Orlando	2013	Dons à 1 école publique 1 crèche
Floride	West Palm Beach	Northend RISE	2019	En projet
Floride	Tallahassee	South City Foundation	2019	En projet
Géorgie	Atlanta	East Lake Foundation	1995	1 école <i>charter</i> K-12 1 crèche
Géorgie	Atlanta	Focused Community Strategy	1978	-
Géorgie	Atlanta	Grove Park Foundation	2019	1 école <i>charter</i> K-8 1 crèche
Géorgie	Rome	South Rome Alliance	2002	1 crèche Réseau de soutien dans les écoles publiques (K-6)
Géorgie	Columbus	The Mill District	-	-
Indiana	Indianapolis	Alliance for Northeast Unification	2017	-
Louisiane	La Nouvelle-Orléans	Bayou District Foundation	2006	1 école <i>charter</i> (K-8) 1 crèche
Michigan	Grand Rapids	Amplify GR	2015	Bourses pour les enseignants des écoles publiques Partenariat avec 1 crèche
Missouri	Kansas City	Urban Neighborhood Initiative	2012	-
Nebraska	Omaha	Canopy South	2019	En projet
Nebraska	Omaha	Seventy Five North Revitalization Corp.	2017	1 crèche

New York	Syracuse	Blueprint	2019	1 école <i>charter</i> en projet
Ohio	Cleveland	CLE Purpose Built Communities	2018	Partenariat avec 1 crèche Partenariat en projet avec le district scolaire
Ohio	Columbus	PACT	2010	Réseau de soutien dans les écoles publiques (K-12)
Oklahoma	Tulsa	Growing Together	2011	Réseau de soutien dans les écoles publiques (K-12)
Texas	Houston	Connect Community		1 école charter (K-5) 1 programme de parcs éducatifs Réseau de soutien aux écoles publiques (K-12)
Texas	Dallas	Forest Forward	2020	-
Texas	Fort Worth	Renaissance Heights United	2017	1 école <i>charter</i> (K-12) Partenariat avec une école publique (K-5)

NB: Les informations du tableau sont tirées des sites internet des organisations et de la presse.

Nora Nafaa, 2021.

Déposséder l'école pour servir la ville néolibérale aux Etats-Unis. Les cas d'Atlanta et de Philadelphie.

Résumé

La néolibéralisation des politiques éducatives aux États-Unis transforme les paysages scolaires des grandes métropoles dont les marchés éducatifs se recomposent et participent à la fabrique des territoires urbains. Le processus d'accumulation par dépossession trouve dans la filière éducative un nouveau champ d'expansion, donnant lieu à de multiples processus politiques, économiques, sociaux mais aussi spatiaux, recoupant les grandes dynamiques urbaines contemporaines à la fois la marginalisation de certains quartiers périphériques et la gentrification d'autres plus centraux. Cette thèse interroge la place de l'éducation dans les mutations du nouvel ordre urbain néolibéral. Au travers de deux études de cas, Atlanta en Géorgie et Philadelphie en Pennsylvanie, l'enquête qualitative s'appuie sur un recueil de données de terrain varié et la construction de bases de données cartographiques inédites permettant de dresser un portrait des territoires scolaires et de leurs transformations. Une approche à la croisée des géographies sociale et radicale permet d'adopter plusieurs notions pour explorer ce champ. La montée des enjeux politiques éducatifs au sein des agendas urbains néolibéraux se lit au travers de la structuration de régimes éducationnels urbains portant les politiques de reterritorialisation par la privatisation de l'éducation. Les résistances aux différentes formes de dépossession (politique, économique, scolaire, mémorielle) donnent à lire un ordre nouveau où les hybridations et solutions des acteurs construisent de nouveaux territoires scolaires au sein de mosaïques urbaines de plus en plus complexes.

Mots-clefs : Géographie de l'Éducation, géographie urbaine, États-Unis, Atlanta, Philadelphie

Dispossessing schools to serve the neoliberal city in the United States. The cases of Atlanta and Philadelphia.

Abstract

The neoliberalization of educational policies in the United States is transforming the educational landscapes of large metropolises, where educational markets are being recomposed and participate in the construction of urban territories. The process of accumulation by dispossession finds in the educational sector a new field of expansion, giving rise to multiple political, economic, social and spatial processes, which intersect with the major contemporary urban dynamics of both the marginalization of certain peripheral neighborhoods and the gentrification of other more central ones. This thesis questions the place of education in the mutations of the new neoliberal urban order. Through two case studies—Atlanta, Georgia and Philadelphia, Pennsylvania—this qualitative investigation is based on a varied collection of field data and on the construction of new cartographic databases that lead us to draw a picture of school territories and their transformations. An approach that is at the crossroads of social and radical geographies allows us to adopt several notions to explore this field. The rise of educational political stakes within neoliberal urban agendas can be read through the structuring of urban educational regimes that carry the policies of reterritorialization through the privatization of education. Resistance to the different forms of dispossession (political, economic, educational, memorial) gives rise to a new order in which the hybridizations and solutions of the different actors construct new school territories within increasingly complex and fragmented urban landscapes.

Keywords: Geography of Education, Urban Geography, United States of America, Atlanta, Philadelphia