

Les écoles, de nouvelles aménités urbaines aux États-Unis ?

Are schools the new urban amenity in the United States?

Las escuelas, ¿unas nuevas comodidades urbanas en Estados Unidos?

Nora Nafaa et Magda Maaoui



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/16682>

DOI : 10.4000/13wif

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2025

Pagination : 65-72

ISBN : 978-2-85420-641-8

ISSN : 1254-4590

Ce document vous est fourni par Aix-Marseille Université (AMU)



Référence électronique

Nora Nafaa et Magda Maaoui, « Les écoles, de nouvelles aménités urbaines aux États-Unis ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 98 | Avril 2025, mis en ligne le 03 juin 2025, consulté le 09 juin 2025. URL : <http://journals.openedition.org/ries/16682> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/13wif>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.



Les écoles, de nouvelles aménités urbaines aux États-Unis ?

Nora Nafaa

Aix Marseille Université, CNRS

Magda Maaoui

Harvard Graduate School of Design

S'interroger sur la place des écoles en ville aux États-Unis, c'est invoquer toute une histoire urbaine, sociale et raciale construite sur des logiques de ségrégation dès le XIX^e siècle et reconfigurée au gré des transformations économiques et politiques du pays (Airgood-Obrycki *et al.*, 2025). En effet, si la société entière fut ségréguée, certains droits étaient les piliers de ce système, permettant la reproduction des logiques de domination, à commencer par le droit au logement. Le mouvement des droits civiques des années 1960 portait avant tout sur le droit de vote, mais figurait dans les revendications les plus fortes celle du droit à l'éducation pour les populations racisées. La fin de la ségrégation scolaire en 1954, par l'arrêt de la Cour suprême *Brown v. Board of Education of Topeka*, puis sa mise en œuvre progressive et contestée dans le pays n'ont pas acté la fin de la ségrégation spatiale, notamment dans les espaces urbains. Les années 1960 furent marquées par le *white flight*, l'exode urbain des populations blanches vers les espaces suburbains, facilité par l'accès à l'automobile, la construction de grandes infrastructures routières, et accentué lors de la mise en place de politiques de déségrégation scolaire, finalement abandonnées à la fin des années 1980. Cette période marque un tournant dans les politiques de lutte contre la pauvreté et de déségrégation, ainsi que dans l'appréhension de l'éducation et la marchandisation des systèmes éducatifs. Répondant aux injonctions internationales, le rapport *A Nation at Risk* en 1983, promu par l'administration Reagan, visait à intégrer l'éducation aux politiques économiques, détournant ainsi les discours sur l'école comme outil de lutte contre les inégalités sociales et raciales.

Les grandes villes, qu'il s'agisse des métropoles industrielles du Nord-Est ou de celles en croissance du Sud et de l'Ouest, sont marquées par une même mise en marché progressive de leurs systèmes scolaires, détournant les enseignants les plus qualifiés vers des districts scolaires suburbains, et faisant face à la dégradation progressive des conditions d'apprentissage et d'enseignement de leurs écoles publiques. Le tournant des années 2000 et la mise en place de politiques fédérales d'éducation, à la fois punitives (*No Child Left Behind*, 2000) puis incitatives (*Race to the Top*, 2008 ; *Every Student Succeed Act*, 2015), actent la néolibéralisation des systèmes scolaires (transformation des modes de gestion, délégation de la gestion des services scolaires et périscolaires à des acteurs privés, précarisation des personnels d'éducation...). En transformant l'espace scolaire urbain en un quasi-marché, cette néolibéralisation dérégule et affaiblit les liens historiques entre communautés locales et territoires urbains. Dans le même temps, les politiques urbaines municipales se saisissent des

questions éducatives, jusque-là placées sous l'autorité des conseils scolaires¹. Cet intérêt nouveau se perçoit dans la mise en place de programmes éducatifs spécifiques dans le temps scolaire et périscolaire, mais aussi, dans certains cas, par la reprise en main des maires, soutenus par les gouverneurs des États, de la gouvernance des districts. Ces reprises en main s'effectuent à l'occasion des crises qu'ont connues les districts scolaires urbains : faillites financières, déclin ou fuite des populations. L'éducation et ses territoires de gestion sont aujourd'hui saisis comme un outil politique, visant, d'un côté, à promouvoir des agendas métropolitains de reconquête urbaine validant des stratégies d'attractivité des familles (et *in fine* des entreprises) et, de l'autre, à relancer la lutte contre la pauvreté et pour l'accès à l'éducation des populations les plus défavorisées.

Dans cet article, il s'agit d'interroger le positionnement des gouvernements urbains (composés des municipalités et d'autres acteurs locaux : grandes entreprises locales, institutions universitaires ou médicales, et fondations philanthropiques notamment), face aux évolutions des systèmes scolaires urbains, soumis à des processus nationaux (dérégulation, privatisation) mais aussi aux transformations urbaines, plaçant l'éducation au cœur des stratégies territoriales des grandes villes. Nous mobiliserons d'abord une approche diachronique qui permettra de comprendre la structuration des territoires urbains en un marché éducatif. Ensuite, à une échelle infra-urbaine, nous montrerons que les écoles sont le bras armés des processus de gentrification, constituant de véritables fronts pionniers dans les politiques de reconquête territoriales mises en œuvre. Enfin, malgré la néolibéralisation des politiques éducatives urbaines, le rapport entre territoires urbains et éducation reste marqué par la place de l'éducation dans les programmes de lutte contre la pauvreté, mais aussi dans les stratégies de rétention des familles, y compris pauvres, au sein des espaces urbains.

LES LIENS ÉCOLES/TERRITOIRES, OUTIL CLASSIQUE DES POLITIQUES D'ATTRACTIVITÉ DES GRANDES VILLES

Les transformations contemporaines des grandes villes états-uniennes se lisent à travers l'évolution de leurs offres scolaires, publiques et privées, à la fois représentatives d'une demande changeante, mais aussi d'un souhait des gouvernements urbains de transformer leurs publics scolaires en attirant de nouvelles familles, alors même que les mobilités entrantes et sortantes ont recomposé leur géographie urbaine.

La période de déségrégation des systèmes scolaires publics fut marquée par la mise en place de programmes de lutte contre la pauvreté, inscrits dans le *Great New Deal* du président Lyndon B. Johnson dans les années 1960, permettant des dispositifs d'accueil dans les écoles des quartiers les plus modestes, par le subventionnement des repas gratuits ou encore la prise en charge des élèves à besoins spécifiques, notamment au travers de l'*Elementary and Secondary Education Act*

1. Le conseil scolaire se compose d'un corps de représentants élus à l'échelle du district scolaire dont les contours suivent les limites municipales.

de 1965. À mesure que les familles blanches quittent les espaces centraux des grandes villes, et donc les districts scolaires urbains, plusieurs mesures sont mises en place pour les retenir. Le gouvernement fédéral met en place le *Magnet Schools Assistance Program* (1965), des bourses administrées par le département de l'éducation pour aider à la déségrégation des écoles. Les districts scolaires s'en saisissent et créent des classes, voire des établissements entiers, à curriculums spécialisés dans les arts ou les sciences et au recrutement sur dossier, visant à permettre à des élèves noirs d'intégrer des lycées blancs, ou à retenir des élèves blancs en ville dans les écoles publiques. Elles sont développées surtout dans les années 1980, au travers de partenariats entre les lycées et les universités. Dans le Missouri, entre 1985 et 1999, un juge oblige l'État à créer un fonds destiné aux écoles *magnet* du district scolaire de Kansas City pour inverser le *white flight*, triplant le budget annuel et permettant à de nombreux lycées de disposer d'infrastructures de niveau universitaire. Si ce programme n'a pas permis la déségrégation, il perdure aujourd'hui dans de nombreuses villes et permet aux parents de choisir des écoles publiques de meilleure qualité, notamment dans des familles pouvant mais ne souhaitant pas opter pour des écoles privées.

Cette stratégie de distinction des établissements scolaires publics afin d'attirer et de retenir des familles perdure et s'étend à toute l'offre scolaire. Au-delà d'une culture scolaire autour des établissements entretenant une histoire de l'école, un réseau d'*alumni* et des animations constantes – dépendant souvent des ressources du quartier dans lesquels ils se situent –, les districts scolaires optent pour des stratégies visant à spécialiser leurs établissements. À Atlanta, ville la plus ségréguée scolairement du pays (Billingham, 2019), le district scolaire a fait le choix, dès 2016, de transformer son modèle en n'affectant plus les élèves selon des secteurs géographiques (affectation des élèves selon leur adresse et transformations du découpage selon des variations démographiques), mais selon une logique de *cluster* où chaque école élémentaire est rattachée à un collège, lui-même rattaché à un lycée. Si l'accès à l'école élémentaire se fait selon une logique de sectorisation, les affectations suivantes se font dans ce *cluster* – alors même que le district offre la possibilité du libre choix scolaire². Chaque *cluster* s'inscrit aussi dans l'un des trois « programmes signature » du district : le baccalauréat international, le STIM (science, technologie, ingénierie et mathématiques), et la préparation à l'université ou à la carrière. Dès l'école élémentaire, ces programmes sont mis en place, par exemple par des classes bilingues ou des initiations aux sciences. L'enjeu est ainsi pour chaque *cluster* de développer son propre programme en fonction de sa signature, et que tous les élèves puissent se distinguer les uns par rapport aux autres.

Ainsi, ces différentes montées en gamme, de même que les politiques de distinction des écoles publiques qui les accompagnent dans les grandes villes, s'inscrivent dans des stratégies d'attractivité (et/ou de rétention) des élèves et de leurs familles au sein des districts scolaires urbains, en lien avec les transformations démographiques et les politiques de déségrégation.

2. Dès les années 1970, de nombreux districts scolaires promeuvent le libre choix scolaire, d'abord dans une logique de déségrégation pour inviter des élèves à s'inscrire dans des écoles qui ne sont pas dans leur quartier, puis pour mettre en compétition les établissements. En réalité, il existe toujours une sectorisation administrative. Les élèves peuvent accéder à n'importe quelle école, sous réserve qu'elle ait de la place. Les écoles les plus prisées donnent la priorité aux élèves habitant dans leur secteur.

LES TERRITOIRES SCOLAIRES URBAINS : FRONTS PIONNIERS SCOLAIRES DE LA GENTRIFICATION ?

Depuis les années 2010, le réinvestissement immobilier dans les centres-villes de classes moyennes supérieures inverse la longue histoire du *white flight* et participe de la renaissance des *downtowns* nord-américains. Cette renaissance passe à l'évidence par des choix scolaires amenant à penser les écoles comme des aménités urbaines³ semblables aux autres (Cucchiara, 2013).

Dans ce contexte, plusieurs districts scolaires, associés aux municipalités, ont mis en place des politiques éducatives visant à attirer de nouvelles familles dans les espaces urbains qu'elles avaient délaissés, notamment dans les villes ayant perdu une partie de leur population. Philadelphie en est un exemple particulièrement éclairant. Deux quartiers y ont fait l'objet de telles politiques. En centre-ville, le quartier du *downtown*, inscrit dans des programmes de redéveloppement urbain, a vu ses écoles publiques rebaptisées et dotées de nouveaux programmes de type *magnet* pour attirer de nouveaux élèves. Quant au quartier d'University City, enclave au sein du ghetto afro-américain de West Philadelphia, les campus de l'université de Pennsylvanie et de l'université Drexel ont été au cœur de ces transformations. À partir de ces campus, a été impulsée une gentrification des quartiers pauvres voisins, en accordant des aides à l'achat immobilier aux étudiants et aux personnels dans un secteur à proximité du campus, ainsi qu'en parrainant une école publique où des places leur seront assurées (Nafaa, 2021). Dans les deux exemples, les acteurs publics et privés inscrivent les écoles dans les plans de redéveloppement urbain menant à la gentrification de ces quartiers. Ils n'hésitent pas à désinvestir des districts scolaires entiers, à travers la mise en place de politiques d'austérité, comme ce fut le cas à Chicago, durant les mandats des maires Daley et Emanuel, lorsque les résultats des tests scolaires ne satisfaisaient pas les standards, ou lorsque les taux de recrutement des élèves restaient trop bas (Weber *et al.*, 2020). Cette mainmise progressive par d'autres acteurs publics et privés sur les districts scolaires (municipalités, États fédérés) fait écho à un vaste tournant néolibéral opéré depuis les années 1980, et qui restructure en profondeur l'ensemble des services urbains tels que les transports, le logement ou la santé (Maaoui, 2022). Aucun de ces services urbains n'échappe à cette « mise en marché », et l'école ne fait pas exception.

La gentrification scolaire apparaît davantage comme « spontanée » lorsqu'elle n'est pas l'objet d'un plan d'aménagement spécifique, bien que l'on note des caractéristiques communes dans différents quartiers. De l'installation de nouvelles familles découlent plusieurs éléments : l'inscription de nouveaux élèves dans l'école du quartier, l'investissement de parents mieux dotés dans l'association des parents d'élèves, des levées de fonds pour les projets de l'école, des travaux d'embellissement de l'école et de ses environs, la revendication de meilleurs curriculums... Tous ces éléments bénéfiques à l'école publique en font un objet d'attractivité renouvelée dans

3. Une aménité urbaine désigne les éléments du cadre de vie urbain (environnement, équipements, etc.) représentant un attrait pour les habitants.



le quartier, favorisent la montée des prix immobiliers et parfois participent au changement de l'identité locale. Enfin, les élèves de foyers modestes des quartiers gentrifiés peuvent tout autant bénéficier de cette plus grande mixité sociale que subir les conséquences négatives de ce processus d'embourgeoisement, si des politiques publiques adéquates ne sont pas mises en place pour encadrer, voire atténuer les externalités négatives (Formoso *et al.*, 2010). À Austin, des chercheurs ont mené une enquête au sein de l'école de leur propre quartier, à proximité du campus (Palmer et García-Mateus, 2022). Composée d'élèves hispanophones, l'école a bénéficié d'un programme bilingue anglais-espagnol valorisant leur héritage linguistique et culturel. Cependant, à mesure que le quartier s'est gentrifié, de nombreux parents, dont ces chercheurs, ont souhaité scolariser leurs enfants dans cette même école pour le programme bilingue. Alors que le quartier change démographiquement et socialement, le programme initial visant à valoriser les élèves issus de communautés défavorisées est devenu un programme de distinction, attractif pour les nouvelles familles installées.

Si certaines écoles publiques gagnent en nombre d'élèves et en attractivité, jusqu'à provoquer des conflits sur la sectorisation, les travaux à échelle nationale montrent que les quartiers de la gentrification sont d'abord marqués par la baisse du nombre d'élèves dans les écoles publiques de quartier, les parents privilégiant des écoles *charter*⁴, *magnet* ou bien des écoles totalement privées (Pearman, 2020). À Washington, de nombreuses réformes en faveur de l'expansion des écoles *charter* favorisent leur développement à la fin des années 2000 alors même que la ville investit dans des programmes visant à attirer de nouveaux ménages qui n'optent pas pour les écoles publiques de quartier. Cela accentue la baisse de leurs effectifs et la fermeture de nombre d'entre elles (Good, 2025). Le processus de gentrification influence ainsi l'offre scolaire urbaine, à la fois en apportant de nouvelles ressources dans les écoles publiques des quartiers où de nouvelles familles résident ou parce que des acteurs y investissent davantage pour les attirer, mais aussi en transformant la demande scolaire, en se détournant de l'offre existante qui tend à disparaître.

L'ÉDUCATION AU-DELÀ DE L'ÉCOLE : LUTTE CONTRE LA PAUVRETÉ ET NOUVEAUX ACTEURS URBAINS ?

À l'échelle des districts scolaires et des municipalités, les gouvernements urbains mettent en œuvre diverses approches stratégiques. L'éducation, prérogative des districts scolaires – et des conseils scolaires qui les gouvernent –, redevient un enjeu pour les municipalités. Elle s'inscrit dans les politiques de lutte contre la pauvreté et en même temps de « rétention » des populations dans les quartiers les plus déshérités. Les conseils municipaux ne pouvant pas agir directement sur les écoles publiques, plusieurs outils para-éducatifs sont employés, qui complètent l'offre éducative publique.

4. Une école *charter* – ou mandatée – est une école financée en majorité par le district scolaire public, dont la gestion est déléguée à une organisation privée, à but lucratif ou non, et dont la sélection se fait généralement par loterie et/ou sur dossier.

Les programmes de soutien à des écoles publiques en difficulté diffèrent selon les districts scolaires, notamment par des formes de parrainage de ces écoles. La mobilisation de ressources locales est la stratégie principale : les municipalités mettent à disposition des personnels visant à structurer les réseaux locaux autour des écoles. Par exemple, un coordinateur sera affecté à une ou plusieurs écoles et chargé de rassembler toutes les informations sur les associations du quartier pouvant proposer des activités ou des services, sur les entreprises pouvant subventionner du matériel ou accueillir des étudiants dans le cadre de leurs découvertes professionnelles ou encore sur les fondations philanthropiques pouvant lever des fonds pour l'école. À Boston, le projet *Circle of Promise* en 2008, mis en place par Thomas M. Menino, maire de 1993 à 2014, dans le cadre de son programme Ville just⁵ témoigne de ce rapport renouvelé au territoire et aux communautés locales. Il contient des ressources pour les écoles, des programmes de mentorat et de tutorat puisant dans les nombreux étudiants de la ville, des activités parascolaires et des partenariats avec les organisations communautaires. À l'instar d'autres grandes villes disposant de programmes semblables, plusieurs critiques ont été faites. On lui reproche une approche trop centrée sur les écoles, sans prendre en compte les facteurs externes (comme le promet une approche holistique). Par ailleurs, le programme ne serait pas durable, car soumis aux changements de municipalité et à une très grande inégalité d'accès aux ressources – pour des écoles situées dans des quartiers très pauvres et ne disposant donc pas de ces ressources. Or, dans une aire métropolitaine profondément marquée par une crise aiguë du logement, une fragmentation sans précédent des services urbains et une longue et tumultueuse histoire de luttes contre la ségrégation scolaire, à travers la mise en place d'un système de *busing*, il y a désormais consensus sur la nécessité d'associer toute intervention pour corriger les inégalités scolaires ainsi que les inégalités sociales de santé à une intervention sur un accès au logement abordable pour tous (Maaoui, 2024). De la stabilité des trajectoires résidentielles découle également un meilleur parcours scolaire et de santé.

Concernant l'offre parascolaire et préscolaire, les municipalités proposent deux types de programmes afin de retenir les ménages les plus modestes, s'inscrivant aussi dans une logique de rétention des travailleurs. Le premier cible la petite enfance. Aux États-Unis, la scolarisation obligatoire et gratuite débute à 5 ans, et les structures d'accueil de petite enfance sont privées. Plusieurs municipalités ont promis des structures d'accueil gratuites sur critères sociaux dans de grandes villes : Pre-K for All à New York City, San Francisco Universal Pre-K, et LA Universal Pre-K à Los Angeles à partir de 4 ans, Chicago Early Childhood Education Program à Chicago et D.C. Universal Pre-Kindergarten pour les enfants de 3 à 5 ans, Boston Public Schools Pre-K Program à Boston et Philly Pre-K à Philadelphie pour ceux de 3 et 4 ans... Les modalités de subvention varient, mais quasiment tous ces programmes s'appuient sur des structures privées d'accueil de petite enfance. Le second type de programme récurrent concerne la littératie et l'apprentissage de la langue. En partenariat avec les bibliothèques publiques, les municipalités ont mis localement en place des activités dédiées à la lecture avec les enfants, ainsi que des cours de langue anglaise gratuits pour les familles. L'enjeu de ces outils éducatifs est de sortir du cadre scolaire.

5. Ce programme était politique, social et économique, avec des actions sur les écoles publiques, le logement social, l'accès à la santé, le droit des personnes LGBTQ...



Enfin, parmi les stratégies de « rétention » des familles au sein des écoles publiques urbaines, le soutien à l'accès à l'enseignement supérieur est primordial. Il se fait par la promesse de bourses selon des critères d'éligibilité variables, selon la durée de scolarisation dans une école publique, la résidence familiale et les résultats scolaires. Nombre de ces programmes ont été intitulés *Promise Scholarships*, du nom du programme *Kalamazoo Promise* (Nafaa, 2017), répliqué dans de nombreuses villes en déclin des États de la *Rust Belt* tels que le Michigan, l'Illinois, l'Ohio ou la Pennsylvanie. La plupart de ces programmes ont permis l'amélioration des conditions de scolarisation dans les lycées ainsi que des résultats des élèves, mais la littérature ne permet pas d'affirmer qu'ils ont permis systématiquement de freiner la baisse des effectifs dans les lycées publics. Des enquêtes l'ont cependant observé, dans des districts plus petits, tels que Kalamazoo dans le Michigan, ou Buffalo dans l'État de New York, dont le programme *Say Yes to Education* a permis d'augmenter les inscriptions dans les écoles publiques et d'inverser la tendance baissière du nombre d'élèves blancs et de familles issues des classes moyennes. Les grandes villes, en partenariat avec les districts scolaires, disposent également de programmes de conseils financiers et d'orientation des élèves vers l'enseignement supérieur financés par des fondations et entreprises locales. Les programmes pionniers *Cleveland Scholarships Programs* et *ACCESS (Action Center for Educational Services and Scholarships)* rassemblent dès les années 1980 des chefs d'entreprise locaux levant des millions de dollars et proposant des stages rémunérés dans plus de quatre cents entreprises locales aux lycéens. Les acteurs privés ont proposé des programmes qui aujourd'hui s'intègrent à la stratégie des municipalités et districts scolaires publics : désormais, ils sont partenaires, et les fonds publics participent du financement de ces programmes privés. À Atlanta, en 2015, est lancé le programme *Achieve Atlanta*, proposant des conseils et bourses aux lycéens du district, financés par le district, mais aussi par des entreprises et fondations locales (*Community Foundation for Greater Atlanta, SunTust Foundation, Zest Foundation...*). Tous ces programmes ont pour condition la scolarisation des élèves dans les lycées de la ville, enjeu majeur de rétention des familles dans les systèmes publics d'enseignement.



Au cours des soixante dernières années, les systèmes scolaires des grandes villes des États-Unis ont été soumis à de profondes transformations et aux injonctions politiques émises en réponse à ces restructurations. Ségrégation, déségrégation, marchandisation puis néolibéralisation, autant de processus qui ont participé à la restructuration des systèmes scolaires urbains, de leurs modes de financement, de gestion et de gouvernance. La dernière phase, celle de la néolibéralisation, a repositionné localement la place des différents acteurs, au travers de partenariats publics-privés, qui ne prennent plus une forme seulement philanthropique, mais bien de délégation d'opération, de cofinancement, et de gouvernance partagée. Fragilisés par différentes crises urbaines et des faillites financières récurrentes, les districts scolaires ont fait l'objet d'une mainmise progressive de la part d'autres acteurs publics, qu'il s'agisse des municipalités ou des États fédérés, encourageant davantage leur néolibéralisation – et leur privatisation –, à l'image d'autres services urbains tels que

les transports, le logement ou la santé. Conscients également de l'enjeu et de l'investissement financier de l'éducation pour les familles, ces mêmes gouvernements ont ainsi établi des stratégies d'attractivité ou de rétention des ménages, en développant davantage de partenariats avec des acteurs privés, faisant de l'éducation non plus un pré carré des administrations scolaires, mais bien un enjeu de compétitivité pour les gouvernements urbains.

RÉFÉRENCES

- Airgood-Obrycki, W., Maaoui, M. et Wedeen, S. (2025). Rental deserts, segregation, and zoning. *Journal of Urban Affairs*. 1-20. <https://doi.org/10.1080/07352166.2025.2455606>
- Billingham, C. M. (2019). Within-district racial segregation and the elusiveness of white student return to urban public schools. *Urban Education*, 54(2), 151-181. <https://doi.org/10.1177/0042085915618713>
- Cucchiara, M. B. (2013). *Marketing Schools, Marketing Cities: Who Wins and Who Loses When Schools Become Urban Amenities*. The University of Chicago Press.
- Formoso, D., Weber, R. N. et Atkins, M. S. (2010). Gentrification and urban children's well-being: Tipping the scales from problems to promise. *American Journal of Community Psychology*, 46(3), 395-412. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9348-3>
- Good, R. M. (2025). Charterization, gentrification, and the geography of opening and closing schools in Washington, DC. *Education and Urban Society*, 57(1), 40-62. <https://doi.org/10.1177/00131245241265098>
- Maaoui, M. (2022). *Affordable for whom? La politique de logement du maire de Blasio à New York entre new progressivism et fabrique néolibérale de la ville*. *L'Information géographique*, 86(1), 80-95. <https://doi.org/10.3917/lig.861.0080>
- Maaoui, M. (2024, 26 février). What has zoning reform accomplished in Cambridge, Massachusetts? *Housing Perspectives. Research, trends, and perspective from the Harvard Joint Center for Housing Studies* [blog académique]. <https://dgxy.link/lOm9M>
- Nafaa, N. (2017). Déclin urbain et néolibéralisation de l'éducation, l'exemple de Pittsburgh aux États-Unis. *Belgeo. Revue belge de géographie*, 2-3. <https://doi.org/10.4000/belgeo.19291>
- Nafaa, N. (2021). *Déposséder l'école pour servir la ville néolibérale aux États-Unis: les cas d'Atlanta et de Philadelphie* [thèse de doctorat, Université de Perpignan]. <https://theses.hal.science/tel-03580260v2>
- Palmer, D. K. et García-Mateus, S. (eds) (2022). *Gentrification and Bilingual Education: A Texas TWBE School across Seven Years*. Rowman & Littlefield.
- Pearman, F. A. (2020). Gentrification, geography, and the declining enrollment of neighborhood schools. *Urban Education*, 55(2), 183-215. <https://doi.org/10.1177/0042085919884342>
- Weber, R., Farmer, S. et Donoghue, M. (2020). Predicting school closures in an era of austerity: The case of Chicago. *Urban Affairs Review*, 56(2), 415-450. <https://doi.org/10.1177/1078087418802359>