

Ségrégation résidentielle et scolaire et la transmission intergénérationnelle des inégalités aux États-Unis

*par Gary Orfield et Patricia Gándara de l'Université de Californie
Los Angeles (UCLA), professeurs invités dans le cadre du programme
French-American Foundation / Sciences Po*

Mars 2009

La ségrégation de l'habitat est un mécanisme fondamental de l'inégalité en milieu urbain, et la transmission de l'inégalité d'une génération à la suivante s'effectue principalement par l'éducation. La politique du logement est souvent traitée sous l'angle des caractéristiques matérielles des bâtiments, de leur conception architecturale ou de leurs qualités sanitaires ; mais la hiérarchisation sociale et l'inégalité, notamment l'inégalité des chances, sont surtout affaire d'emplacement. Dans n'importe quelle ville, la situation d'un bien immobilier influe considérablement sur son prix, dans la mesure où elle détermine le prestige, la commodité, les réseaux de sociabilité, les fréquentations des enfants, les contacts susceptibles de procurer un emploi, la sécurité et le confort de la vie quotidienne, et surtout, l'offre scolaire. Si la rue où habite une famille est en grande partie déterminée par sa race ou son ethnie, il y a ségrégation résidentielle. Si, dans un tel contexte, les enfants sont automatiquement affectés à un établissement en fonction de leur adresse, le lien n'en est que plus évident.

Si le marché immobilier est très segmenté ou si des groupes marginalisés ou exclus sont logés à l'écart du reste de la société, par l'effet soit d'une certaine politique du logement (qui a pu être bien intentionnée) soit d'attitudes discriminatoires de la part des bailleurs ou vendeurs privés, alors la pratique -apparemment neutre consistant à affecter les enfants à l'école la plus proche du domicile- devient un mécanisme de perpétuation, voire d'aggravation des inégalités : car la qualité et l'expérience des maîtres, la population scolaire, les moyens des collectivités locales etc. ne sont pas les mêmes partout. Mais laisser aux parents la possibilité de formuler des vœux ne vaut guère mieux, car les privilégiés qui vivent dans les quartiers dotés des bons

réseaux et d'un meilleur capital social sont à même de choisir à meilleur escient et de faire jouer leurs relations pour obtenir l'établissement qu'ils ont placé en premier choix. La liberté de choix ne sera un facteur d'équité que lorsque l'information et l'accès (y compris à des transports gratuits et commodes) seront les mêmes pour tous et que seront levés des obstacles comme la discrimination ou l'hostilité.

Le mécanisme de base de la hiérarchisation raciale dans les États-Unis d'aujourd'hui n'est ni un asservissement imposé par la violence ni un racisme d'État, mais un système d'habitat séparé, accompagné de ségrégation et d'inégalité scolaires. La population blanche considère généralement cette séparation comme un effet des choix personnels de chacun sur le marché du logement, vision qui n'est guère partagée par les « gens de couleur ». Ce système réunit un faisceau de discriminations qui font que les blancs ont accès à des réseaux de capital social et à des opportunités économiques et éducatives, tandis que les noirs et les latinos en sont souvent exclus. Il est le produit, d'une part, de certaines politiques publiques et pratiques administratives, et d'autre part, d'une série de phénomènes issus de la discrimination historique tels que formes privées de discrimination, peurs réciproques, inégalité des savoirs et des réseaux, « choix » qui en réalité n'en sont pas... Tout cela perpétue l'isolement résidentiel même en l'absence de discrimination active. La ségrégation, une fois installée, non seulement persiste mais s'étend et se consolide sous forme de normes et de pratiques de toutes sortes.

De part et d'autre des frontières de l'inégalité, les visions de la société sont bien différentes, comme on peut le constater à la lecture du tableau suivant présentant les

résultats de sondages effectués pour le *Washington Post* :

Dans notre société aujourd'hui, le racisme est-il un problème majeur, un problème d'importance relative, un problème mineur ou pas un problème du tout ?

		Un problème			Pas un problème			Sans opinion
		Ensemble majeur + relatif	Un problème majeur	Un problème relatif	Ensemble mineur + pas du tout	Un problème mineur	Pas un problème du tout	
2009	Ensemble	74	26	48	26	22	4	*
	Noirs	85	44	41	15	11	4	0
	Blancs	72	22	49	28	23	5	*
1995	Ensemble	83	41	42	24	12	12	1
	Noirs	95	68	27	6	5	1	*
	Blancs	83	38	45	17	13	4	1

École, logement et égalité des droits

L'inégalité entre les établissements scolaires au service de populations déjà fondamentalement inégales ne fait que perpétuer l'inégalité sociale au sens le plus large. Selon Bourdieu et Passeron,¹ l'école s'est en grande partie substituée aux moyens traditionnels par lesquels se transmettait le statut social d'une génération à l'autre. Le phénomène est patent aux États-Unis depuis le développement de l'économie post-industrielle, où les revenus et les opportunités dépendent plus que jamais du niveau de diplôme. Si les écarts de revenus se creusent et si la mobilité sociale diminue, c'est essentiellement dû à de très fortes inégalités de classe et de race dans l'accès et la réussite à l'université. Les noirs, les hispaniques et les Indiens sont nombreux à quitter en cours de route un système scolaire qui ne leur offre bien souvent que des enseignants inexpérimentés, des attitudes négatives, source d'un sentiment d'échec personnel et d'infériorité sociale : dans certains quartiers, il n'est pas rare que le taux de sortie du système scolaire dépasse les 50 %. Aujourd'hui, plus d'un blanc sur trois atteint ou dépasse le *Bachelor's degree* (quatre années d'études supérieures) tandis que moins d'un noir sur cinq et d'un latino sur dix est diplômé de l'enseignement supérieur.² L'inégalité scolaire dans les grandes villes prolonge souvent l'effet de la ségrégation de l'habitat, les familles les moins instruites étant confinées à des quartiers dotés d'écoles médiocres, en un cercle vicieux dont il est extrêmement difficile de sortir.³

L'aspiration des opinions publiques française et américaine à l'égalité des chances

Notre contribution aborde des questions vivement débattues aux États-Unis et en France, deux nations historiquement attachées à l'idée d'égalité. Une enquête d'opinion conduite en 2008 dans seize pays,

dont la France et les États-Unis, afin de comparer les attitudes vis-à-vis de la discrimination révèle une grande proximité des valeurs américaines et françaises, en dépit d'institutions et de politiques publiques très différentes. Ainsi 96 % des Américains et 94 % des Français trouvent important que les différentes races et ethnies soient traitées à égalité (c'est même « très important » pour 79 % des Américains et 69 % des Français). 85 % des Américains et 83 % des Français estiment que les pouvoirs publics doivent agir contre la discrimination⁴; en revanche, 18 % des Français seulement pensent que les pouvoirs publics en font assez sur ce point, contre 55 % des Américains. En ce qui concerne la question scolaire, un article de 2007⁵ sur les attitudes de parents d'élèves, dans une localité de la banlieue parisienne abritant une population mixte montre que même les parents ouverts et attachés à la diversité préféreraient que leurs enfants ne soient pas trop en contact avec des camarades issus de milieux défavorisés et recourent à diverses stratégies pour éviter une telle situation ou en corriger les effets. Ces parents français, issus d'une société éprise d'universalisme et d'assimilation, ont tendance à percevoir les familles d'autres origines non comme des minorités culturelles ou linguistiques, mais comme des catégories sociales défavorisées : pour eux, la collectivité doit donc s'efforcer d'élever le niveau économique de ces populations. Mais la tentation est grande dans les sociétés polarisées d'abandonner la dénonciation de l'inégalité sociale structurelle au profit d'un discours de mise en accusation des élèves défavorisés et de leurs parents.

Différences entre la France et les États-Unis

Les différences entre les deux pays ne manquent certes pas. Les États-Unis sont une nation multiraciale de naissance, marquée d'emblée par l'esclavage et les combats acharnés contre les autochtones. Pour

s'étendre à l'échelle d'un continent, ils ne se sont pas contentés d'acheter d'immenses territoires à la France mais ont aussi fait la guerre au Mexique et à l'Espagne, ce qui leur amena des populations conquises, considérées comme culturellement inférieures et traitées comme telles. Les questions soulevées par la diversité et la stratification ethniques ne sont donc ni récentes ni marginales. Elles sont à l'origine d'une grande guerre civile ; et dans les États du Sud, où vivaient la majorité des noirs, la société de caste, de subordination économique et d'exclusion politique d'une race par l'autre a perduré encore un siècle après sa défaite. La ségrégation résidentielle urbaine s'installa dans les grandes villes industrielles avec la migration de nombreux noirs vers le Nord, migration commencée peu après la première guerre mondiale et qui se poursuivit jusqu'au milieu des années soixante-dix. Jusqu'en 1948, les accords contractuels passés entre résidents de quartiers blancs, interdisant la vente de leur maison à des non blancs étaient reconnus comme légaux par les tribunaux, qui pouvaient alors en imposer l'application. Jusqu'en 1968, il n'existait aucun obstacle juridique à la discrimination raciale dans l'immobilier.

Contrairement à la France, les États-Unis n'ont jamais été une grande puissance coloniale et n'ont donc pas socialisé de vastes populations d'immigrants potentiels par leur langue et leur culture. Ils n'ont recouru au retrait de nationalité. Ils n'ont jamais eu de système centralisé national d'instruction publique ni de programme scolaire uniforme et ont toujours connu une grande diversité religieuse et culturelle. Enfin, les États-Unis ont le dispositif le plus modeste du monde industrialisé en matière de protection contre la pauvreté – sauf en ce qui concerne les personnes âgées – alors que celui de la France est très largement développé, surtout pour les enfants et les familles.⁶

Le traitement public de la ségrégation résidentielle aux États-Unis

Il existe aux États-Unis quantité d'initiatives et d'institutions veillant à la mise en œuvre de la législation sur l'égalité des droits ; elles participent pour une large part aux efforts visant à briser les cercles vicieux de l'inégalité, notamment dans le domaine de la ségrégation raciale à l'école et dans l'habitat. Cela ne va pas sans conflits politiques majeurs. En matière scolaire, les progrès réalisés ont été considérables dans les États du Sud (qui pratiquaient jusque dans les années soixante une rigoureuse ségrégation raciale). Le marché du logement s'est relativement ouvert aux noirs dans de nombreuses villes à partir de 1970. En revanche, les latinos sont de plus en plus victimes des deux types de ségrégation à mesure que leur poids démographique augmente.⁷ Par ailleurs, les gouvernements conservateurs tendent à réduire la portée de ces politiques de déségrégation.

Ce que dit Begag⁸ des ZEP ressemble beaucoup à ce qu'on a longtemps appelé « l'Article premier » (du Programme de 1965 pour l'enseignement primaire et secondaire) : ce dispositif dispense depuis quarante-quatre ans un financement supplémentaire aux écoles des quartiers très pauvres. Quant aux ZUP, elles rappellent une composante de la « Guerre à la pauvreté » lancée en 1964, le Programme d'action des collectivités locales, qui s'efforçait d'aider les quartiers pauvres à mieux se prendre en main, ou encore la loi dite des « Villes modèles » adoptée à la fin des années soixante, qui visait à susciter des plans de redressement à coordinations multiples pour certaines collectivités urbaines particulièrement dégradées. Ces programmes ont été en grande partie réduits ou abandonnés par les gouvernements républicains.⁹

L'accession à la propriété de la résidence principale est massivement subventionnée aux États-Unis, mais les minorités et les pauvres sont surtout concernés par le logement social locatif subventionné par l'État fédéral. Toutefois, la concentration de milliers de foyers dans de grands ensembles, hantés par la misère et le désespoir, a eu pour effet de livrer aux bandes et aux dealers ces constructions où seuls acceptaient de vivre ceux qui n'avaient nul autre choix, et où la police, craignant pour la sécurité de ses hommes, ne se rendait plus. L'échec des plus grands ensembles comme ceux de St Louis et de Chicago fut si rapide et si éclatant que le Congrès décida, à l'occasion de la révision de la loi sur le logement en 1968, décida d'interdire la construction de nouvelles cités de ce genre. Dès les années soixante-dix, certains de ces ensembles étaient devenus des nids de criminels, complètement dégradés et inhabitables. L'administration fédérale a donc été contrainte de financer la destruction de bâtiments dont elle avait financé la construction une génération plus tôt. Aujourd'hui, de nombreuses cités parmi les plus importantes ont été démolies en différents points des États-Unis, souvent remplacées par des aides directes versées aux familles. Les résultats sont mitigés. La discrimination au logement reste importante mais fait rarement l'objet de poursuites judiciaires.

Un vif débat s'est ouvert aux États-Unis pour déterminer s'il vaut mieux centrer les efforts sur les questions d'ordre géographique (*place-based policies*) ou sur la mobilité des personnes (*mobility-based policies*). Selon de nombreux observateurs, les deux stratégies sont nécessaires mais ni l'une ni l'autre n'a encore été déployée à une échelle suffisante. L'un des principaux problèmes de la première, dans une économie dominée par les transactions privées, est que si l'on plante de nouveaux logements dans une zone où il n'y a guère d'investissement privé et où les familles de classe moyenne ne s'installent pas, on place les résidents dans une situation où ils n'auront accès qu'à des écoles médiocres et ne disposeront que de peu d'opportunités d'emploi. D'un autre côté, les « plans de mobilité » sont

restés limités et leurs résultats ambigus; d'importants indices parlent en faveur du plus ambitieux d'entre eux, celui de Chicago (à critères raciaux), mais les conclusions sont beaucoup moins nettes pour les opérations de moindre ampleur, à critères économiques, menées dans d'autres villes dans le cadre du programme « Moving to Opportunity ». On a tenté aussi, en plusieurs endroits, d'obliger les promoteurs immobiliers de périphéries aisées à produire dans leurs programmes une certaine proportion de logements accessibles à des foyers modestes ou défavorisés. Néanmoins, les familles non blanches n'y ont généralement guère accès, sauf en cas de commercialisation avec préférence raciale explicite.¹⁰

L'une des raisons pour lesquelles, aux États-Unis, la lutte pour l'égalité raciale est centrée sur l'enseignement plutôt que sur la ségrégation résidentielle est que les transactions sur le logement sont individuelles et compliquées et qu'elles se nouent, pour une écrasante majorité, sur le marché privé, ce qui occulte bon nombre de formes de discrimination. Il est beaucoup plus facile de modifier le mode d'affectation des élèves aux établissements scolaires.

Stratégies centrées sur les écoles

En matière scolaire, les principales stratégies sont les aides aux établissements les plus pauvres, les sanctions contre les moins performants et les plans de déségrégation. Les effets de ces derniers dépendent de la composition de l'établissement concerné et de la manière dont le plan est appliqué. Mais, dans l'ensemble, la déségrégation tend à améliorer, modestement, les résultats aux tests scolaires des jeunes non blancs et, plus nettement, leurs chances d'aller jusqu'au diplôme de fin d'études secondaires, leurs éventuels résultats dans l'enseignement supérieur et leur réussite professionnelle. Elle n'a pas d'effet négatif sur le parcours scolaire des blancs. Les enquêtes sur les élèves de ces écoles donnent des résultats fortement positifs pour tous les groupes, en ce qui concerne la connaissance qu'ils ont les uns des autres et l'aisance de leurs relations mutuelles ; ces jeunes sont mieux préparés et davantage disposés à vivre et travailler dans un milieu mixte (« intégré »).¹¹ Toutefois, la Cour suprême, dont la composition est de plus en plus conservatrice, ne cesse depuis trente ans de rogner sur les voies juridiques permettant d'imposer l'intégration scolaire. Le gouvernement Obama, par ses nominations, aura là une influence significative.

La plupart des initiatives de déségrégation scolaire des trente dernières années reposent sur la possibilité offerte aux parents de choisir des établissements qui se donnent des objectifs explicites d'intégration raciale avec sélection à l'entrée. La méthode qui donne sans doute les meilleurs résultats est celle des « écoles attractives » (*magnet schools*), qui offrent des options

spécialisées en science ou en enseignement artistique. Attachées à créer des environnements diversifiés, elles s'efforcent d'équilibrer leurs effectifs sur le plan racial. Elles sont aujourd'hui fréquentées par plus de deux millions d'élèves. Mais elles ont, elles aussi, récemment pâti de décisions de justice limitant le droit d'un établissement à prendre en considération la race dans le recrutement de ses élèves.

Une autre stratégie importante mais plus limitée est celle du multiculturalisme, pratique qui apprend aux élèves de différentes origines à respecter et apprécier la culture et l'héritage historique des autres. Des relations d'égalité entre les élèves sont alors possibles et les langues d'origine des élèves sont parfois même proposées comme matière voire comme langue d'enseignement. Un exemple particulièrement attractif est la classe à double immersion, où des groupes d'élèves de langue anglaise et d'une autre langue apprennent ensemble, sans qu'il y ait prépondérance d'une langue sur l'autre. Les recherches effectuées montrent que les élèves de langue minoritaire tendent à avoir de meilleurs résultats scolaires dans ce type de classe, tandis que les élèves de langue majoritaire y gagnent une compétence linguistique supplémentaire. Les écoles qui offrent un tel programme ont souvent de longues listes d'attente, car les parents anglophones sont très désireux de voir leurs enfants acquérir la maîtrise d'une deuxième langue.¹²

Les élèves défavorisés, lorsqu'ils sont massivement regroupés dans un même établissement, ont souvent affaire à des enseignants qui ne comprennent guère leurs difficultés personnelles, qui communiquent mal avec eux ou avec leurs parents faute de connaître leur langue et qui, constatant leur manque de préparation ou leurs lacunes, ont tendance à n'attendre d'eux que de mauvais résultats. Pour cette raison, une troisième stratégie, fréquemment utilisée contre les mauvaises performances scolaires des jeunes issus des minorités, est celle d'une formation spéciale dispensée à leurs enseignants. Des millions de dollars ont été investis pour sensibiliser les enseignants aux différences culturelles et socio-économiques de leurs élèves. Les chercheurs sont généralement parvenus à la conclusion qu'il est plus facile de puiser de futurs enseignants dans les milieux en question et d'en faire de bons pédagogues que de former un bon pédagogue, issu des classes moyennes, à comprendre les problèmes rencontrés par ce type d'élèves. Mais il y a pénurie d'enseignants non blancs et l'on connaît aussi des réussites dans l'autre sens.¹³

Vers davantage d'égalité

Avant le mouvement pour l'égalité des droits aux États-Unis, il était souvent difficile ou impossible d'obtenir des chiffres sur la situation des personnes appartenant à des minorités dans telle ou telle institution. L'obligation faite à tout projet recevant des fonds publics de collecter cette information est l'un des grands acquis de la législation

des années soixante, et cette pratique se poursuit parce qu'elle permet de mettre en évidence de nombreux problèmes restés dans l'ombre et s'est révélée indispensable à l'évaluation de l'impact des politiques publiques. Sans bonnes statistiques, il n'y a tout simplement aucun moyen de connaître la gravité d'un problème d'inégalité raciale ou ethnique, de comprendre les mécanismes qui l'engendrent, d'évaluer les solutions envisagées ; on en reste au subjectif et au flou. La plupart des institutions ne communiquent toujours pas spontanément les données dont elles disposent sur l'inégalité ethnique en leur sein. La catégorie « immigré » n'est guère utile comme indicateur d'ethnicité et risque de conduire à des conclusions tout à fait fausses. D'une part, une telle catégorisation n'autorise aucune distinction entre des immigrants de statuts sociaux très différents. D'autre part, elle ne permet pas de savoir si le passage d'une génération à la suivante va dans le sens d'une intégration ou d'une ghettoïsation. Nos chiffres montrent par ailleurs les graves insuffisances des politiques publiques qui visent à résoudre l'inégalité raciale et ethnique par des mesures d'ordre socio-économique lorsque l'ethnicité est une variable indépendante forte. Or ces insuffisances ne peuvent être perçues sans statistiques adéquates. Il faut être en mesure de décrire le problème avec exactitude, si l'on veut le résoudre.

Bien que notre contribution traite de questions présentes dans le débat académique et politique tant français qu'américain, elle ne prétend proposer ni analyse croisée ni recommandations. Elle s'achève par une série de remarques empiriques tirées de l'expérience américaine et des études réalisées aux États-Unis, tant sur la nature de la ségrégation que sur l'action publique visant à changer les choses, et invite à débattre et à entreprendre des recherches sur l'éventuelle applicabilité de ces mesures au contexte français.

La version intégrale du rapport de Patricia Gándara et Gary Orfield sera disponible à partir de septembre 2009 sur <http://www.frenchamerican.org/cms/gandara-orfield-segregation2009>

Traduit de l'anglais par Rachel Bouyssou

Citations:

1. P. Bourdieu et J.-Cl. Passeron, *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.
2. National Center for Education Statistics, 2008, www.nces.ed.gov/
3. Gary Orfield et Nancy McArdle, *The Vicious Cycle : Segregated Housing, Schools and Intergenerational Inequality*, W06-4, Joint Center of Housing Studies, Harvard University, août 2006.
4. World Public Opinion.org, *Publics Around the World Say Governments Should Act to Prevent Racial Discrimination. Most Countries See Progress in Racial Equality ; Some Do Not*, 20 mars 2008.
5. Agnès van Zanten et Maroussia Raveaud, « Choosing the local school : middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris », *Journal of Education Policy*, 22 (1), janv. 2007, pp. 107-117.
6. Barbara R. Bergmann, *Saving Our Children from Poverty : What the United States Can Learn from France*, New York, Russell Sage, 1996.
7. G. Orfield, *Reviving the Goal of an Integrated Society : A 21st Century Challenge*, Los Angeles, Civil Rights Project/Proyecto Derechos Civiles, janv. 2009.
8. A. Begav, *Ethnicity and Equality, France in the Balance*, Lincoln, University of pédagogie, n° 95, 199Nebraska Press, 2007.
9. G. Orfield, « Politique générale et équité : un tiers de siècle de réformes de l'éducation aux États-Unis d'Amérique », *Perspectives XXIX* (4), déc. 1999, pp. 657-676 ; G. Sunderman, J. Kim, G. Orfield, *NCLB Meets School Realities : Lessons from the Field*, Thousand Oaks, Corwin, 2005 ; Agnès Henriot-van Zanten, « La sociologie de l'éducation en milieu urbain : discours politique, pratiques de terrain et production scientifique, 1960-1990 », note de synthèse, *Revue française de l'éducation*, pp. 115-142 ; Bénédicte Robert, *De l'apprentissage au changement. Les politiques scolaires de compensation en France et aux États-Unis (1965-2006)*, thèse, Paris, Sciences Po, 2007.
10. Xavier Briggs de Sousa (ed.), *The Geography of Opportunity : Race and Housing Choice in Metropolitan America*, Washington DC, Brookings Institution Press, 2005.
11. G. Orfield, E. Frankenberg et L. Garces, « Statement of American Social Scientists of Research on School Desegregation to the U.S. Supreme Court in *Parents v. Seattle School District* and *Meredith v. Jefferson County* », *The Urban Review*, 40 (1), mars 2008, pp. 96-136. Voir par exemple P. Gándara et M. Hopkins, *Forbidden Language*, New York, Teachers College Press, à paraître ; E. Frankenberg et 12. G. Orfield, *Lessons in Integration*, Charlottesville, Univ. of Virginia Press, 2006.
13. Patricia Gándara et Julie Maxwell-Jolly, « Critical issues in the development of the teacher corps for English learners », dans Waxman et Tellez, *Preparing Quality Teachers for English Language Learners*, Mahweh, NJ, Erlbaum, 2005.

Patricia Gándara, professeur à l'université de Californie Los Angeles (UCLA)

Après avoir exercé la profession de psychologue scolaire bilingue dans les établissements de Los Angeles accueillant des minorités, Patricia Gándara a obtenu en 1979 un doctorat de psychopédagogie à l'Université de Californie. Elle a ensuite été sociologue à la Rand Corporation et directeur des recherches sur l'éducation au Parlement de Californie puis, à partir de 1990, professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Californie. Elle est également membre de la Commission californienne de l'enseignement supérieur et co-directeur du Civil Rights Project à UCLA. Patricia Gándara a publié plusieurs ouvrages et rédigé plus de cent articles et rapports sur l'équité vis-à-vis des élèves issus de minorités raciales ou linguistiques, sur la réforme scolaire, l'accès à l'enseignement supérieur, les spécificités de l'enseignement aux élèves hispaniques et la politique de la langue. Ses deux derniers livres sont *The Latino Education Crisis. The Consequences of Failed Social Policies*, Harvard University Press, 2009, et *Forbidden Language : English Learners and Restrictive Language Policies*, Columbia University Press, à paraître.

Gary Orfield, professeur à l'université de Californie Los Angeles (UCLA)

Gary Orfield est docteur en science politique de l'Université de Chicago. Il a enseigné dans les universités de Virginie, Princeton, Illinois, Chicago, Harvard et UCLA. Il a également été chercheur à la Brookings Institution à Washington et à la Commission fédérale sur l'égalité des droits (U.S. Commission on Civil Rights). Il a témoigné comme expert dans plus de trente « procès collectifs » (*class actions*) intentés pour violation de l'égalité des droits, dont certains sont allés jusqu'à la Cour suprême. Il a écrit ou dirigé de nombreux ouvrages, dont *Congressional Power: Congress and Social Change ; Must We Bus ? Segregated Schools and National Policy ; Diversity Challenged : Evidence on the Impact of Affirmative Action ; Dropouts in America ; Twenty-First Century Colorlines ; The Reconstruction of Southern Education ; School Resegregation : Must the South Turn Back ?* Il est co-fondateur et co-directeur du *Civil Rights Project* et membre de l'Académie américaine des sciences de l'éducation. Après avoir enseigné seize ans comme professeur de sciences de l'éducation et de politique sociale à Harvard, il est, depuis 2007, professeur de sciences de l'éducation, de droit, de science politique et de planification urbaine à UCLA.

Programme de professeur invité sur le thème « Égalité des chances »

La French-American Foundation et Sciences Po ont créé un programme de professeur invité sur le thème "Égalité des Chances". Ce programme a pour but de faire connaître en France un domaine de recherche aujourd'hui plus développé aux États-Unis qu'en France afin d'alimenter le débat public sur les discriminations et les politiques antidiscriminatoires. L'objectif est non seulement de toucher un auditoire universitaire (chercheurs, enseignants, étudiants), mais aussi de mettre en présence des acteurs-clés du monde de la recherche et du secteur public et privé, afin de faciliter le dialogue et l'échange de bonnes pratiques et d'améliorer le traitement d'un problème commun à la France et aux États-Unis.

A propos de la French-American Foundation

La French-American Foundation vise à promouvoir un dialogue actif entre la France et les États-Unis. Elle met en relation des acteurs-clé des deux pays – responsables politiques, experts de la recherche universitaire, professionnels leaders dans leur spécialité – engagés sur des questions de société d'intérêt commun pour la France et les États-Unis. La French-American Foundation organise des programmes thématiques sous forme de conférences, de voyages d'étude et de publications. Le programme « Égalité des chances » porte sur l'échange de bonnes pratiques en matière de politiques antidiscriminatoires et de stratégies d'intégration entre la France et les États-Unis. Créée en 1976, la French-American Foundation est établie à New York. C'est une institution non-partisane à but non-lucratif.

Contact: Ioanna Kohler, Directrice des Programmes de Politique Sociale, French-American Foundation – New York
ikohler@frenchamerican.org, +1(212)829-8800/poste 15, +1(917) 822-0206