



UN PROJET D'ÉCOLE EN CENTRE-VILLE: CONNAÎTRE LES POSSIBLES POUR MIEUX SOUTENIR SON DÉVELOPPEMENT

DOCUMENT RÉDIGÉ PAR :
MARIE-ÈVE BOISVERT-HAMELIN
DÉPARTEMENT D'ÉDUCATION ET DE FORMATION SPÉCIALISÉES
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

SOUS LA DIRECTION DE :
JEAN HORVAIS
DÉPARTEMENT D'ÉDUCATION ET DE FORMATION SPÉCIALISÉES

EN PARTENARIAT AVEC LA TABLE DE CONCERTATION DU
FAUBOURG SAINT-LAURENT

OCTOBRE 2018

UN PROJET D'ÉCOLE EN CENTRE-VILLE: CONNAÎTRE LES POSSIBLES POUR MIEUX SOUTENIR SON DÉVELOPPEMENT

COMITÉ D'ENCADREMENT

Jean Bélanger, département d'éducation et formation spécialisées, UQAM

Frédérique Bergeron, Table de concertation du faubourg Saint-Laurent

Marie-Ève Boisvert Hamelin, département d'éducation et formation spécialisées, UQAM

Marie-Pierre Fortier, département d'éducation et formation spécialisées, UQAM

Marc-André Fortin, Table de concertation du faubourg Saint-Laurent

Jean Horvais, département d'éducation et formation spécialisées, UQAM

Florence Onar, Table de concertation du faubourg Saint-Laurent

Josée-Anne Riverin, Service aux collectivités, UQAM

Tra-Mi Ton-Nu, Table de concertation du faubourg Saint-Laurent

POUR CITER CE RAPPORT DE RECHERCHE:

BOISVERT-HAMELIN, Marie-Ève (2018), Un projet d'école en centre-ville : connaître les possibles pour mieux soutenir son développement. Montréal : Table de concertation du Faubourg Saint-Laurent, Service aux collectivités de l'UQAM.

Ce travail de recherche a bénéficié du support financier du Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal via le Programme d'aide financière à la recherche et à la création - volet 2.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----------|
| SYNTHÈSE | 6 |
| RÉSUMÉ | 9 |
| 1 CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE | 13 |
| 2 DÉFINITIONS | 15 |
| 2.1 École urbaine | 15 |
| 2.2 École communautaire (fondements et principes) | 16 |
| 2.3 École inclusive | 17 |
| 3 MÉTHODOLOGIE | 18 |
| 4 RÉSULTATS | 20 |
| 4.1 École urbaine | 21 |
| 4.1.1 Enjeux | 22 |
| 4.1.2 Fonctionnement | 23 |
| 4.1.3 Rôles des acteurs | 25 |
| 4.1.4 Considérations pédagogiques | 25 |
| 4.2 École communautaire | 26 |
| 4.2.1 Étapes de conceptions | 26 |
| 4.2.2 Fonctionnement des écoles | 28 |
| 4.2.3 Rôles des acteurs dans l'école | 29 |
| 4.2.4 Considérations pédagogiques | 30 |
| 4.2.5 Difficultés vécues | 30 |
| 4.3 École inclusive | 31 |
| 4.3.1 Fonctionnement | 32 |
| 4.3.2 Rôles des acteurs | 33 |
| 4.3.3 Considérations pédagogiques | 34 |

| | |
|---|-----------|
| 5 ANALYSE | 36 |
| 5.1 Considérations communes et complémentaires | 36 |
| 5.1.1 De quelle diversité parle-t-on? | 36 |
| 5.1.2 La conception de l'école | 36 |
| 5.1.3 Fonctionnement | 39 |
| 5.1.4 Collaboration | 39 |
| 5.1.5 Rôle des acteurs | 40 |
| 5.2 Considérations qui s'opposent | 42 |
| 5.2.1 Causes des difficultés et avenues trouvées | 42 |
| 5.2.2 Considérations pédagogiques : des approches qui visent tous les élèves vs des approches qui permettent la participation de tous les élèves | 43 |
| 6. CONCLUSIONS | 45 |
| RÉFÉRENCES | 47 |
| ANNEXE 1 : ARCHITECTURE SCOLAIRE | 52 |
| ANNEXE 2: TEXTES CONSULTÉS | 54 |

SYNTHÈSE

Cette synthèse a pour objectif d'attirer votre attention sur les aspects de la recherche qui nous semblent fondamentaux à une bonne compréhension des enjeux de l'école urbaine ainsi que des avenues que proposent l'école communautaire et l'école inclusive en réponse à ceux-ci.

Enjeux identifiés par les recherches sur l'école urbaine :

L'école urbaine se caractérise par l'emplacement en centre-ville de l'école ainsi que par la diversité culturelle et socioéconomique des élèves qui la fréquentent.

- La grande diversité culturelle, religieuse et socioculturelle des familles amène une grande hétérogénéité des élèves qui fréquentent l'école;
- La prise en compte et la valorisation de l'héritage culturel de tous les élèves sont essentielles à la réussite de tous.
- La participation des parents est souhaitable et les possibilités sont multiples, mais il faut se donner les moyens de reconnaître et de valoriser diverses formes de participation parentale équitablement, notamment en contexte d'embourgeoisement alors que tous les parents ne peuvent contribuer de la même manière.

Des avenues possibles? Les écoles communautaires et les écoles inclusives

L'école communautaire est un modèle d'organisation des services qui favorise une ouverture et des échanges avec des partenaires de la communauté.

- L'école s'appuie sur les ressources communautaires pour remplir sa mission.
- L'école permet de cimenter les liens avec la communauté.
- Il existe différents niveaux de partenariat qui vont du simple partage de l'espace (espaces de l'école ouverts à des activités communautaires et/ou espaces communautaires ouverts à des activités scolaires) à un réel codéveloppement des organisations (participation de toute l'école ou d'une partie de l'école à des activités en milieu communautaire ou participation d'acteurs communautaires à des activités organisées par le milieu scolaire).
- Il existe différents types de partage de l'espace pour : (1) des activités physiques, (2) l'expansion des services sociaux à la communauté, (3) des activités directement en lien avec le programme de formation et (4) la revitalisation du quartier.
- L'embauche d'un coordonnateur ou d'une coordonnatrice chargé(e) des partenariats est une condition de réussite de l'école communautaire.

Une école inclusive est animée par un processus collectif et démocratique d'adaptation réfléchi et permanente visant à rendre accessibles les apprentissages et la participation sociale à la diversité des élèves sans en exclure aucun.

- L'éducation inclusive est un positionnement éthique qui permet de tendre vers une plus grande justice sociale et une plus grande équité dans la société.

- La culture inclusive favorise la collaboration et la communication entre tous les acteurs de l'école.

- Les politiques inclusives nécessitent un leadership inclusif de la direction.

- Les pratiques d'enseignement généralement favorables à l'inclusion comprennent notamment le coenseignement, le regroupement flexible des groupes et la différenciation de l'enseignement.

Des perspectives complémentaires ou qui s'opposent?

Il ne semble pas y avoir d'oppositions fondamentales entre les écoles urbaines, communautaires et inclusives. Toutefois, il est possible que les valeurs véhiculées par l'école urbaine ou communautaire ne permettent pas de soutenir le processus de l'école inclusive. Il importe donc de bien réfléchir à ce que l'on met en place pour s'assurer que les moyens permettent la participation et la réussite de tous les élèves.

ENJEUX POUR UNE NOUVELLE ÉCOLE URBAINE DANS LE FAUBOURG SAINT-LAURENT : HÉTÉROGÉNÉITÉ DES FAMILLES ET DONC DES ÉLÈVES

- Un peu plus de 50% des familles avec enfants vivent sous le seuil du faible revenu;
- Près du deux tiers des familles sont issues de l'immigration;
- Embourgeoisement du quartier;
- Possibilité de rencontrer des élèves qui auront des difficultés scolaires dues à différents facteurs culturels, socioéconomiques ou liés à une situation de handicap.

Des avenues possibles?

UNE ÉCOLE COMMUNAUTAIRE

Modèle d'organisation des services dans lequel l'école s'appuie sur les ressources communautaires pour remplir ses missions à travers des partenariats.

- L'école permet de cimenter les liens avec la communauté
- Différents niveaux de partenariat :
 - du simple partage de l'espace (espaces de l'école ouverts à des activités communautaires et/ou espaces communautaires ouverts à des activités scolaires);
 - à un réel codéveloppement des organisations (Participation de tout ou en partie de l'école à des activités en milieu communautaire ou participation d'acteurs communautaires à des activités organisées par le milieu scolaire).

UNE ÉCOLE INCLUSIVE

Une école inclusive est animée par un processus collectif et démocratique d'adaptation réfléchi et permanente visant à rendre accessibles les apprentissages et la participation sociale à la diversité des élèves sans en exclure aucun.

- Se caractérise par :
 - une culture qui favorise la collaboration et la communication;
 - un leadership inclusif;
 - des pratiques d'enseignement généralement favorables à l'inclusion telles que le coenseignement, la différenciation des approches pédagogiques et le regroupement flexible des élèves.

L'ÉCOLE COMMUNAUTAIRE ET L'ÉCOLE INCLUSIVE POUR RÉPONDRE À DIVERSITÉ : UN MARIAGE POSSIBLE?

Considérations communes ou complémentaires

- 1- Répondre à la diversité, peu importe son origine : l'école communautaire s'intéresse davantage à la diversité culturelle ou socioéconomique alors que l'école inclusive s'intéresse aussi aux élèves qui se retrouvent en situation de handicap.
- 2- La collaboration avec la communauté : l'école communautaire alimente la réflexion sur la manière de créer des relations avec la communauté, ce qui constitue l'un des principes de l'école inclusive.

Considérations qui s'opposent

L'école communautaire n'est pas nécessairement inclusive. Il importe donc de prendre garde que son organisation avec les partenaires communautaires s'assure continuellement d'être au service d'une plus grande présence, participation et réussite éducative de tous les élèves.

RÉSUMÉ

Problématique

L'implantation d'une école primaire au sein du faubourg Saint-Laurent (FSL) répond à différents besoins identifiés par la Table de concertation du faubourg Saint-Laurent (TCFSL), notamment un besoin de rétention des familles ayant des enfants d'âge scolaire. En effet, les données du recensement de 2016 laissent supposer que plusieurs familles choisissent de quitter le FSL lorsque leurs enfants arrivent à l'âge scolaire. Cette situation est exacerbée par l'absence d'écoles sur ce territoire, alors que l'école Marguerite-Bourgeoys, qui dessert actuellement le quartier, est déjà à pleine capacité. En concordance avec la politique ministérielle *Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir* et les réflexions de la TCFSL et du comité de parents qui travaillent sur ce projet, les perspectives communautaire et inclusive sont ressorties comme étant prometteuses pour la future école. Si plusieurs travaux définissent ce que sont les écoles en milieu urbain (situation de l'école dans le FSL), les écoles inclusives et les écoles communautaires, à notre connaissance, aucune recension n'a, à ce jour, compilé de manière transversale des écrits empiriques issus de ces trois champs pour identifier les caractéristiques de ces écoles en contexte.

Les recherches sur les écoles en milieu urbain permettent de constater que l'urbanité caractérise la situation de l'école. L'école urbaine regroupe des écoles dans des milieux densément peuplés et où il y a une grande diversité culturelle ou socioéconomique. Les enjeux identifiés par les recherches sur l'école en milieu urbain viennent généralement confirmer les constats identifiés par la TCFSL quant à la situation des familles sur le territoire. En effet, ces recherches soulignent l'importante diversité des familles qui se retrouvent en milieu urbain, situation que l'on reconnaît dans le FSL avec 65,7% des familles avec enfants étant issues de l'immigration (Statistique Canada, 2011) et provenant d'une grande diversité de pays, notamment de la Chine, de la France, du Bangladesh, du Maroc et du Viêt Nam. De plus, 52,7% des familles vivent sous le seuil du faible revenu (Statistique Canada, 2018). Pour sa part, la perspective communautaire permet d'envisager une école ancrée dans son milieu qui s'appuie sur les ressources communautaires pour soutenir son action éducative et pédagogique et qui contribue à la vie communautaire. D'autre part, la perspective inclusive permet d'envisager la vie à l'intérieur de l'école qui s'engage dans un processus pour permettre la présence, la participation et la réussite éducative de tous les élèves.

Les caractéristiques de l'école communautaire

Le développement d'une école communautaire requiert plusieurs étapes en amont du processus pour que l'architecture, l'aménagement et l'organisation répondent réellement aux besoins exprimés par les parties prenantes (direction, enseignants et

enseignantes, parents, membres de la communauté, etc.). Ainsi, il est nécessaire de passer par une phase de problématisation où quelques acteurs du milieu, parmi lesquels les parents, bien sûr, se questionnent sur les besoins de la communauté et les ressources dont celle-ci dispose. Il est souhaitable de mettre en place des moyens pour recueillir l'opinion et l'adhésion au projet des populations marginalisées. Ensuite, la mobilisation des partenaires et la mise en place d'une infrastructure formelle permettront la pérennité des partenariats.

La relation avec les partenaires peut aller du simple partage de l'espace à un réel codéveloppement des organisations. Dans les faits, les partenariats avec la communauté s'actualisent souvent dans un partage de ressources, en particulier un partage de l'espace (la communauté est invitée dans l'école ou les élèves sortent de l'école pour aller à la rencontre de la communauté). Le partage demande une organisation logistique non négligeable. En fonction du type de partage de l'espace ou du type de partenariat, il peut être nécessaire d'ajuster les heures d'ouverture de l'école pour en permettre l'accès en dehors des heures régulières de classe. Il est également nécessaire de prendre en considération les services qui doivent être offerts pour ne pas déranger l'enseignement, soit un service de nettoyage, d'entretien et de sécurité, pour limiter les conflits avec les activités d'enseignement.

Les relations de l'école avec la communauté et les familles sont généralement sous la responsabilité d'un coordonnateur ou d'une coordonnatrice chargé(e) des partenariats. Le rôle de cette personne est d'assurer la collaboration et la communication entre toutes les parties prenantes dans une perspective de maintien et d'animation de ces partenariats.

Les caractéristiques de l'école inclusive

L'école inclusive est un processus qui passe par la mise en place d'une culture inclusive, de politiques inclusives et de pratiques inclusives. Une école inclusive est animée par un processus collectif et démocratique d'adaptation réfléchi et permanente visant à rendre accessibles les apprentissages et la participation sociale à la diversité des élèves sans en exclure aucun. L'*Index for Inclusion* (Booth et Ainscow, 2005) est l'un des outils pouvant servir de guide pour cela. La culture inclusive se vit à travers l'importance que prennent la collaboration et la communication entre toutes les parties prenantes de l'école, soit entre le personnel de l'école, mais également entre le personnel et les élèves, les parents et les membres de la communauté. Les politiques inclusives s'instaurent à travers un leadership inclusif. Une direction qui pratique un leadership inclusif établit un partage des pouvoirs et de la prise de décisions dans l'école en fonction des forces des différents acteurs. Une grande place est donnée aux initiatives enseignantes. En outre, il est nécessaire que l'école mette en place des dispositifs pour impliquer les parents dans la vie de l'école. Ils doivent se sentir les bienvenus et être impliqués dans les prises de

décisions. Cette posture demande un lien de confiance entre les parties prenantes de l'école.

Les pratiques enseignantes qui soutiennent l'inclusion sont le coenseignement ainsi que la différenciation des pratiques d'enseignement, l'adaptation des programmes et la révision des définitions de la réussite. De même, une organisation flexible des groupes est privilégiée. En ce qui concerne l'organisation des services pour soutenir l'inclusion, divers modèles de services sont mis en place selon l'avancée de l'école dans le processus d'inclusion. Ces différentes pratiques font l'objet d'un processus de réflexion en continu pour s'assurer qu'elles restent au service de la participation et de la réussite de tous les élèves.

Dans l'école inclusive, les élèves sont considérés comme des membres à part entière de la communauté scolaire et, à ce titre, il est essentiel de prendre en considération leurs préoccupations et de les responsabiliser quant à leur place pour favoriser la participation de tous les élèves dans l'école.

L'école communautaire et l'école inclusive pour répondre à la diversité : un mariage possible?

À la lumière des exemples d'écoles étudiés, nous pouvons conclure qu'il n'y a pas d'opposition insurmontable à s'inspirer des caractéristiques de l'école communautaire et de l'école inclusive pour répondre à la diversité qui caractérise l'école urbaine. En effet, si les exemples d'écoles inclusives portent plus particulièrement sur l'inclusion d'élèves étant en situation de handicap, les ouvrages scientifiques et les textes d'organismes gouvernementaux voient la notion d'inclusion plus largement en englobant toute la diversité (motrice, psychique, cognitive, sensorielle, sociale, ethnique, linguistique, de convictions, etc.). Les écoles communautaires, pour leur part, abordent peu la diversité des élèves due à une situation de handicap pour se concentrer plutôt sur la diversité culturelle ou socioéconomique, mais il ne semble pas y avoir d'opposition à l'accueil de toute forme de diversité. Il faut toutefois être prudent de ne pas mettre en place des modalités de partenariats qui agissent par approche catégorielle et médicalisante en ciblant certains élèves. Cela irait à l'encontre d'une approche inclusive dans laquelle il ne s'agit pas d'identifier des difficultés pour y pallier, mais plutôt d'identifier les obstacles à la participation et à la réussite de tous les élèves dans l'école ou dans la classe. Il en va de même pour les partenariats avec la communauté. Si l'entretien de relation d'interdépendance avec la communauté fait partie des principes de l'école inclusive, cet aspect n'est pas très développé dans les exemples d'écoles trouvés. L'école communautaire vient donc compléter l'école inclusive dans ce domaine.

Cependant, pour que les perspectives de l'école urbaine, de l'école communautaire et de l'école inclusive puissent animer une même école, il est nécessaire de bien définir les valeurs qui guideront l'action éducative dans l'école. En effet, les écoles urbaines et

communautaires ne sont pas intrinsèquement inclusives. Pour qu'elles le soient, il faut que les choix faits en ce qui concerne l'accueil de la diversité et les partenariats avec la communauté aillent dans le sens de la présence, de la participation et de la réussite éducative de tous les élèves du quartier. Il est donc nécessaire que les infrastructures partenariales mises en place permettent d'assurer cette mission et que tous travaillent en ce sens.

1. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

L'implantation d'une école primaire au sein du faubourg Saint-Laurent (FSL) répond à des besoins clairement identifiés par la Table de concertation du faubourg Saint-Laurent (TCFSL) suite à une consultation élargie auprès des actrices et acteurs du quartier. D'une part, une nouvelle école primaire est nécessaire sur le territoire de la TCFSL, puisqu'il n'y en a aucune à l'heure actuelle alors qu'il y a 1075 enfants (de 5 à 19 ans) qui y vivent, selon le recensement de 2016 (Statistique Canada, 2018). Sur ce nombre, seulement 428 élèves sont inscrits dans un établissement de la Commission scolaire de Montréal (CSDM)¹ dont 52 au préscolaire, 196 au primaire et 174 au secondaire (6 non-déterminés). Or, l'école Marguerite-Bourgeoys de la CSDM, qui dessert le quartier, a déjà atteint sa pleine capacité et les prévisions ministérielles indiquent que son taux d'occupation dépassera les 100% dès l'an prochain, et ce, jusqu'en 2022. À cela s'ajoutent les nouvelles familles qui emménageront aux Habitations Jeanne-Mance en 2021 à la fin du cycle des rénovations des logements. Ce sont des dizaines de nouvelles familles à faible revenu qui s'installeront dès lors dans le quartier et qui nécessiteront des infrastructures scolaires. On prévoit donc un nombre d'enfants aux Habitations Jeanne-Mance comparable à ce qu'il était avant le début des travaux en 2011, soit 390 enfants de 0-17 ans, alors qu'ils ne sont que 193 à l'heure actuelle. Le besoin d'avoir une école de qualité et qui répond aux attentes des familles du quartier est aussi nécessaire pour contrer l'exil vers d'autres quartiers. En effet, on remarque une baisse importante du nombre d'enfants à partir de 5 ans sur le territoire (445 enfants de 0 à 4 ans, 260 enfants de 5 à 9 ans et 250 enfants de 10 à 14 ans), ce qui laisse supposer que les familles s'exilent vers d'autres quartiers avec une meilleure offre scolaire lorsque leurs enfants entrent à l'école. Ainsi, une école primaire sur le territoire pourrait favoriser une plus grande rétention des familles.

Si le nombre de familles avec jeunes enfants augmente, laissant entrevoir la nécessité de la construction d'une nouvelle école, le quartier se caractérise également par la grande diversité culturelle et socioéconomique des familles qui l'occupent. D'une part, 65,7% des familles avec enfants sont issues de l'immigration (Statistique Canada, 2011). D'autre part, selon le recensement de 2016, plus de la moitié des familles vivent sous le seuil du faible revenu alors que l'on assiste parallèlement à l'arrivée croissante de familles de la classe moyenne stimulée par la construction d'un nombre important de nouveaux condos dans l'arrondissement Ville-Marie selon la Société canadienne d'hypothèques et de logement (SCHL).

Le cahier des charges qui se dessine actuellement opte pour la création d'une école inclusive et communautaire en centre-ville et la recherche conduite vise à appuyer la

¹ Selon ces statistiques, 647 enfants de 5 à 19 ans ne fréquentent pas la CSDM sur le territoire. La TCFSL tente d'identifier où se retrouvent tous ces élèves. Les hypothèses sont qu'une partie a pu quitter l'école entre 16 et 19 ans et que les autres enfants fréquentent soit l'école privée, soit une commission scolaire anglophone.

réflexion pour la réalisation de ce projet. À ce titre, la réflexion engagée s'orchestre dans le contexte de la publication de la toute récente politique ministérielle *Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir* présentant l'École québécoise comme étant à la recherche d'une vision renouvelée pour la réussite éducative (MÉES, 2017). En outre, les recommandations du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2017a) pressent l'école de mieux prendre en compte les diversités socio-économique, culturelle, linguistique et relative à la structure familiale ainsi qu'aux besoins particuliers des élèves et de leurs familles. Par ailleurs, le Plan d'engagement pour la réussite 2018-2022 qui prône le développement d'environnements scolaires inclusifs.

Un premier paramètre à considérer est la situation en centre-ville de l'école. Il y a lieu d'étudier les enjeux spécifiques à cet emplacement de l'école. Dans la mesure où le projet s'inscrit dans un objectif global de stabilisation des familles dans le FSL, un quartier de grande mixité sociale, cette étude a aussi considéré deux autres paramètres, adoptant une perspective communautaire et inclusive tenant compte de l'expression de la population locale qui s'est mobilisée dès le début du processus de création. Une recension des écrits de ces trois dimensions a permis, par un croisement des caractéristiques propres à chacune, de tracer ce que pourrait être le portrait anticipé d'une école communautaire et inclusive implantée dans un contexte de diversité en centre-ville.

Les travaux visant à définir l'école inclusive et l'école communautaire sont nombreux. Plusieurs ouvrages scientifiques et documents gouvernementaux fournissent des descriptions théoriques (ex. : Alberta Education, 2013; Deslandes, 2008; New Zeland Ministry of Education 2014; Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015; Trépanier et Beaugard, 2013). S'ajoutent à ces descriptions théoriques, des études empiriques présentant des exemples d'écoles en contexte qui permettent une meilleure compréhension de ce qui se fait concrètement dans ces écoles (Carrington, Bourke et Dharan, 2012; CSÉ, 2017b; Deslandes, 2008; Warren, Hong, Rubin et Uy, 2009). Or, à notre connaissance, aucune recension n'avait, à ce jour, compilé de manière transversale des écrits empiriques issus de ces trois champs (centre-ville, communautaire et inclusive) pour en faire une synthèse.

Cette recherche dans la littérature avait donc deux objectifs : 1) identifier des exemples d'écoles répondant aux critères prédéfinis (en centre-ville, communautaire et inclusive) et en décrire les caractéristiques; 2) documenter des processus de développement et de mise en œuvre de ces modèles afin d'identifier les éléments stratégiques dont il faudra tenir compte dépendamment du modèle retenu. Les résultats issus de la recension pourront ensuite analysés par la TCFSL, le comité de parents et les chercheurs à la lumière du contexte spécifique du FSL.

Nous débuterons ce rapport de recherche par des définitions théoriques de l'école urbaine, de l'école communautaire et de l'école inclusive pour situer le lecteur. Nous expliquerons ensuite la méthodologie employée pour trouver les études empiriques qui présentent des exemples d'écoles primaires en milieux urbains, communautaires ou

inclusives. Les résultats présentés permettent d'identifier les caractéristiques des trois écoles ainsi que de documenter les processus de développement et de mise en oeuvre. Nous concluons sur une discussion présentant les considérations qui sont communes, complémentaires ou qui s'opposent dans les trois perspectives présentées.

2. DÉFINITIONS

Nous présenterons ici théoriquement les trois perspectives qui caractérisent l'école envisagée par la TCFSL et le comité de parents formé par cette dernière. Nous verrons d'abord que la condition initiale de l'école est d'être en milieu urbain et soulèverons les enjeux qui s'y rapportent. Ensuite, à travers l'aspect communautaire, nous nous attarderons à l'école dans sa dimension écologique, c'est-à-dire à sa relation d'interdépendance avec son environnement. Finalement, à travers l'aspect inclusif, nous aborderons la dimension métabolique de l'école, c'est-à-dire la manière avec laquelle elle offre un milieu d'apprentissage stimulant qui rend l'apprentissage accessible à un groupe hétérogène d'élèves.

2.1 ÉCOLE URBAINE

Mentionnons que nous voulions d'abord documenter l'école en centre-ville. Toutefois, une recherche dans la littérature actuelle permet de constater le manque de textes portant spécifiquement sur des caractéristiques ou la mise en place d'une école en centre-ville. Les recherches se regroupent davantage sous le thème de l'école urbaine. Il est également nécessaire de mentionner que les textes théoriques trouvés proviennent principalement des États-Unis, ce qui demande de prendre un certain recul quant aux parallèles possibles avec la réalité vécue dans le FSL. En effet, une différence notable est que les élèves des écoles urbaines au Canada réussissent généralement significativement mieux que les élèves en milieu rural alors que c'est l'inverse aux États-Unis (OCDE, 2013). L'OCDE (2013) souligne que le statut socio-économique des familles vivant en milieu urbain au Canada est plus élevé qu'aux États-Unis, ce qui pourrait avoir une influence sur la réussite des élèves. Dans les recherches (ex. : Ipkeze, 2013; Hernandez, 2009), nous voyons en effet des écoles où plus des trois quarts des familles vivent sous le seuil du faible revenu alors que nous parlons plutôt des deux tiers dans le FSL. Nous pensons toutefois que certaines caractéristiques des écoles urbaines américaines peuvent contribuer à notre réflexion.

Dans la littérature, l'expression « école urbaine » décrit essentiellement l'endroit où se situe l'école ainsi que les élèves qui s'y retrouvent et les enjeux auxquels elle est confrontée. Dans le *Handbook of Urban Education*, Milner IV et Lomotey (2013) soulignent l'absence de réelles définitions de l'éducation urbaine, ce qui, en retour, donne peu d'outils aux chercheurs et aux praticiens pour analyser et améliorer les

pratiques éducatives. Toutefois, certaines caractéristiques permettent de circonscrire ce dont nous parlons lorsqu'il est question d'éducation urbaine (Milner IV et Lomotey, 2013) :

- 1- La taille de la ville où se trouve l'école. Celle-ci est généralement une métropole densément peuplée.
- 2- Les élèves dans l'école qui représentent une grande diversité ethnique, religieuse, linguistique et socioéconomique. Certains proviennent de familles qui ont un faible niveau de scolarité ou dont la langue n'est pas celle d'enseignement et reçoivent peu de soutien à la maison.
- 3- L'insuffisance de ressources disponibles dans (voire pour) l'école et les liens ténus avec la communauté (Donnelly, 2003).

Les 2^e et 3^e caractéristiques ci-haut mentionnées sont plus particulièrement éclairantes pour diriger les choix qui peuvent être faits pour favoriser la réussite des élèves. La deuxième caractéristique concernant la diversité des élèves doit être particulièrement prise en compte pour favoriser leur réussite. En effet, les auteurs King, Akua et Russell (2013) soulignent que la prise en compte du développement de l'identité culturelle de tous les élèves relève des droits humains et qu'il est donc nécessaire d'amener les élèves à en apprendre davantage sur leur héritage culturel, ce qui n'est pas le cas lors de l'application d'un programme de formation commun. En effet, il y a généralement un manque de représentativité de l'héritage culturel de tous les élèves. Pourtant, une meilleure connaissance de l'héritage culturel pourrait permettre de repenser les questionnements et les pratiques pédagogiques pour les prendre en compte. Les auteurs soulignent que cela pourrait avoir un effet sur l'engagement scolaire, les opportunités d'apprentissage et le développement des élèves issus de différentes communautés.

En ce qui concerne la 3^e caractéristique, des auteurs (Tate IV et al., 2013) soulignent l'importance de coordonner les services de manière efficace en ayant la préoccupation constante de répondre aux besoins des élèves à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Les partenariats doivent se faire entre les commissions scolaires (voire les écoles), les chercheurs, la communauté (incluant les membres de la communauté sans enfants) et les organismes qui peuvent offrir des services pour soutenir les élèves. Ces partenariats sont d'autant plus importants pour répondre aux besoins éducatifs des élèves dans certaines écoles urbaines que les politiques d'attribution des fonds peuvent créer des iniquités envers ces écoles qui se retrouvent à être mal desservies, comme c'est le cas aux États-Unis (Milner IV et Lomotey, 2013).

En somme dans les textes théoriques sur l'école urbaine, l'accent est principalement mis sur la diversité culturelle des élèves. Pourtant, est-il possible de penser que les difficultés scolaires proviennent uniquement de la diversité culturelle? N'y a-t-il pas d'autres formes de diversités à considérer pour permettre la réussite éducative de tous?

2.2 ÉCOLE COMMUNAUTAIRE (FONDEMENTS ET PRINCIPES)

À l'origine, les écoles communautaires se sont développées dans les milieux urbains pour permettre l'amélioration de la participation des nouveaux arrivants (Clark, 2016); les mères pouvaient alors offrir de l'aide dans l'école ou dans la classe. Puis, les membres de la communauté ont commencé à participer également, en fournissant certaines ressources, par exemple (Clark, 2016). Dans certaines régions, notamment aux États-Unis, ces partenariats se sont développés pour fournir plus spécifiquement des soins de santé aux élèves et à leur famille (Clark, 2016).

Aujourd'hui, Trépanier et Beaugard (2013) proposent que « l'école communautaire [soit] un lieu privilégié d'éducation où se conjuguent les efforts de tous les acteurs pour répondre aux besoins des élèves et favoriser leur réussite éducative » (p. 8) qui comprend la réussite scolaire, mais aussi le développement de citoyens qui pourront participer à la vie en société. Il s'agit d'un modèle d'organisation des ressources qui permet à l'école de profiter des ressources des partenaires communautaires pour favoriser la réussite des élèves (Lubell, 2011) et soutenir les familles (Clark, 2016). Les partenariats entre les écoles et la communauté permettent une amélioration des résultats des élèves, mais également de cimenter les familles et de favoriser le développement de la communauté (Clark, 2016).

Selon le *National Center of Community Schools* (Lubell, 2011), les éléments clés de l'école communautaire sont : (1) l'accent mis sur la réussite éducative des élèves, (2) l'engagement de l'école, des familles et de la communauté envers la réussite éducative, (3) des ressources mises en place pour prolonger les périodes d'apprentissage, (4) les partenariats mis en place et administrés par un coordonnateur, (5) le soutien au développement des jeunes jusqu'à l'âge adulte, (6) l'importance du bien-être des familles et des élèves et (7) la pérennité des partenariats. À ces éléments clés, Trépanier et Beaugard (2013) ajoutent que le programme éducatif de l'école doit être au cœur de ses activités et être mis en œuvre par des enseignants et enseignantes qualifié(e)s qui ont des attentes élevées pour tous les élèves, que les élèves sont motivés et engagés dans leurs apprentissages et qu'il y a un respect mutuel et une collaboration effective entre les parents, les familles et le personnel de l'école (Blank, Melaville et Shah, 2003 dans Trépanier et Beaugard, 2013).

Les modèles de partenariats sont très divers et vont du simple partage de l'espace, lorsque l'école prête des locaux (bureau, gymnase, piscine, bibliothèque...) à d'autres organisations, à un réel codéveloppement entre les organismes partenaires et l'école (Lemaire, 2010).

2.3 ÉCOLE INCLUSIVE

L'école inclusive est une prise de position éthique et politique pour une plus grande justice sociale afin d'éviter l'exclusion de certains enfants de l'école de quartier (Carrington *et al.*, 2012). Elle a pour objectif la présence, la participation et la réussite de tous les élèves dans l'école (Carrington *et al.*, 2012). L'école inclusive amène une rupture avec un modèle biomédical de la prise en charge des difficultés scolaires à travers lequel les intervenants scolaires établissent la cause des difficultés des élèves et cherchent à pallier ces dernières à travers des interventions spécifiques avec l'élève. Dans une toute autre perspective, l'école inclusive réfléchit aux barrières à l'apprentissage qu'elle peut créer pour tous les élèves et aux manières de faire tomber ces barrières. Il ne s'agit alors pas de résoudre d'éventuels problèmes liés à l'hétérogénéité des classes, mais plutôt d'accueillir la diversité en la jugeant nécessaire au développement de tous.

Selon Booth et Ainscow (2002), trois dimensions de l'inclusion doivent être considérées : les politiques inclusives, la culture d'éducation inclusive et les pratiques inclusives. Ainsi, pour permettre la réussite et la participation de tous les élèves dans l'école, des politiques inclusives doivent être mises en place. Par exemple, l'école a pour politique de tenter d'accueillir tous les élèves sur son territoire et le perfectionnement offert aux enseignants et enseignantes s'inscrit dans une démarche de réduction des barrières à l'apprentissage. Toutefois, ces politiques doivent être soutenues par le développement d'une culture inclusive à laquelle toute l'école adhère, notamment en favorisant la collaboration entre les enseignants et enseignantes et l'entraide entre les élèves. Finalement, les politiques ainsi que la culture inclusive doivent s'actualiser dans des pratiques inclusives qui réduisent les barrières à la participation et à la réussite des élèves. Par exemple, la planification des apprentissages doit être faite en gardant en tête tous les élèves de la classe et en permettant la participation de tous. À l'aide de ces pratiques, les cours seront conçus pour répondre à la diversité des élèves en diminuant, autant que possible, les barrières à l'apprentissage et à la participation (Booth et Ainscow, 2002).

En plus de ce qui est mentionné ci-haut, toujours selon Booth et Ainscow (2002), les principes de l'éducation inclusive sont basés sur la valorisation de toute la communauté scolaire, sur la réduction des barrières à l'apprentissage de tous les élèves, et non seulement de ceux qui ont des besoins particuliers identifiés, ainsi que sur la nécessité d'entretenir des relations d'interdépendance entre l'école et la communauté ainsi que de reconnaître que l'éducation inclusive est une condition de l'inclusion sociale.

En outre, Carrington et Elkins (2002) soulignent la nécessité de voir l'inclusion comme un processus qui n'a pas de fin plutôt que comme le résultat ou le produit d'actions. Cela implique que l'école parfaitement inclusive ne constitue pas une finalité puisqu'il y aura toujours de nouvelles situations d'exclusion de marginalité pour nous faire réfléchir. Les écoles inclusives s'engagent donc dans un processus de réflexion sur l'accueil de la diversité, peu importe sa nature.

3. MÉTHODOLOGIE

L'approche privilégiée pour cette recension a consisté à croiser des caractéristiques d'écoles issues de recherches empiriques sur l'école inclusive et sur l'école communautaire, en milieu urbain. Cela a permis de décrire des projets existants pour nourrir celui de la TCFSL et du quartier selon leurs besoins. Nous avons procédé en fonction de quatre types de caractéristiques qui se dégagent des écrits dans ces champs (Booth et Ainscow, 2011; NCCS, 2014; Trépanier et Beaugard, 2013) : l'architecture et l'aménagement, l'organisation, les aspects sociaux et les rôles des acteurs ainsi que les considérations pédagogiques (voir tableau 1).

Tableau 1. Questions d'investigation organisées selon les quatre caractéristiques retenues

| Caractéristiques | Questions d'investigation |
|--------------------|---|
| Architecturales | <ul style="list-style-type: none"> ● Comment l'architecture est-elle planifiée pour être au service des besoins des élèves ? ● Comment l'architecture est-elle planifiée pour être au service des besoins des enseignants et enseignantes ? ● Comment l'architecture est-elle planifiée pour être au service des besoins de la communauté ? ● Comment l'architecture est-elle planifiée pour être au service des besoins de l'inclusion ? |
| Organisationnelles | <ul style="list-style-type: none"> ● Comment s'est mis en place le projet d'école ? ● Quels sont les obstacles rencontrés dans la mise en place du projet d'école ? ● Comment sont organisés les horaires (jour, soir, etc.) ? ● Comment est structurée la coordination des activités ? ● Comment est organisé le travail ? ● Quelles sont les ressources offertes ou planifiées ? ● Qui finance et administre les services, programmes et activités ? |
| Sociales | <ul style="list-style-type: none"> ● Qui est impliqué (communauté, famille, école) ? ● Quelles sont les motivations des acteurs à collaborer ? ● Dans quelle mesure y a-t-il une participation des parents et de la communauté ? ● Qui sont les élèves de l'école (représentativité du quartier) ? |
| Pédagogiques | <ul style="list-style-type: none"> ● Quels sont les effets sur la réussite scolaire et éducative ? ● Quels sont les programmes offerts ? ● Quels sont les choix pédagogiques ? ● Comment précise-t-on les besoins des jeunes et des intervenants ? |

La méthodologie de la présente étude s'appuie sur une recension systématique des écrits (Cronin, Ryan et Coughlan, 2008; Grant et Booth, 2009). Cette méthode se divise généralement en plus ou moins cinq à sept étapes selon les auteurs. Nous retenons, pour notre part, les cinq étapes (Grant et Booth, 2009). La première consiste à formuler la ou

les questions de recherche. Les questions de recherches identifiées sont : 1) quelles sont les caractéristiques des écoles primaires urbaines, communautaires ou inclusives, telles que décrites dans les exemples? 2) dans quelle mesure ces trois écoles sont-elles compatibles? 3) quelles ont été les étapes de développement et de mise en œuvre des écoles, si disponibles? 4) quelles difficultés ont été vécues dans le développement et la mise en œuvre des écoles identifiées?

La deuxième étape permet d'établir les critères d'inclusion et d'exclusion de la documentation à retenir. Pour être incluses dans la recherche, les études devaient présenter des exemples concrets d'écoles primaires qui correspondaient à l'une ou plusieurs des écoles ciblées. Nous avons exclu les recherches qui donnaient trop peu d'information sur le fonctionnement de l'école. Si nous avons exclu la plupart des recherches qui présentaient des écoles hors d'un milieu urbain, nous en avons gardé certaines présentant des écoles desservant un milieu moins densément peuplé si les caractéristiques présentées nous semblaient tout de même pertinentes.

La troisième étape consiste à choisir et accéder à la littérature. Les bases de données *Proquest Dissertations and Theses*, *Avery Index to Architecture Periodicals*, *Urbadoc*, *ERIC (Proquest)*, *CAIRN* ainsi que *Google Scholar* et le moteur de recherche de la bibliothèque de l'UQAM ont été utilisés pour cette recension. Les mots clés utilisés en français : « école, centre-ville, urbaine, communautaire, inclusive, intégration, inclusion scolaire ». Les mots clés utilisés en anglais: « *school, education, urban, "urban school*", "urban education", community, downtown, case study, "empirical research study" start*, build, "new school", elementary, "new small schools", "new school start-up", "new school development", "new school facilities", "new elementary schools", "new elementary school", "launching new small schools", "new school construction", "new schools project", inclusi*, mainstream*, integration, "inclusi* school*", "inclusi* education". »*

Finalement, les quatrième et cinquième étapes consistent à évaluer la qualité de la littérature recueillie et à analyser, synthétiser et partager les connaissances acquises tout au long de la démarche avec les partenaires du projet.

Très peu de textes sont ressortis en lien avec l'école en centre-ville ou en lien avec l'architecture des écoles et les choix pédagogiques (voir en annexe). Nous avons donc gardé les textes qui présentent des exemples d'écoles urbaines, communautaires ou inclusives. Nous avons porté une attention particulière aux recherches qui présentaient des processus d'ouverture d'école ou de transition. Sur les 1117 résultats du croisement de ces mots-clés (incluant des doublons qui revenaient d'une base de données à l'autre), 27 textes ont été conservés puisqu'ils portaient sur de réels exemples d'écoles, dont 7 sur l'école urbaine, 8 sur l'école communautaire et 12 sur l'école inclusive. Certains textes ont aussi été écartés après saturation des données. Comme nous avons trouvé très peu de textes sur l'architecture en lien avec les perspectives urbaines, inclusives ou communautaires, nous avons mis les informations en annexe 1 à titre indicatif.

4. RÉSULTATS

Dans cette section, nous analysons les études empiriques portant sur des écoles urbaines, communautaires ou inclusives pour en extraire les caractéristiques et les différents enjeux. Une mise en garde s'impose toutefois puisqu'il s'agit de caractéristiques extraites d'études empiriques qui les présentent en contexte. De prime abord, l'objectif était d'identifier les mêmes éléments d'analyse pour les trois perspectives (voir Tableau 1). Nous avons toutefois dû constater l'impossibilité de la tâche puisque les études empiriques ne s'intéressent pas aux mêmes dimensions de l'école. Ainsi, pour chacune des écoles, nous avons tenté de regrouper les informations selon les aspects qui semblent primer dans les études, tout en tentant de trouver des aspects qui pourront être comparés. Pour chacune des écoles, nous avons donc tenté d'identifier des éléments en lien avec leur fonctionnement, les rôles des acteurs ainsi que des considérations pédagogiques. À ces aspects, s'en ajoutent d'autres qui sont abordés seulement par les recherches portant sur l'une ou l'autre des écoles, notamment les étapes de conceptions qui sont uniquement abordées par les recherches sur l'école communautaire.

4.1 ÉCOLE URBAINE

Le terme « urbaine », apposé à l'école, caractérise sa situation géographique et les élèves qui la composent. Il ne s'agit pas d'un choix de la part de la communauté scolaire comme le sont les écoles communautaires et inclusives. Dans cette section, nous analyserons les études de cas qui portent sur l'école urbaine et sur des écoles en milieux moins densément peuplés, mais qui se caractérisent par la grande diversité culturelle des élèves. Ces écoles se retrouvent également avec une forte proportion d'élèves provenant de familles à faibles revenus. La plupart des textes présentés dans cette section proviennent des États-Unis où l'école urbaine semble se caractériser par une grande population d'élèves d'origine afro-américaine. La diversité est donc moins présente que ce que l'on retrouvera dans le FSL.

Les textes portant sur l'école urbaine permettent d'abord d'identifier les enjeux liés aux contextes de ces écoles. Ensuite, les études trouvées portent essentiellement sur le fonctionnement des écoles en se centrant sur la présentation des programmes² mis en place pour favoriser la réussite des élèves. Nous aborderons également les rôles des acteurs dans l'école ainsi que certaines considérations pédagogiques.

² Le terme « programme » est une traduction libre de *program* dans les textes en anglais. Il ne réfère toutefois pas au programme de formation tel qu'on le conçoit au Québec. Il réfère à des programmes que peuvent choisir les écoles qui englobent le programme de formation, mais également des éléments en lien avec l'application concrète dans l'école et dans les classes de ces programmes. Les différents programmes semblent également comprendre des indications quant aux choix pédagogiques qui sont à privilégier.

Notons que l'identification des enjeux (voir 4.1.1 ici-bas) a été faite à partir de toutes les études de cas d'écoles urbaines trouvées, y compris celles portant également sur l'école inclusive ou sur l'école communautaire. Pour la suite de la section, nous avons exclu les textes qui portent sur des écoles qui se réclament d'une perspective inclusive ou communautaire.

4.1.1 Enjeux

Les enjeux soulevés par les études empiriques relèvent essentiellement du faible taux de réussite scolaire³ en milieu urbain ainsi que de la diversité des familles des élèves qui fréquentent l'école. En effet, les auteurs relèvent des inégalités dans la réussite des élèves provenant de groupes minoritaires issus de l'immigration (Hernandez, 2009) et des familles à faibles revenus (Ipkeze, 2013). Les études trouvées laissent généralement entendre que les difficultés se situent au niveau de l'élève ou de sa famille. D'une part, en ce qui concerne l'élève, les difficultés soulevées relèvent de leur manque d'engagement (Ipkeze, 2013) ou de discipline (McMahan, 2007). D'autre part, l'implication des parents semble également un enjeu important dans les milieux urbains. Différentes formes d'implications existent, comme la participation aux rencontres de parents et à une communication fréquente par téléphone ou par courriel (Clark, 2016; Irvine et Lupart, 2010), la participation aux fêtes dans l'école et aux sorties scolaires (Angelides et Antoniou, 2012; Hernandez, 2009; Ipkeze, 2013; Posey-Maddox, 2013), à la vie de la classe par du bénévolat (Posey-Maddox, 2013), à différents comités (Blackmore et Hutchison, 2010; Posey-Maddox, 2013), à des formations pour que les parents puissent prendre des décisions éducatives éclairées (Angelides et Antoniou, 2012), à l'entretien du jardin de l'école (Posey-Maddox, 2013) et à des collectes de fonds (Posey-Maddox, 2013). Les recherches s'intéressant plus spécifiquement aux partenariats entre l'école et les parents soulignent qu'il est souhaitable que les parents s'impliquent dans la scolarité de leurs enfants, mais également qu'il y a des écueils importants qui résultent de cette implication. En effet, Blackmore et Hutchison (2010) expliquent que l'accueil de parents dans la classe peut représenter une charge supplémentaire pour l'enseignant ou l'enseignante. Ils soulignent également les problèmes qui surviennent lorsque l'on considère que l'implication des parents devrait être homogène dans un contexte où les familles sont hétérogènes. En effet, plusieurs mères soulignent qu'elles ont peu de réel contrôle sur leur temps et qu'elles ont peu confiance en leurs moyens pour s'impliquer à l'école (Blackmore et Hutchison, 2010). En outre, ces mères soulignent qu'elles sont davantage vues comme des bénévoles dans l'école que comme des partenaires puisqu'elles doivent généralement se conformer au rôle que l'école a choisi pour elles plutôt que de réellement y participer (Blackmore et Hutchison, 2010). Posey-Maddox (2013) soulève pour sa part des précautions à prendre pour s'assurer que toutes les formes d'engagement de la part des parents soient valorisées et qu'elles ne créent pas

³ L'expression « réussite scolaire » est une traduction libre de *achievement* dans les textes en anglais. Dans les textes, ce terme semble englober l'idée de résultats scolaires et de la diplomation des élèves.

d'inégalité entre les familles de classes socioéconomiques différentes dans les quartiers qui s'embourgeoisent.

En ce qui concerne l'aménagement, les enjeux qui reviennent sont la sécurité lors du trajet vers l'école (Grimaldi et Fernandez, 2017) ainsi que le partage des espaces intérieurs et extérieurs de l'école, ce qui mène également à la question de la collaboration avec les organismes extérieurs à l'école (Hogue, 2012; Clark, 2016). Nous reviendrons aux enjeux propres à la collaboration dans la section sur l'école communautaire.

À retenir pour alimenter la réflexion dans le FSL :

- La grande diversité culturelle et socioculturelle des élèves peut entraîner des inégalités dans la réussite scolaire;
- La participation des parents dans l'école est souhaitable et les possibilités sont multiples, mais il faut se donner les moyens de reconnaître et de valoriser diverses formes de participation de manière équitable;
- Il faut offrir de réelles chances de participer aux parents plutôt que de les considérer comme des bénévoles dans l'école;
- L'aménagement et l'architecture de l'école doivent prendre en considération les besoins des enfants, soit la sécurité pour se rendre à l'école, et de la communauté à travers des questionnements sur le partage des espaces.

Comme mentionné précédemment, certaines écoles urbaines choisissent le modèle de l'école communautaire ou inclusive alors que d'autres choisissent d'autres modèles de fonctionnement. Nous avons identifié sept textes de cet ordre qui proviennent tous des États-Unis à l'exception d'un qui provient de l'Australie (voir Annexe 2). Nous regarderons dans ce qui suit les choix que peuvent faire ces dernières en ce qui a trait au fonctionnement, aux rôles attribués aux différents acteurs et aux considérations pédagogiques.

4.1.2 Fonctionnement

Dans les études sur des écoles urbaines, le fonctionnement de l'école est abordé à partir de la présentation de différents programmes mis en place pour favoriser la réussite des élèves. Ces modèles ou programmes impliquent également des partenariats qui seront abordés ici.

4.1.2.1 Programmes d'enseignement

Compte tenu de la diversité des élèves qui s'y retrouvent, l'école urbaine déploie beaucoup d'efforts pour favoriser la réussite scolaire et créer une cohésion entre les

élèves. Pour ce faire, différentes méthodes sont employées, dont l'adoption de programmes d'enseignement. En l'occurrence, les écoles décrites dans les textes utilisent le *Expeditionary Learning* (Ipkeze, 2013), le *Tribes Learning Community* (McMahan, 2007) et le *Responsive Classroom* (Hernandez, 2009). Ces modèles d'écoles sont généralement issus d'une approche socioconstructiviste de l'apprentissage et ils proposent des manières de développer la coopération entre les élèves dans l'apprentissage ainsi que la création de situations d'enseignement significatives pour que les élèves développent les compétences scolaires. À titre d'exemple, le *Expeditionary Learning* est un programme d'enseignement qui combine l'enseignement en classe à des apprentissages qui se font à travers des expéditions (Ipkeze, 2013). Une expédition est l'étude en profondeur d'un sujet sur un long cours par le groupe. Cette étude combine les contenus scolaires avec l'apprentissage actif et le service à la communauté pour créer des projets authentiques. Les expéditions d'apprentissage impliquent des sorties de classe, l'utilisation de services d'experts et des activités de résolution de problèmes. Selon le site Internet officiel de l'organisation (*Tribes Learning Community*, 2018), le *Tribes Learning Community* est un programme à l'échelle de l'école dont l'objectif est l'engagement de tous les enseignants et enseignantes, les administrateurs et administratrices, les élèves et les familles dans une communauté d'apprentissage qui est dédiée à prendre soin et à soutenir tous les élèves, à favoriser leur participation active et à entretenir des attentes positives à leur égard. Pour ce faire, les élèves travaillent en « tribus » de 3 à 6 élèves et, au fil de l'année, un transfert des responsabilités de l'apprentissage et de l'évaluation de l'enseignant ou l'enseignante vers la tribu.

Toujours dans le but de créer un esprit de cohésion dans l'école, ces dernières peuvent également mettre en place des moments de rassemblement pour créer un sentiment d'appartenance à l'école ou à la communauté (Ipkeze, 2013) ou utiliser des programmes comme *Values First* à l'échelle de l'école (Hernandez, 2009). On retrouvera alors dans l'école des affiches qui indiquent les comportements qui sont attendus des élèves (Hernandez, 2009).

4.1.2.2 Partenariats

Les études sur l'école urbaine abordent brièvement différents types de partenariats. D'abord, à l'intérieur de l'école, Ipkeze (2013) met l'accent sur l'importance de la collaboration entre les enseignants et enseignantes pour que tous et toutes enseignent le même contenu. Ainsi, l'horaire est aménagé pour permettre un temps de concertation entre les enseignants et enseignantes. Ce temps sert à l'uniformisation du programme et de la manière d'enseigner.

Ipkeze (2013) soulève également que le lien entre les parents et les enseignants et les enseignantes est favorisé pour que les parents aient leur place et qu'ils soient présents dans les activités de l'école (Ipkeze, 2013). Les partenariats avec la communauté sont aussi encouragés (par exemple, une banque a aidé à développer le programme sur la finance) (Hernandez, 2009; Ipkeze, 2013).

4.1.3 Rôles des acteurs

Les études de cas abordent peu les rôles des différents acteurs dans l'école. Toutefois, à travers les textes, il est possible d'identifier sommairement la conception des rôles de certains acteurs.

En ce qui concerne la direction, elle est responsable de la mise en place du programme choisi (Ipkeze, 2013; McMahan, 2007; Hernandez, 2009). Hernandez (2009) souligne en outre l'importance de la disponibilité de la direction pour les enseignants et les enseignantes, mais également pour les élèves. En ce qui concerne le lien avec les parents, Blackmore et Hutchison (2010) soulignent l'importance pour la direction de reconnaître la complexité des réalités des familles, de soutenir le dialogue entre les parents et les enseignants et les enseignantes ainsi que de tenir les parents informés de ce qui se passe dans l'école.

À l'exception de l'importance de la collaboration avec les autres enseignants et enseignantes, le rôle des enseignants et des enseignantes est peu abordé dans les recherches. Hernandez (2009) souligne qu'ils doivent être des modèles pour les élèves et qu'ils doivent développer des relations interpersonnelles positives avec ces derniers.

4.1.4 Considérations pédagogiques

Un constat flagrant lorsque l'on regarde les considérations pédagogiques des études de cas d'écoles urbaines est qu'il ne semble pas y avoir d'uniformité dans les choix effectués et, qu'à l'exception d'une certaine efficacité pour soutenir la réussite, il y a peu d'indications quant aux raisons qui motivent les choix faits. Ainsi, les pratiques rapportées ici représentent des cas isolés dans les recherches trouvées, mais permettent tout de même de voir une certaine tendance où les interventions mises en place ciblent souvent les difficultés comme étant propres à l'élève.

Les études de cas trouvées d'écoles urbaines ne permettent pas réellement d'identifier des guides pour l'action pédagogique puisque chacune des écoles illustrées utilise des programmes tels que présentés précédemment. Il faut toutefois dire que ces programmes sont adoptés par beaucoup d'établissements. Par exemple, le réseau des écoles *Expeditionary Learning* compte plus d'une centaine d'écoles.

Les recherches fournissent en outre peu d'indications en lien avec les pratiques enseignantes, si ce n'est que Hernandez (2009) explique qu'ils utilisent de multiples stratégies d'enseignement : faire vivre des expériences, apprentissage coopératif, partage, apprentissage à l'extérieur de la classe, apprentissage à partir de thèmes, différencier en fonction des besoins des élèves, avoir des attentes élevées envers les élèves.

En ce qui a trait à l'organisation des services, à part l'aide aux devoirs qui est vue comme un service d'aide aux familles (Hernandez, 2009; Black et Hutchison, 2010), les initiatives ne se recoupent pas dans les recherches. DeMatthews (2014) parle de l'utilisation de la réponse à l'intervention, Hensel (2007) des communautés de pratiques pour les enseignants et les enseignantes et Hernandez (2009) du tutorat.

Finalement, une recherche met l'accent sur la gestion des comportements. En effet, Hernandez (2009) parle de l'utilisation du programme *Values First*, une méthode pour implanter une culture scolaire centrée sur des valeurs jugées universelles, à l'échelle de l'école et qui est implanté dans toute la commission scolaire (Hernandez, 2009).

À retenir pour alimenter la réflexion dans le FSL :

- En fonction de la situation de l'école, des familles et des élèves, des programmes éducatifs sont mis en place dans les écoles. Il est nécessaire de bien choisir ces programmes afin de s'assurer que ces derniers répondent réellement aux valeurs que l'école veut privilégier.

4.2 ÉCOLE COMMUNAUTAIRE

Pour répondre aux enjeux de la diversité et augmenter la réussite scolaire des élèves, certaines écoles urbaines font le choix de l'école communautaire. Nous avons identifié huit exemples d'école communautaire dont cinq proviennent des États-Unis, une du Canada, une de la France et une qui fait la comparaison entre des écoles communautaires de la Grèce, de la Slovaquie et de l'Uruguay (voir Annexe 2). Nous avons vu précédemment que la perspective communautaire conduit à regarder l'école dans sa relation avec son milieu. C'est dans ces recherches que nous avons été en mesure de trouver des exemples de conception ou de mise en œuvre d'un projet d'école. Ainsi, nous verrons ici les étapes de conception identifiées par les auteurs, le fonctionnement des écoles, le rôle des acteurs dans l'école, les considérations pédagogiques et les difficultés vécues.

4.2.1 Étapes de conceptions

Quelques auteurs expliquent les étapes de conception d'une école communautaire dont il est possible de s'inspirer. Notons qu'il ne s'agit pas ici d'un processus linéaire clair, mais plutôt d'un processus itératif dans lequel les étapes seront possiblement récurrentes.

Dans les études de cas, seule celle de Tenailleau (2015) rapporte spécifiquement les étapes de conception d'une école à partir du tout début. Les autres recherches rapportent plutôt le processus de conception des partenariats pour des écoles déjà établies.

4.2.1.1 Problématisation

D'abord, Tenailleau (2015) propose une phase de problématisation dans laquelle les parties prenantes au projet vont identifier le problème auquel va répondre la nouvelle école et vont discuter avec des élus et les élues, des architectes, des parents et de futurs enseignants et enseignantes de l'école des plans de l'école. L'identification du problème ne se fait pas nécessairement si simplement puisque beaucoup de groupes sont impliqués et qu'ils ont des priorités différentes. Bernhaum (2014) souligne l'importance de la discussion, mais aussi de mettre l'accent sur les aspirations communes des groupes impliqués. Pour leur part, Green et Gooden (2014) indiquent que les personnes qui s'impliquent dans l'implantation de l'école doivent avoir une très bonne connaissance du contexte social de la communauté. Ils proposent donc : de faire des entretiens avec les populations marginalisées dans la communauté et de partager les informations recueillies ainsi que d'organiser des moments de rassemblement où les personnes peuvent discuter entre elles de ce qu'elles désirent pour l'école.

C'est à cette étape qu'il sera possible d'identifier le type de partage des lieux qui sera favorisé. Nous avons vu plus haut qu'il peut s'agir d'un simple partage de l'espace comme d'un réel codéveloppement entre les partenaires. Nous y reviendrons dans la prochaine section sur le fonctionnement des écoles.

4.2.1.2 Mobilisation des partenaires

La phase subséquente de mobilisation des partenariats est nommée l'intéressement par Tenailleau (2015). Il s'agit alors de mobiliser la communauté (Tenailleau, 2015), les organismes communautaires (églises, centres communautaires, parcs, ville, etc.) (Green et Gooden, 2014), voire les universités locales (Green et Gooden, 2004), autour du projet d'école communautaire. Pour mobiliser la communauté, il est nécessaire de faire des rencontres et des réunions publiques pour intéresser les différents acteurs (Tenailleau, 2015), de permettre des espaces de démocratie participative pour que les citoyens s'intéressent au projet (Tenailleau, 2015) et de s'appuyer sur des projets qui ont été faits ailleurs (Tenailleau, 2015). La chercheuse (Tenailleau, 2015) souligne également l'intérêt d'avoir les discussions pédagogiques en amont des discussions architecturales pour que l'architecture puisse refléter les choix pédagogiques.

4.2.1.3 Mise en place des partenariats

D'abord, pour que les partenariats soient durables et profitables à tous, les parties prenantes doivent participer à la prise de décision et à l'évaluation de l'atteinte des objectifs du partenariat (Hogue, 2012).

Dans la phase de mise en place des partenariats, Vincent (2014) spécifie les aspects qu'il importe de considérer dans le partage de l'espace : (1) les utilisateurs de l'école, (2) les espaces ou installations qui seront partagés, (3) les horaires, (4) la fréquence d'utilisation des installations et (5) les modalités de partage des frais liés au partage des lieux. Ensuite, il est nécessaire de faire vivre les partenariats. Pour ce faire, certains proposent des organisations plus informelles comme la création d'un groupe pour organiser et soutenir les partenariats (Green et Gooden, 2014) alors que d'autres soulignent l'importance d'une infrastructure formelle et forte pour que les partenariats répondent réellement aux besoins des élèves et de leur famille (Hogue, 2012; Vincent, 2014). La création d'un climat de confiance doit également être une priorité dans la mise en place des partenariats (Vincent, 2014; Hogue, 2012). En outre, les partenaires communautaires ainsi que l'école doivent trouver leur compte dans le partenariat, les résultats des partenariats pour les membres de la communauté qui s'impliquent sont mesurés en capital de sympathie dans la communauté en raison de l'amélioration des résultats des élèves (Hogue, 2012).

4.2.2 Fonctionnement des écoles

Comme nous l'avons déjà vu, les partenariats dans les écoles communautaires peuvent être très variés et cette variété se reflète dans les études de cas. Essentiellement, Vincent (2014) propose quatre types d'utilisation de l'espace : (1) pour des activités physiques (parcs, terrains sportifs, gymnases, piscines), (2) l'extension des services sociaux à la communauté (services de soutien, services sociaux, activités parascolaires, tutorat, bibliothèque, etc.), (3) pour des activités directement liées au programme de formation (formation professionnelle, stage, garderies, etc.) et (4) pour le développement foncier et la revitalisation du quartier (utilisation des terrains autour de l'école).

Une fois les partenariats mis en place, il reste à le soutenir au quotidien. D'abord, chacun doit bien comprendre son rôle et travailler dans la structure qui a été établie (Hogue, 2012). Ensuite, Clark (2016) rappelle l'importance d'organiser des activités et des moments de rencontre (réunions) entre tous les membres de la communauté scolaire pour créer un esprit d'équipe.

Velissaratou (2017) rappelle en outre que les heures d'ouverture de l'école seront conséquentes à l'utilisation qui en est faite. Par exemple, l'école décrite dans son étude de cas est ouverte de 15 h 30 à 21 h 30 durant la semaine et de 10 h à 20 h la fin de

semaine pour permettre aux élèves et à leur famille d'organiser ou de participer à différentes activités (études, activités récréatives, expositions, festivals, etc.).

Il est également nécessaire de prendre en considération que l'utilisation de l'espace demande l'offre d'un service de nettoyage, d'entretien et de sécurité pour limiter les conflits avec les activités proprement scolaires (Velissaratou, 2017).

4.2.3 Rôles des acteurs dans l'école

Pour que les partenariats soient favorables à la réussite des élèves et qu'ils soient satisfaisants pour toutes les parties impliquées, il est essentiel que les rôles de chacun soient clairement définis (Hogue, 2012).

La direction se retrouve à être en position d'autorité et doit déléguer les pouvoirs aux différents acteurs du partenariat (Hogue, 2012). Elle doit également s'assurer de construire un sentiment de confiance entre les partenaires, entre autres, en assurant une bonne communication (Hogue, 2012; Blackmore et Hutchison, 2010).

L'agent ou l'agente de liaison ou le coordonnateur ou la coordonnatrice des partenariats revient dans les études de cas d'écoles communautaires (Hogue, 2012) et fait partie des éléments clés de l'école communautaire (Lubell, 2011). Son rôle est d'assurer la collaboration et la communication entre la direction, les enseignants et les enseignantes, les parents et les membres de la communauté (Hogue, 2012; Clark, 2016). Il ou elle doit également coordonner les différentes activités (Hogue, 2012) et le maintien des différents partenariats.

Le rôle des enseignants et enseignantes dans ce modèle est peu évoqué. On peut penser qu'ils et qu'elles doivent participer avec les membres de la communauté et les parents pour faire vivre les partenariats, entre autres, en s'assurant que les parents se sentent les bienvenus dans l'école (Clark, 2016). De plus, ils et elles doivent participer à l'identification des besoins des élèves (Hogue, 2012), ce qui permet des partenariats profitables. Leur rôle est toutefois peu décrit en lien avec les activités qui impliquent des partenariats.

Plusieurs auteurs soulignent l'importance du rôle des parents dans l'école communautaire. Ils doivent se tenir informés de ce qui se passe dans l'école et soutenir l'école selon leurs moyens (Blackmore et Hutchison, 2010; Clark, 2016). Pour ce faire, ils peuvent participer aux rencontres de parents, mais également aux rencontres avec les autres membres de la communauté scolaire, et être disponibles pour les communications avec l'école (Clark, 2016). En donnant un rôle aux parents, ces derniers se retrouvent à avoir la possibilité de devenir des parties prenantes dans les décisions de l'école plutôt que d'être uniquement des bénéficiaires des services qui leur sont offerts (Green et Gooden, 2014) ou des bénévoles au service des besoins de l'école (Blackmore et Hutchison, 2010).

En ce qui concerne les membres de la communauté, leur implication sera différente en fonction des objectifs et des modalités de l'école communautaire. Lorsqu'il s'agit de l'ouverture de l'école pour des activités à l'extérieur des heures de classe, l'implication de la communauté sera assez limitée (Velissaratou, 2017; Vincent, 2014). Par contre, la participation des membres de la communauté peut être plus importante lorsque les partenariats ont pour objectif de répondre aux besoins des élèves. Les partenaires pourront alors s'impliquer davantage dans la prise de décisions dans l'école. C'est le cas dans une école (Hogue, 2012) dans laquelle s'impliquent plusieurs organismes et entreprises du secteur (restaurants, boutiques, bureaux d'avocats, concessionnaires automobiles, parcs de la ville, université locale, agence des services sociaux et cliniques médicales). En plus d'être impliqués dans la prise de décisions dans l'école, les partenaires s'impliquent à travers des donations (argent, nourriture, biens et services), des parrainages, du temps de bénévolats (par exemple, pour des cours du soir). Lors de partenariats avec les entreprises privées, l'auteur souligne l'importance de ne pas exposer les élèves à de la publicité. Clark (2016), pour sa part, présente une école qui s'est associée à un centre de ressources familiales pour offrir des services en fonction des besoins identifiés par une équipe qui comprend des spécialistes (par exemple, travailleur social) ainsi que des membres du centre de ressources. Finalement, dans un exemple qui ressemble davantage à la situation vécue par la TCFSL, Green et Gooden (2014) présentent l'exemple d'une école qui a été rouverte après une fermeture de 5 ans, à l'aide de la mobilisation des leaders d'un centre communautaire. Le rôle des membres de la communauté dans ce cas a été la mobilisation des partenaires du secteur autour du projet.

4.2.4 Considérations pédagogiques

Peut-être parce que l'école communautaire est un modèle d'organisation des services, il y a peu de considérations pédagogiques dans les études à part une mention du plan d'intervention (Clark, 2016), qui est lié à l'organisation des services. En effet, si certaines recherches indiquent que la perspective communautaire a été mise en place pour favoriser la réussite scolaire des élèves, il y a peu d'indications sur les réelles visées pédagogiques des partenariats. Or, il serait souhaitable de se questionner sur les visées pédagogiques qui sous-tendent les partenariats mis en place entre les écoles et les membres de la communauté pour que ces derniers soutiennent réellement l'action éducative de l'école.

4.2.5 Difficultés vécues

Différentes difficultés sont identifiées par les études de cas dans la mise en place et dans le maintien d'écoles communautaires. Les parties prenantes à l'implantation d'une école communautaire expliquent que le processus est très complexe, entre autres, en raison du manque de politiques officielles, de règles communes et du manque d'imputabilité des

partenaires (Vincent, 2014). Vincent (2014) identifie six difficultés principales dans l'implantation de l'école communautaire : (1) le manque de ressources financières et humaines, (2) le manque de politiques officielles qui crée beaucoup d'instabilité dans les partenariats, (3) la configuration des écoles qui n'est pas pensée pour une utilisation partagée des lieux, (4) la peur de certains pour la sécurité des élèves et des lieux, (5) les cultures institutionnelles des différents partenaires qui rendent parfois les partenariats difficiles (manque de confiance) et, (6) les priorités des partenaires qui sont parfois divergentes. Certaines de ces difficultés sont également soulevées par Bernhaum (2014) qui présente le cas d'une école où aucun partage de l'espace n'a été mis en place bien que l'architecture ait été pensée en ce sens à cause du manque de fonds et d'implication de la communauté.

À ces difficultés s'ajoute également le manque de stabilité du personnel scolaire qui permettrait de se projeter dans un projet commun. En effet, Tenailleau (2015) souligne des difficultés à faire vivre les choix qui ont été faits lors de la conception une fois l'école ouverte.

À retenir pour alimenter la réflexion dans le FSL :

- Les étapes de conception de l'école doivent débiter par la problématisation qui permet d'entamer la réflexion sur les besoins pour la future école.
- La mobilisation et la mise en place des partenariats doivent idéalement se faire dès l'étape de rédaction du projet d'école pour que l'aménagement et l'architecture de cette dernière répondent aux besoins des partenariats.
- Selon les besoins exprimés par la collectivité et selon les possibilités qui s'offrent, il y a principalement quatre types de partage de l'espace : (1) pour des activités physiques, (2) l'expansion des services sociaux à la communauté, (3) pour des activités directement en lien avec le programme de formation (en collaboration avec les enseignants et les enseignantes, par exemple) et (4) pour le développement foncier et la revitalisation du quartier.
- L'embauche d'un coordonnateur ou d'une coordonnatrice chargé(e) des partenariats est une condition de réussite de l'école communautaire.
- Des difficultés importantes sont identifiées dans la mise en œuvre de l'école communautaire ainsi que dans le maintien des partenariats qui sont notamment dus à la complexité du processus et du manque de politiques officielles ou de règles communes.

4.3 ÉCOLE INCLUSIVE

Notons d'abord que les études portant sur les écoles inclusives s'intéressent principalement à la transition vers l'école inclusive et non à leur conception. Ces exemples nous semblent toutefois pertinents dans la mesure où l'inclusion est un processus, que

l'école en soit à ses débuts ou non. Nous avons trouvé 12 études empiriques qui présentent des exemples d'écoles inclusives, dont deux qui proviennent des États-Unis, deux du Canada (Alberta et Manitoba), deux de Chypre, une de l'Australie, une de l'Angleterre, une de Finlande, une de Hong Kong, une qui compare des écoles de la Slovaquie et de l'Australie et une autre qui compare des écoles du Royaume-Uni, des Pays-Bas et de la Malaisie (voir Annexe 2). Ces études s'intéressent aux manières de donner accès à l'enseignement général à des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers ou qui vivent des situations de handicap. Comme mentionné précédemment, l'école inclusive s'intéresse davantage à la vie dans l'école, à ce que l'on met en place en ce qui concerne la culture, les politiques et les pratiques pour permettre la présence, la participation et la réussite éducative de tous les élèves. Nous regarderons ici comment s'actualise cette perspective à travers le fonctionnement des écoles, les rôles des acteurs ainsi que les considérations pédagogiques.

4.3.1 Fonctionnement

4.3.1.1 Culture

Dans les études de cas d'école inclusive, la culture revient comme étant centrale à la transition et au maintien du caractère inclusif d'une école. C'est cette culture inclusive qui permettra de développer des pratiques inclusives.

Les aspects liés à la culture touchent la collaboration et la communication (Osiname, 2018) entre le personnel de l'école, mais aussi avec les parents, les membres de la communauté et les élèves pour répondre au mieux aux besoins de ces derniers ou pour réduire les barrières à leur apprentissage.

Plus concrètement, les études de cas soulignent qu'il faut que toute la communauté scolaire démontre de l'ouverture aux changements (Angelides et Antoniou, 2012; Osiname, 2018), qu'il y ait un climat de confiance entre la direction et les enseignants et les enseignantes (Angelides et Antoniou, 2012), mais également avec les élèves pour instaurer un climat d'apprentissage positif qui permet de mettre l'accent sur la valorisation de la tolérance, la diversité et l'équité (Dyson et Gallaneugh, 2007; Angelides et Antoniou, 2012; Yeung, 2012; Osiname, 2018). En outre, Osiname (2018) souligne qu'il faut repenser la manière d'apposer des étiquettes aux élèves qui ont accès aux services pour répondre aux besoins de tous et toutes. En effet, si l'on n'offre des services qu'aux élèves en fonction de leur diagnostic, nous risquons d'une part, de ne pas répondre à leurs besoins réels et, d'autre part, de mettre de côté certains élèves qui auraient pu profiter des mêmes dispositions.

4.3.1.2 Leadership

La plupart des recherches trouvées décrivent un leadership inclusif (Angelides et Antoniou, 2012; Angelides, 2011; Miskolci, Armstrong et Spandagou, 2016; Osiname, 2018), voire un *servant leadership* (Osiname, 2018), dans lequel il y a un réel partage des pouvoirs et de la prise de décisions dans l'école ainsi qu'une place importante donnée aux initiatives des enseignants et des enseignantes. À travers un leadership inclusif, l'action du groupe est considérée comme étant davantage vectrice de changement que l'action d'une seule personne (Ryan, 2006). En outre, le leadership inclusif demande de se situer dans une posture d'éducation puisque l'inclusion n'ira pas de soi pour toute la communauté de l'école et que tous ne sauront pas comment débiter le processus (Ryan, 2006). Yeung (2012) souligne qu'il peut être nécessaire d'instaurer un leadership *top-down* dans lequel la direction s'assure que toute l'école adhère aux politiques inclusives mises en place et que les activités sont planifiées en fonction de ces politiques lorsque les enseignants et les enseignantes ne sont pas convaincus du bien-fondé du projet inclusif. Ryan (2006) propose que cette démarche puisse faire partie du leadership inclusif puisqu'il peut être nécessaire d'imposer des manières de faire pour que toute la communauté de l'école aille dans la même direction.

4.3.1.3 Partenariats

La participation parentale et communautaire fait partie des principes de l'école inclusive, les études de cas proposent différentes manières de favoriser cette participation. Il est d'abord important d'inviter les parents et la communauté dans les activités de l'école et de s'assurer qu'ils s'y sentent les bienvenus (Angelides et Antoniou, 2012; Hensel, 2007; Yeung, 2012; Clark, 2016; Bailey, 2012) et qu'ils sachent ce qui s'y passe (Irvine et Lupart, 2010). Il faut également prendre le temps d'échanger avec les parents sur leurs appréhensions en lien avec l'inclusion (Osiname, 2018) et les associer à la prise de décisions et la résolution de problèmes (Osiname, 2018). Tarr, Tsokova et Takkunen (2012) indiquent, en outre, qu'il est nécessaire d'impliquer tous les parents et non seulement ceux d'enfants ayant des difficultés.

4.3.2 Rôles des acteurs

Nous avons déjà abordé le rôle de la direction en lien avec les formes de leadership. Toutefois, les recherches proposent certaines actions plus concrètes qui peuvent être entreprises par la direction pour soutenir un leadership inclusif. Angelides (2011) souligne l'importance d'une bonne compréhension du contexte local par la direction. Ainsi, la direction doit prendre le temps de bien comprendre le contexte des familles, elle doit être attentive aux changements qui se produisent dans ces dernières et adapter ses stratégies inclusives en fonction du milieu dans lequel l'école se situe et des situations plutôt que d'avoir des stratégies fixées à l'avance qui ne peuvent évoluer (Angelides, 2011). Il est également essentiel que la direction participe à la recherche de solutions lorsqu'un obstacle survient (Yeung, 2012; Osiname, 2018).

Dans l'école inclusive, les enseignants et les enseignantes ont un rôle central dans l'application des politiques, de la culture et des pratiques inclusives puisque beaucoup se réalisent à l'échelle de la classe. Nous reviendrons un peu plus loin sur les considérations pédagogiques. Cependant, et avant tout, les enseignants et les enseignantes doivent être motivé(e)s (Tarr, Tsokova et Takkunen, 2012) et ils ou elles doivent collaborer avec la direction et les autres enseignants et enseignantes (Angelides et Antoniou, 2012; Irvine et Lupart, 2010; Yeung, 2012).

Le rôle des élèves dans l'école inclusive est également souligné dans les études de cas. Pour Angelides (2011), ces derniers sont considérés comme des membres à part entière de la communauté de l'école et leurs revendications doivent être prises au sérieux. Cette participation s'actualise, par exemple, dans l'accès qu'ils peuvent avoir à la direction pour discuter des enjeux qui les préoccupent (Angelides, 2011) ou dans les modalités qui sont mises en place pour leur permettre de donner leur opinion. En outre, les élèves sont responsables de favoriser la participation de tous et toutes comme tous les autres membres de la communauté de l'école (Tarr, Tsokova et Takkunen, 2012).

En ce qui a trait aux rôles des parents, bien que les recherches soulignent souvent l'importance de la collaboration avec ceux-ci, les informations quant aux formes de collaboration sont assez générales. Les recherches précisent qu'il faut tenir les parents informés de ce qui se passe dans l'école à l'aide de divers moyens (rencontres de plans d'intervention, rencontres du Conseil de parents, infolettres) (Irvine et Lupart, 2010; Abawi, 2015), les inviter à participer aux activités de l'école et de la classe (fêtes, sorties, observation ou participation dans la classe) (Angelides et Antoniou, 2012; Osiname, 2018), organiser des formations pour leur permettre de prendre des décisions éclairées en lien avec l'apprentissage de leur enfant (Angelides et Antoniou, 2012) et les impliquer dans la prise de décisions dans l'école (Osiname, 2018).

4.3.3 *Considérations pédagogiques*

Dans les études de cas d'écoles inclusives, les pratiques pédagogiques sont guidées, entre autres, par le *Index for Inclusion* (Dyson et Gallaneugh, 2007; Yeung, 2012) et par la conception universelle de l'apprentissage (Abawi, 2015). L'*Index for Inclusion* est une ressource pour soutenir l'implantation de pratiques inclusives dans une école (Booth et Ainscow, 2002, 2005 et 2011). Selon Abawi (2015), la conception universelle de l'apprentissage est l'utilisation de divers moyens pour permettre à l'élève de s'exprimer et de se mettre en action. Pour permettre à l'élève de développer sa confiance en soi et un sentiment d'efficacité, on met en place des objectifs personnalisés, on offre une variété de tâches d'apprentissage que l'on adapte au rythme de l'apprenant et qui permettent à l'élève de faire des choix (Abawi, 2015).

À partir de ces guides, les équipes-écoles mettent en place différentes pratiques enseignantes. Plusieurs auteurs soulignent la place que prend le coenseignement dans les écoles inclusives (Angelides et Antoniou, 2012; Pickard, 2009; Yeung, 2012), sans

nécessairement offrir de précisions quant à la manière dont s'implante le coenseignement, à l'exception de l'importance du temps de concertation (Angelides et Antoniou, 2012; Yeung, 2012). Plusieurs auteurs stipulent la nécessité de la différenciation de l'enseignement et des approches pédagogiques ainsi que l'adaptation du programme et la révision des définitions de la réussite (Abawi, 2015; Yeung, 2012; Dyson et Gallaneugh, 2007; Pickard, 2009; Osiname, 2018). Certains soulignent également l'importance de faire vivre aux élèves des expériences authentiques et qu'ils soient actifs dans l'apprentissage (Dyson et Gallaneugh, 2007; Yeung, 2012), de l'utilisation des aides technologiques (Yeung, 2012) et du soutien et de la collaboration avec les pairs (Yeung, 2012).

En ce qui concerne l'organisation des services pour soutenir l'inclusion à l'échelle de l'école, certaines mettent en place des modèles de services de soutien aux élèves en paliers (Yeung, 2012), des regroupements flexibles des élèves (Tarr, Tsokova et Takkunen, 2012), des équipes de soutien aux élèves ou à l'inclusion (Yeung, 2012) ou des programmes pour aider les élèves en fonction des difficultés rencontrées et pour les élèves plus doués (Wah, 2010). Certaines écoles embauchent des spécialistes pour travailler directement avec les élèves individuellement ou pour soutenir l'enseignant ou l'enseignante dans la classe (Wah, 2010). Finalement, du soutien peut être offert directement à l'enseignant ou enseignante pour lui permettre de modifier ses pratiques en classe (Wah, 2010).

À retenir pour alimenter la réflexion dans le FSL :

- La culture inclusive favorise la collaboration et la communication entre tous les acteurs de l'école.
- Les politiques inclusives sont mises en place à travers un leadership inclusif de la direction de l'école.
- Les parents et les élèves sont des acteurs de premier plan dans l'école; ils doivent être pris en compte et impliqués dans les prises de décisions.
- Des pratiques d'enseignement inclusives sont partagées par les enseignants et enseignantes, notamment le coenseignement, le regroupement flexible des groupes et la différenciation de l'enseignement.

5. ANALYSE

Dans la section précédente, nous avons identifié, par l'analyse d'études empiriques, des caractéristiques concrètes d'écoles urbaines, communautaires ou inclusives en contexte. Nous avons également documenté le processus de mise en œuvre de certains de ces exemples d'écoles. Nous pouvons maintenant nous questionner sur la possibilité de croiser les perspectives mises de l'avant dans ces exemples pour guider la réflexion sur la construction d'une nouvelle école dans le FSL. Dans ce qui suit, nous analyserons donc les caractéristiques complémentaires et opposées des trois perspectives.

5.1 CONSIDÉRATIONS COMMUNES ET COMPLÉMENTAIRES

Mentionnons d'emblée qu'il a été ardu de trouver des caractéristiques communes aux trois perspectives d'école présentées puisque les recherches empiriques n'abordent pas nécessairement les mêmes aspects. Nous allons donc ici présenter ce qui est commun, mais surtout ce qui pourrait être complémentaire.

5.1.1 *De quelle diversité parle-t-on?*

À travers la lecture des textes sur l'école urbaine, l'école communautaire et l'école inclusive, il est possible de constater qu'ils n'envisagent pas nécessairement la diversité des élèves de la même manière. L'école urbaine s'intéresse principalement à la diversité de provenance (culturelle, socioéconomique) et l'école communautaire parlera plutôt en termes de diversité de performance (réussite, diplomation). Si l'école communautaire semble reconnaître certaines difficultés scolaires qui pourraient être dues à une situation de handicap, à travers par exemple l'utilisation du plan d'intervention, cet aspect n'est pas très développé. De son côté, l'école inclusive s'intéresse à la diversité des capacités des élèves qui se trouvent en situation de handicap et qui se heurtent à des obstacles dans l'apprentissage. Or, les exemples d'écoles urbaines et communautaires ne semblent pas réellement envisager ces difficultés.

Il est possible de constater qu'il n'y a pas de réelle opposition ici, mais plutôt une opportunité de penser une école qui s'attellera à réduire les barrières à l'apprentissage d'où qu'elles proviennent. D'ailleurs, dans un rapport récent, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2017) souligne l'importance de prendre en compte la diversité culturelle, socioéconomique ainsi que la diversité des habiletés scolaires dans une école que l'on voudrait inclusive.

5.1.2 *La conception de l'école*

À travers les études sur l'école urbaine et sur l'école communautaire, il est possible de dégager différentes pistes pour la conception d'une école, sinon communautaire, du

moins qui répond aux besoins des habitants du quartier où elle se situera. À partir des informations collectées, nous avons pu produire le schéma qui suit pour illustrer cette démarche. Le schéma n'est pas linéaire et les étapes sont appelées à revenir.

Imaginer l'école



Identification d'un noyau de personnes qui mèneront le projet

Création d'un groupe pour organiser le support communautaire (prise de contact)

ET

identification des partenaires et de l'expertise de chacun

Discussion avec les groupes intéressés par le projet :

- rencontres et réunions publiques pour intéresser les différents acteurs;
- espaces de démocratie participative pour intéresser les citoyens au projet (passer par les associations sportives et culturelles, les clubs de jeunes, de parents, etc.);
- s'appuyer sur les projets faits ailleurs;
- discussion sur les approches pédagogiques;
- identification des besoins de la communauté;
- recherche de fonds

Par exemple : universités; centres communautaires; parcs; villes; résidents; parents; élèves; représentants des différentes communautés; entreprises locales; population

Création des infrastructures (physiques et partenariales) :

- plans à discuter avec les parties prenantes;
- identification et planification des espaces qui seront alloués aux membres de la communauté

Partenariat:

- commencer petit et ajouter des services (ex. : débiter avec des formations aux parents et ajouter la formation d'un groupe de parents formateurs);
- faire la promotion de l'école et de sa vision

L'accent doit être mis sur les aspirations communes des groupes impliqués

5.1.3 *Fonctionnement*

S'il n'y a pas nécessairement d'oppositions insurmontables entre les modes de fonctionnement des trois types d'écoles présentés, il faut toutefois être vigilant dans les choix qui sont faits. En effet, certains choix de programmes que peuvent faire les écoles urbaines demandent que l'on se questionne sur la réelle capacité de ces programmes à accueillir la diversité des élèves. Le manque d'informations sur les programmes limite d'ailleurs notre capacité à évaluer si ces programmes sont compatibles avec une culture, des politiques et des pratiques inclusives. Par exemple, est-ce qu'ils favorisent le coenseignement et la différenciation des pratiques pédagogiques ou la flexibilité des groupes? La même réflexion est de mise pour l'école communautaire. S'il n'y a pas d'opposition entre les perspectives des écoles inclusives et communautaires, il faut s'assurer que les partenariats soient faits en gardant en tête l'objectif de soutenir la participation et la réussite de tous les élèves dans l'école et qu'ils permettent, du même élan, la participation des membres de la communauté aux activités se déroulant à l'école. Il est donc primordial de s'assurer que ce qui est mis en place dans l'école réponde réellement aux valeurs et aux principes que l'on veut véhiculer.

5.1.4 *Collaboration*

Si l'un des principes de l'école inclusive, selon Booth et Ainscow (2002), est qu'elle entretient des relations d'interdépendance avec la communauté et des partenariats avec les parents, cet aspect est peu développé par les études de cas d'écoles inclusives que nous avons consultées. Ces études vont aborder l'importance de la collaboration et de la communication en termes de culture dans l'école (Osiname, 2018). Toutefois, la collaboration concernera plutôt les enseignants et enseignantes que les partenariats à l'extérieur de l'école (Angelides et Antoniou, 2012; Irvine et Lupart, 2010; Yeung, 2012; Carrington et Elking, 2002). En ce qui concerne les parents, ces recherches vont essentiellement souligner l'importance d'inviter les parents et les membres de la communauté à l'école et de s'assurer qu'ils s'y sentent les bienvenus (Angelides et Antoniou, 2012; Hensel, 2007; Yeung, 2012; Clark, 2016; Bailey, 2012).

Les études de cas sur les écoles communautaires consultées sont à même de compléter celles portant sur les écoles inclusives en répondant au « comment » de ses partenariats avec la communauté et avec les parents, c'est-à-dire à la manière de les mettre en œuvre et de leur permettre de perdurer. Celles sur l'école urbaine viennent mettre en garde contre les difficultés des partenariats avec les parents dues à l'altérité culturelle des familles vis-à-vis de la culture scolaire.

L'école inclusive peut notamment retenir de l'école communautaire l'importance de mobiliser les acteurs en amont de la conception de l'école et pour la suite. En effet, des auteurs soulignent l'importance de créer des liens avec les membres de la communauté pour les impliquer dans la conception de l'école (Bernbaum, 2014) et dans le partage des

ressources (Green et Gooden, 2014). Dans le cas d'une école en milieu urbain, Green et Gooden (2014) mettent d'ailleurs l'accent sur l'importance d'impliquer les populations marginalisées des quartiers à travers des entretiens. Elle peut également retenir l'importance de développer des infrastructures qui permettent des partenariats qui sont centrés sur la réduction des barrières à l'apprentissage (Hogue, 2012) et dans lesquels les rôles de chacun sont clairement définis (Hogue, 2012). Quelques auteurs proposent d'ailleurs l'embauche d'un coordonnateur ou d'une coordonnatrice dans le but de soutenir la collaboration avec les parents et les autres membres de la communauté (Hogue, 2012).

Comme mentionné précédemment, les textes sur les écoles urbaines viennent principalement signaler des obstacles aux partenariats avec les familles (Blackmore et Hutchison, 2010) ou des précautions à prendre pour s'assurer que toutes les formes d'engagement de la part des parents soient valorisées et qu'elles ne créent pas d'inégalité entre les élèves, selon les modalités d'engagement dont leurs parents sont capables ou auxquelles ils sont disposés (Posey-Maddox, 2013). Encore ici, il nous semble que l'école inclusive pourra profiter de ces mises en garde vu le contexte dans lequel l'école sera construite. En effet, se situant dans un quartier où vivent plusieurs familles à faibles revenus, mais qui s'embourgeoise, il est nécessaire de planifier la participation des parents dans l'école de manière à permettre à tous et à toutes de s'impliquer dans la mesure de ce que chacun et chacune peut offrir.

5.1.5 Rôles des acteurs

Somme toute, les rôles des acteurs dans l'école inclusive, dans l'école communautaire et dans l'école urbaine sont passablement similaires si l'on exclut le rôle enseignant qui sous-tend nécessairement des considérations pédagogiques sur lesquelles nous reviendrons. Nous aborderons tout de même, brièvement ici, le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante. Les acteurs de la communauté scolaire qui sont considérés dans cette analyse comprennent la direction, le coordonnateur ou la coordonnatrice ou l'agent ou l'agente de liaison avec les parents ou la communauté, les enseignants et enseignantes, les parents, les élèves et les membres de la communauté (personnes, entreprises, organismes communautaires). Il faut d'abord mentionner que la description des rôles des acteurs est très inégale selon l'étude de cas; il est difficile de dire si cela reflète la réalité dans les écoles ou s'il s'agit plutôt de choix des chercheurs.

Notons d'emblée que peu des textes recensés font état du rôle des élèves dans l'école. Des textes les mentionnent comme faisant partie de la communauté scolaire, sans plus. Ce sont les études de cas d'écoles inclusives qui abordent leurs rôles, quoiqu'assez minimalement. Par exemple, Angelides (2011) explique que les élèves sont des membres à part entière de la communauté scolaire et que leurs revendications doivent être prises au sérieux et Yeung (2012) souligne l'importance de demander aux élèves leur opinion sur les activités d'apprentissage. Ce constat est d'ailleurs le même pour les textes qui décrivent l'ouverture d'une école sans se réclamer de l'école inclusive ou communautaire

(Felix, 2014; Bailey, 2012). Les auteurs qui abordent davantage la place des élèves dans l'école sont ceux qui traitent d'architecture et d'aménagement (Assus, 2017; Mazalto, 2017). Ces auteurs vont se questionner sur l'utilisation de l'espace que feront les élèves et sur leurs besoins. Or, Carrington, Allen et Osmolowski (2007) soulignent la place importante que peut prendre le point de vue des élèves pour identifier les obstacles à l'école inclusive.

Bien que le rôle (Osiname, 2018; Yeung, 2012; Angelides, 2011) et plus particulièrement le leadership de la direction (Angelides et Antoniou, 2012; Angelides, 2011; Miskolci, Armstrong et Spandagou, 2016; Osiname, 2018) soient très présents dans les études de cas d'écoles inclusives, ils semblent être complémentaires, sinon similaires, dans l'école communautaire et dans l'école urbaine. En effet, le rôle de la direction décrit semble plutôt lié à de bonnes pratiques de gestion d'un établissement scolaire (MELS, 2008).

En ce qui concerne le rôle des enseignants et enseignantes, nous avons déjà mentionné qu'il y aura des distinctions en fonction des choix pédagogiques qui seront faits. Toutefois, en ce qui concerne leur rôle dans l'école, les études de cas d'école urbaine présentent des rôles similaires à ceux que l'on retrouve dans l'école inclusive. Les études de cas présentent des enseignants et enseignantes qui vont développer des relations positives avec leurs élèves pour que ces derniers se sentent les bienvenus dans l'école (Dyson et Gallannaugh, 2007; Angelides et Antoniou, 2012; Yeung, 2012; Hernandez, 2009) et qui collaborent avec la direction (Angelides et Antoniou, 2012) et leurs collègues (Ikpeze, 2013; Hernandez, 2009; Yeung, 2012; Irvine et Lupart, 2010). Encore ici, ces pratiques relèvent probablement davantage des attitudes et compétences professionnelles que tous les enseignants et enseignantes devraient développer (ministère de l'Éducation, 2001), mais ces attitudes et compétences peuvent être soutenues par certaines caractéristiques architecturales et organisationnelles des écoles. Si les recherches abordent peu les rôles des enseignants et enseignantes, ils, elles, devraient pourtant être au centre de toute réforme d'une école (Carrington et Robinson, 2004) surtout en contexte inclusif. Pour Carrington et Robinson (2004), l'apprentissage des enseignants et des enseignantes doit passer par la pratique réflexive ainsi que le dialogue professionnel avec leurs pairs.

Globalement, le rôle des parents et des membres de la communauté est également sensiblement le même avec une plus grande implication des membres de la communauté auprès des élèves dans l'école communautaire. Cela étant dit, la lecture de ces études empiriques laisse voir l'importance, mais également les difficultés qui viennent avec l'implication parentale dans l'école. Il aurait tout de même été intéressant que les études présentent plus de détails quant aux conditions de l'implication parentale. En effet, Larivée et Larose (2014) soulignent que plusieurs conditions facilitent l'implication, notamment des conditions logistiques (incitatif financier, transport, gardiennage) et interpersonnelles (invitations, incitation à participer, qualité de la communication, développement de relations positives et harmonieuses). En outre, le rôle des membres de la communauté n'ayant pas d'enfants ou de la famille élargie (grands-parents, fratrie,

etc.) n'est pas abordé dans les recherches alors que ces derniers pourraient également jouer un rôle important dans les écoles.

L'école communautaire propose un ajout à la communauté scolaire qui semble fort intéressant en la personne d'un coordonnateur ou d'une coordonnatrice ou d'un agent ou d'une agente de liaison dont le travail est d'évaluer les besoins de l'école et de solliciter ainsi que de maintenir les partenariats avec les membres de la communauté (Hogue, 2012). Dans d'autres écoles, cet agent de liaison sert de pont entre les enseignants et enseignantes et les parents.

5.2 CONSIDÉRATIONS QUI S'OPPOSENT

5.2.1 *Causes des difficultés et avenues trouvées*

L'école urbaine, l'école communautaire et l'école inclusive s'intéressent aux causes des difficultés sous des angles de vue différents, ce qui les amène à trouver des réponses différentes.

L'école urbaine identifie des enjeux principalement en lien avec une communauté scolaire très diverse, dont le taux de réussite et la fréquentation scolaire sont souvent en deçà de ce qui est attendu, ce qui mène à un haut taux décrochage scolaire. Sans nécessairement être explicites sur l'identification des causes du faible taux de réussite des élèves, les études de cas d'écoles montrent qu'elles mettent en place des dispositifs pour augmenter l'engagement des élèves (Ipkeze, 2013) à travers, entre autres, des modèles d'enseignement qui permettent de vivre des expériences authentiques (Ipkeze, 2013) ou un travail collaboratif sur des résolutions de problème (McMahan, 2007). Des écoles vont également mettre en place des dispositifs de gestion des comportements (ex. : *Values First*) pour favoriser la réussite dans l'école (Hernandez, 2009) laissant penser que ce sont les comportements qui doivent être ciblés pour améliorer les résultats scolaires. En somme, ces écoles, à travers les moyens qu'elles mettent en place, ciblent des difficultés qui touchent les comportements des élèves comme nécessitant une attention particulière pour favoriser la réussite scolaire. Pourtant, toujours pour répondre à l'enjeu de l'hétérogénéité des élèves, l'école communautaire et l'école inclusive vont fournir des réponses bien différentes.

Pour sa part, l'école communautaire s'intéresse au développement global de l'enfant (Clark, 2016) pour favoriser une réussite éducative. Pour favoriser la réussite dans l'école communautaire, ce n'est pas l'enfant qui est l'objet de l'intervention. Ces écoles se concentreront davantage sur la recherche de moyens pour combler les besoins de l'élève sur les plans physique, de la santé, des services sociaux, ainsi que pour rencontrer les besoins de sa famille pour favoriser sa réussite (Hogue, 2012; Clark, 2016). L'attribution des causes des difficultés se situe plutôt sur l'environnement de l'enfant et l'école; à travers les partenariats, l'école peut s'appuyer sur les ressources communautaires pour

combler les besoins des élèves, ce qui leur permettra d'être disposés à l'apprentissage. Cela explique peut-être que les études de cas des écoles communautaires parlent peu de pédagogie (Hogue, 2012; Clark, 2016; Green et Gooden, 2014).

Bien que les études de cas d'écoles inclusives se concluent généralement en constatant une augmentation des résultats scolaires dans l'école, elles ne problématissent pas les causes des difficultés de la même manière que les autres. L'école inclusive n'est pas nécessairement vue comme un moyen de favoriser la réussite scolaire en termes de performance, elle est plutôt regardée en parallèle de la réussite scolaire. DeMatthews (2014) et Dyson et Gallannaugh (2007), par exemple, expliquent les tensions que vivent les écoles entre, d'une part, la demande d'une augmentation de la réussite et, d'autre part, l'inclusion de plus d'élèves pour des raisons financières. D'autres auteurs vont parler d'équité et de droits des élèves (Yeung, 2012), d'une réponse aux demandes des parents (Abawi, 2015) et de conformité avec les lois et les demandes gouvernementales (Dyson et Gallannaugh, 2007). Pour permettre l'inclusion de tous les élèves dans l'école, les moyens mis en place touchent principalement la réduction des barrières à l'apprentissage par la flexibilité dans le regroupement des élèves (Tarr, Tsokova et Takkunen, 2012; Yeung, 2012), le coenseignement (Angelides et Antoniou, 2012; Yeung, 2012) et une diversification des pratiques pédagogiques en classe (Yeung, 2012; Abawi, 2015; Dyson et Gallannaugh, 2007). Ainsi, pour répondre à l'enjeu de l'hétérogénéité dans les classes de l'école urbaine, l'école inclusive démontre plutôt qu'il ne s'agit pas de la voir comme la cause des difficultés, mais plutôt de l'accueillir et de modifier les pratiques, dans l'école et dans la classe, ce qui permet d'augmenter la réussite de tous les élèves (DeMatthews, 2014; Dyson et Gallannaugh, 2007).

Ainsi, si certaines des approches mises en place par des écoles urbaines semblent prometteuses, ces programmes semblent avoir davantage pour but d'imposer une manière de faire, des valeurs, etc. à tous plutôt que de prendre en compte la diversité des élèves. De son côté, l'école inclusive va plutôt accueillir la diversité comme étant un donné et trouver des moyens pour la valoriser. L'école communautaire peut probablement prendre l'une ou l'autre de ces deux tangentes sans être dénaturée. En effet, les partenariats mis en place peuvent aider à la prise en compte de la diversité dans l'école ou ils peuvent servir à atténuer les différences entre les élèves.

5.2.2 Considérations pédagogiques : des approches qui visent tous les élèves vs des approches qui permettent la participation de tous les élèves

Il est difficile de comparer les considérations pédagogiques ou les approches pédagogiques entre les écoles urbaines et les écoles inclusives puisqu'il y a, somme toute, assez peu d'informations sur ce qui se fait réellement dans les écoles et dans les classes dans les textes, et parce que, les approches utilisées dans les écoles urbaines appartenant à des compagnies ou des organismes et étant payantes, il est difficile de trouver des informations très précises. Dans les écoles urbaines, il semble y avoir une utilisation assez

importante d'approches d'enseignement comme *Responsive Classroom*, *Expeditionary Learning* et *Tribes Learning Community* basées sur les données probantes de la recherche. Si ces approches basées sur les données probantes semblent faire consensus, il faut noter que certains chercheurs des sciences de l'éducation mettent en garde contre cette tendance (Biesta, 2007). L'une des critiques est que ces approches impliquent l'imposition aux enseignants et enseignantes de pratiques d'enseignement sans tenir compte des contextes (Biesta, 2007). De plus, les pratiques basées sur les données probantes ne tiennent pas nécessairement compte du rôle crucial des valeurs dans les choix que font les enseignants et les enseignantes (Biesta, 2007). Dans les écoles inclusives, les processus d'inclusion sont souvent guidés par le *Index for Inclusion* et passent notamment par la différenciation de l'enseignement, le coenseignement et l'action des élèves dans l'apprentissage.

La principale différence entre des programmes proposés dans ces écoles urbaines et les écoles inclusives est la mise en place de moyens pour favoriser la participation de tous les élèves. Dans *Responsive Classroom* et *Expeditionary Learning* l'accent est mis sur la réussite scolaire (voire éducative) de l'élève par l'apprentissage de compétences émotionnelles et scolaires (*Responsive Classroom*) ou encore par la maîtrise des connaissances et des habiletés, le développement du caractère et le travail de qualité. Si une vision d'une culture scolaire positive est développée par ce programme, son objectif reste la performance des élèves et il n'est pas question des mesures à mettre en place pour assurer la participation de tous les élèves à la vie de l'école. *Tribes Learning Community* semble mettre davantage d'importance sur la participation de tous les élèves en créant des groupes de trois à six élèves (tribu) qui travailleront ensemble tout au long de l'année pour développer leurs connaissances et leurs compétences. Toutefois, la structure proposée semble assez rigide et il est difficile de voir si elle est en mesure de répondre aux besoins de tous les élèves. De plus, le programme semble également se baser sur le développement de certaines compétences qui permettraient aux élèves de réussir. Bref, dans ces différents programmes, il semble que la réussite des élèves soit attribuée au développement de certaines compétences qui leur permettraient de réussir, voire de participer dans l'école.

Au contraire, les écoles qui se lancent dans un processus d'inclusion s'intéresseront davantage à la manière d'organiser l'enseignement (différenciation et coenseignement) et l'école (flexibilité dans les groupes) pour permettre la réussite et la participation de tous les élèves. Ainsi, les mesures viseront ou non tous les élèves, mais elles viseront la participation de tous.

6. CONCLUSIONS

À la lumière de l'analyse d'études empiriques portant sur des exemples d'écoles primaires urbaines, communautaires et inclusives, il est possible de constater qu'il n'y a pas d'oppositions fondamentales ou insurmontables à s'inspirer des perspectives de l'éducation que proposent celles-ci. En effet, que ce soit en termes de fonctionnement, de rôles des acteurs, de collaborations ou de considérations pédagogiques, si les choix des parties prenantes suivent les valeurs sur lesquelles tous s'entendent, ces différentes perspectives sont, somme toute, plutôt complémentaires.

Dans le cas d'une nouvelle école primaire dans le FSL, nous pouvons établir que cette école sera urbaine. En effet, à travers son emplacement en centre-ville, la densité de la population dans le secteur ainsi que la diversité des familles qui vivent sur le territoire, cette future école répond à tous les critères d'une école urbaine. Nous avons vu que les écoles urbaines mettent en place différents moyens pour favoriser la réussite des élèves sur leur territoire. Les perspectives de l'école communautaire et de l'école inclusive viennent permettre de faire des choix axiologiques et pragmatiques en ce sens.

Dans la perspective de l'école communautaire, ce sont des valeurs en lien avec la place de l'école dans la communauté qui priment. Dans la pratique, ces choix se retrouvent dans les partenariats qui sont mis en place et dans l'organisation logistique et humaine pour le partage d'activités et/ou d'espaces communs.

Dans la perspective de l'école inclusive, ce sont des valeurs en lien avec la présence et la participation dans l'école de tous les élèves. Dans les exemples d'écoles recensés, cela implique un leadership qui laisse la place à la parole et aux initiatives de tous (incluant les élèves et leur famille), la mise en place d'une organisation flexible dans l'école ainsi qu'une ouverture à la différenciation des pratiques d'enseignement.

Ainsi, en fonction des choix qui seront faits par les parties prenantes à la conception de l'école dans le FSL, suivront des politiques, des pratiques pédagogiques ainsi qu'une architecture et un aménagement du territoire qui devront permettre de faire vivre les valeurs que l'on voudra voir prendre forme dans l'école. D'ailleurs, nous savons, dans les exemples d'écoles communautaires plus particulièrement, qu'il y a des choix qui peuvent être faits en amont justement pour qu'ils puissent ensuite se refléter dans l'architecture et l'aménagement. À travers nos recherches, nous avons trouvé très peu de textes qui permettent de faire des liens entre des aspects architecturaux et des considérations pédagogiques. En effet, les textes en architecture vont davantage s'intéresser à des aspects plus généraux, comme de créer des écoles qui reflètent les valeurs. Vous pourrez trouver en Annexe 1 une synthèse de ce qui a été trouvé sur le sujet.

La présente recherche comporte certaines limites qu'il importe de mentionner. D'abord, il a été assez ardu de comparer les exemples d'écoles parce que les aspects abordés dans

les études sont très différents les uns des autres. Évidemment, il ne faut pas en conclure que les aspects qui ne sont pas abordés dans une étude n'existent pas dans l'école. Par exemple, il y a très peu d'information sur la pédagogie dans les études sur des écoles communautaires. Cela ne veut évidemment pas dire que l'école n'a pas ces considérations; il peut simplement s'agir d'un choix des chercheurs. Aussi, le manque de consensus sur ce que sont les écoles urbaines, communautaires ou inclusives implique que les études de cas présentent des portraits différents et parfois qui s'opposent pour un même type d'école. La diversité des contextes spécifiques dans lesquels ces écoles vivent sont peut-être également à la source de ces divergences.

En outre, en ce qui concerne la conception des écoles, les exemples provenant des États-Unis sont parfois difficiles à appliquer au contexte québécois vu les différences importantes entre les deux systèmes éducatifs. En effet, plusieurs exemples de conception de nouvelles écoles étaient le fruit des choix d'un fondateur, qui prend la décision d'ouvrir une école et qui est en mesure de prendre beaucoup de décisions qui ne relèvent pas des mêmes instances au Québec. Par exemple, les études soulignaient l'importance du choix des enseignants et enseignantes. Dans le cas d'une école dans le FSL qui serait possiblement affiliée à la commission scolaire responsable du territoire, ce type de choix ne sera pas possible.

RÉFÉRENCES

- Abawi, L.-A. (2015). Inclusion « from the gate » in Wrapping Students with personalized Learning Support. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(1), 47-61.
- Alberta Education (2013). *Indicators of Inclusive Schools: Continuing the Conversation*. Edmonton, AB: Alberta Government.
- Angelides, P. (2011). Forms of Leadership that Promote Inclusive Education in Cypriot Schools.
- Angelides, P. A., et Antoniou, E. (2012). Understanding the Role of Culture in Developing Inclusive Schools: A case study from Cyprus. *Journal of School Leadership*, 22(1), 186-209.
- Assus, A., propos recueillis par Klucik, L. (2017). Quelle architecture pour l'école de demain? *Administration et éducation*, 4(156), 35-40.
- Bailey, J. (2012). *From the Ground up: A new Principal's Role in Opening a new Elementary School*. (Thèse de doctorat). Lincoln Memorial University.
- Bernbaum P. (2014). Super-school [Inuvik, Northwest Territories]. *Canadian Architect [serial online]*, 59(4), 18-22. Available from: Avery Index to Architectural Periodicals, Ipswich, MA.
- Biesta, G. (2007). Why « What Works » Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Blackmore, J. et Hutchison, K. (2010). Ambivalent Relations: the « Tricky Footwork » of Parental Involvement in school Communities. *International Journal of Inclusive Education*.
- Booth, T. et Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol, Angleterre : Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2005). *Guide de l'éducation inclusive*. Québec, Institut québécois de la déficience intellectuelle (traduction).
- Booth, T. et Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol, Angleterre : Centre for Studies on Inclusive Education.
- Carrington, S., Allen, K. et Osmolowski, D. (2007). Visual Narrative: A Technique to Enhance Secondary Students' Contribution to the Development of Inclusive, Socially Just School Environments – Lessons from a Box of Crayons. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 8-15.
- Carrington, S., Bourke, R. et Dharan, V. (2012). Using the Index for Inclusion to Develop Inclusive School Communities. Dans S. Carrington et J. MacArthur (dir.), *Teaching in Inclusive School Communities* (p. 342-366). Milton, Australie : Wiley & Sons.
- Carrington, S. et Elkins, J. (2002). Bridging the Gap Between Inclusive Policy and Inclusive Culture in Secondary Schools. *Support for learning*, 17(2), 51-57.

- Carrington, S., MacArthur, J., Kearney, A., Kimber, M., Mercer, L., Morton, M. et Rutherford, G. (2012). Towards an Inclusive Education for All. Dans S. Carrington et J. MacArthur (2012). *Teaching in Inclusive School Communities*. (pp. 3-38).
- Carrington, S. et Robinson, R. (2004). A Case Study of Inclusive School Development: A Journey of Learning. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 141-153.
- Clark, L. W. (2016). *A Case Study that Examines the Community School Model in Elementary School Settings in West Tennessee*. (Thèse de doctorat). The University of Memphis.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2017a). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Québec, QC : Gouv. du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2017b). *Étude de cas - Des écoles inspirantes qui s'adaptent à la diversité des élèves*. Québec, QC : Gouv. du Québec.
- Cronin, P., Ryan, F. et Coughlan, M. (2008). Undertaking Literature Review: A Step-by-Step Approach. *British Journal of Nursing*, 17(1), 38-43.
- Commission scolaire de Montréal (CSDM) (2018). *Plan d'engagement vers la réussite 2018-2022*. Montréal : Commission scolaire de Montréal.
- DeMatthews, D. (2014). Deconstruction Systems of Segregation: Leadership Challenges in an Urban School. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 17(1), 17-31.
- Deslandes, R. (2008). L'école communautaire et la place des parents. *Diversité*, 150, p. 153.
- Donnelly, J. (2003). *Managing Urban Schools: Leading from the Front*. London: Kogan Page.
- Dyson, A. et Gallannaugh, F. (2007). National Policy and the Development of Inclusive School Practices: A Case Study. *Cambridge Journal of Education*, 37(4), 473-488.
- Felix, D. A. (2014). *Minding the Gap: Uncovering the Lived Experience of Starting a School*. (Thèse de doctorat). University of Maryland.
- Grant, M.J. et Booth, A. (2009). A Typology of Reviews: an Analysis of 14 Review Types and Associated Methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26, 91-108.
- Green, T. L. et Gooden, M. A. (2014). Transforming Out-of-School Challenges into Opportunities: Community School Reform in the Urban Midwest.
- Grimaldi, D. et Fernandez, V. (2017). The Road to School. The Barcelona Case. *Cities*, 65, 24-31.
- Hansel, J. M. (2007). *A Case Study of the Institutional Elements of a University-Sponsored Charter School: Urban School Reform in an Age of Accountability*. (Thèse de doctorat). University of Texas at Austin.
- Hernandez, M. (2009). *Case Study of a Successful High-Poverty Urban Elementary School*. (Thèse de doctorat). The George Washington University.
- Hogue, M.L. (2012). *A Case Study of Perspectives on Building School and Community Partnership*. (Thèse de doctorat). University of South Florida.

- Ipkeze, C. (2013). Increasing Urban Students' Engagement with School: Toward the Expeditionary Learning Model. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*, 9, 55-64.
- Irvine, A. et Lupart, J. L. (2010). Educational Leadership to Create Authentic Inclusive Schools: The Experiences of Principals in a Canadian Rural School District. *Exceptionality Education International*, 20(2), 70-88.
- Larivée, S.J. et Larose, F. (2014). Les programmes d'implication parentale efficaces en milieux défavorisés : une recension des écrits. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(36), 35-60.
- Lemaire, F. (2010). *L'école communautaire à la Commission scolaire de Montréal : Étude des logiques d'action*. (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke.
- Lubell, E. (2011). *Building Community Schools: A Guide for Action*. The Children's Aid Society.
- Mazalto, M. (2017). Le bien-être dans les espaces scolaires. *Administration et éducation*, 4(156), 29-34.
- McMahan, L. A. (2007). *From the Ground Up: Building and Sustaining a New School's Learning Community*. (Thèse de doctorat). University of New Mexico.
- Milner IV, H. R. Et Lomotey, K. (2013). Introduction. Dans K. Lomotey et H.R. Milner IV (éd.) (2013). *Handbook of Urban Education*. New York : Routledge.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Miskolci, J., Armstrong, D. et Spandagou, I. (2016). Teachers' Perceptions of the Relationship between Inclusive Education and Distributed Leadership in two Primary Schools in Slovakia and New South Wales (Australia). *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18 (2), 53-65.
- Moliner, O. et Traver, M. (2013). Strategies of Family Involvement to Build a more Inclusive Intercultural School. Dans N. S. Trépanier (dir.), *Plaidoyer pour une école communautaire* (p. 331-344). Montréal, QC : Éditions Nouvelles.
- National Center for Community Schools (NCCS). (2014). *Building Community Schools: A Guide for Action*. New York, NY : auteur.
- New Zealand Ministry of Education (2014). *Information for Educators. What an Inclusive School Looks Like*. Wellington, Nouvelle-Zélande : New Zealand Government. En ligne: <https://education.govt.nz/assets/Documents/School/Inclusive-education/WhatanInclusiveSchoolLooksLikeSep2014.pdf>
- Pickard, S.R. (2009). The Use of the Welsh Inclusion Model and its Effect on Elementary School Students. *Education*, 130(2).
- Posey-Maddox, L. (2013). Race, Class and Shifting Norms of Parental Engagement in a City Public School. *American Journal of Education*, 119(2), 235-260.
- OCDE (2013). *PISA à la loupe : Les établissements d'enseignement en milieu urbain : un statut particulier?* PISA, Éditions OCDE.

- Osiname, A. T. (2018). Utilizing the Critical Inclusive Praxis: The Voyage of Five Selected School Principals in Building Inclusive School Cultures. *Improving School*, 21(1), 63-83.
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3e éd.) (p. 5-48). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 3-17.
- Statistique Canada (2011). *Enquête nationale auprès des ménages de 2011 : Tableaux de données*. Gouvernement du Canada.
- Statistique Canada (2018). *Recensement de 2016*. Gouvernement du Canada.
- Tarr, J.M., Tsokova, D. et Takkunen, U.-M. (2012). Insights into Inclusive Education Through a Small Finnish Case Study of an Inclusive School Context. *International Journal of Inclusive Education*, 16(7), 691-704.
- Tate IV, W.F., Hamilton, C., Jones, B.D., Robertson, W.B., Macrander, A., Schultz, L. et Thorne-Wallington, E. (2013). Serving Vulnerable Children and Youth in the Urban Context. Dans K. Lomotey et H.R. Milner IV (éd.) (2013). *Handbook of Urban Education*. New York : Routledge.
- Tenailleau, N. (2015). L'évolution d'un projet social vers un projet architectural et éducatif : le cas d'une école ouverte. *Lien social et Politiques*, (73), 139-154.
- Tramulota, C. et Gisolfi, P. (2014). School Support: Making a Case for Better Site Design. *Planning Practice*.
- Trépanier, N. S. et Beauregard, F. (2013). Pour une école communautaire : des éléments clés pour mieux la comprendre et l'analyser. Dans N. S. Trépanier (dir.), *Plaidoyer pour une école communautaire* (p. 5-53). Montréal, QC : Éditions Nouvelles.
- Tribes Learning Community (2018). *Tribes Learning Community: A New Way of Learning and Being Together*. <http://tribes.com>.
- Velissaratou, J. (2017). Utiliser les infrastructures scolaires au-delà du temps scolaire habituel : l'exemple des écoles ouvertes d'Athènes et deux autres exemples (Slovaquie et Uruguay). *Administration et éducation*, 4(156), 83-87.
- Vincent, J.M. (2014). Joint Use of Public Schools: A Framework for Promoting Healthy Communities. *Journal of Planning Education and Research*, 34(2), 153-168.
- Wah, L. L. (2010). Different Strategies for Embracing Inclusive Education: A Snap Shot of Individual Cases from Three Countries. *International Journal of Special Education*, 25(3), 98-109.
- Warren, M. R., Hong, S., Rubin, C. L. et Uy, P. S (2009). Beyond the Bake Sale: A Community-Based Relational Approach to Parent Engagement in Schools. *Teachers College Record*, 111(9), 2209-2254.
- Wilkin, A., White, R. et Kinder, K. (2003, juin). *Towards Extended Schools: A literature Review*. National Foundation for Educational Research, n° RR432, Nottingham.

Yeung, A. S. W. (2012). Exploring Organisational Perspectives on Implementing Educational Inclusion in Mainstream Schools. *International Journal of Inclusive Education*, 16(7), 675-690.

ANNEXE 1 : ARCHITECTURE SCOLAIRE

Quelques textes ont été trouvés sur l'architecture scolaire de manière plus générale. Ces textes s'intéressent aux liens entre l'architecture et les pratiques d'enseignement, à la manière d'utiliser les espaces à l'extérieur de la classe, à la localisation et aux caractéristiques de l'immeuble et à la place que doivent prendre les occupants du futur espace dans les discussions qui précèdent la conception de l'école.

D'abord, Assus (2017) explique que les nouvelles approches pédagogiques demandent que l'on se questionne d'abord sur l'intérêt de structurer l'école en fonction d'une répartition d'un nombre d'élèves dans un nombre de classes données. Pour l'architecte, cette structure ne permet pas de répondre aux besoins d'individualisation de l'enseignement. Ainsi, il appelle à retravailler le concept de classe pour qu'il y ait une plus grande fluidité entre les espaces. Pour d'autres auteurs, il s'agit plutôt de repenser la constitution des classes. À cet effet, Tenailleau (2015) propose des classes qui soient faites de cloisons pour permettre une modulation de l'espace en fonction des besoins et Bernhaum (2014) propose de grandes classes.

Conscient des difficultés que peut poser la remise en question des classes telles que nous les concevons, Assus (2017) indique qu'il est également nécessaire d'utiliser les autres espaces de vie dans l'école (couloirs, escaliers, etc.) pour répondre aux besoins des élèves. Il propose, par exemple, de faire des escaliers larges à pente faible qui pourraient être utilisés pour la circulation, mais également comme espace de vie, et des couloirs plus larges pour éviter un espace de circulation trop étroit ou obscur. L'auteur souligne également l'importance de créer des liens entre l'intérieur et l'extérieur de l'école. Dans le même ordre d'idées, Mazalto (2017) retient deux idées qui sont pour lui vectrices de bien-être dans l'école : (1) l'aménagement du territoire pour qu'il y ait différents usages dans les espaces communs, comme la cour d'école (espace pour lire, espace pour discuter, espace pour courir, espace pour jouer au ballon, etc.) et (2) l'aménagement de gradins à l'intérieur et à l'extérieur de l'école pour favoriser les échanges et le travail. Bernhaum (2014), pour sa part, indique que l'architecture de l'école doit favoriser la socialisation de la communauté scolaire. Ainsi, elle doit être composée d'espaces communs larges qui permettent l'apprentissage et les loisirs. L'auteur souligne également l'importance de laisser passer la lumière et de permettre l'échange en utilisant des murs de verre glacé. De plus, l'auteur propose d'utiliser des images et des fresques sur les murs pour rappeler l'imaginaire commun. Entre outre, si l'on veut que les lieux soient utilisés à l'extérieur des heures scolaires, l'école doit paraître ouverte à l'extérieur des heures scolaires.

En ce qui concerne la localisation de l'immeuble, Tramulota et Gisolfi (2014) précisent qu'il doit y avoir un lien entre l'école et le milieu résidentiel ou commercial environnant, une possibilité d'agrandissement ainsi que la possibilité d'avoir des espaces extérieurs et des espaces sécuritaires pour les piétons. Ils expliquent également que le design de

l'immeuble doit être en continuité avec les immeubles environnants, qu'on doit penser à établir des connexions entre les immeubles déjà en place et le nouveau et qu'on doit réfléchir à la manière de séparer les espaces qui appartiennent uniquement à l'école, des espaces utilisés par les habitants du quartier. En outre, Tenailleau (2015) et Bernhaum (2014) spécifient l'importance des espaces verts autour de l'école.

Finalement, il est nécessaire de consulter les occupants de la future école avant sa conception (Assus, 2017). Ce dernier souligne qu'il ne s'agit pas uniquement de les consulter, mais d'accompagner la réflexion des futurs occupants pour que les commentaires soient informés.

ANNEXE 2 : TEXTES CONSULTÉS

ÉCOLE URBAINE

| Auteur(es) (année) | Pays | Type de caractéristiques | | | |
|-------------------------------|------------|-------------------------------|--------------------|----------|--------------|
| | | Architecturales, aménagements | Organisationnelles | Sociales | Pédagogiques |
| Blackmore et Hutchison (2010) | Australie | | ✓ | ✓ | |
| De Matthews (2014) | États-Unis | | | | |
| Hernandez (2009) | États-Unis | | ✓ | ✓ | ✓ |
| Hensel (2007) | États-Unis | | ✓ | ✓ | ✓ |
| Ipkeze (2013) | États-Unis | | ✓ | ✓ | ✓ |
| McMahan (2007) | États-Unis | | ✓ | | ✓ |
| Posey-Maddox (2013) | États-Unis | | ✓ | ✓ | |

ÉCOLE COMMUNAUTAIRE

| Auteur(es) (année) | Pays | Type de caractéristiques | | | |
|------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|--------------------|----------|--------------|
| | | Architecturales, aménagements | Organisationnelles | Sociales | Pédagogiques |
| Bernhaum (2014) | Territoires du Nord-Ouest, Canada | ✓ | ✓ | | |
| Clark (2016) | West Tennessee, É.-U. | | ✓ | ✓ | ✓ |
| Green et Gooden (2014) | États-Unis | | ✓ | ✓ | ✓ |
| Hogues (2012) | États-Unis | | ✓ | ✓ | |
| Rai (2016) | États-Unis | ✓ | | | |
| Tenailleau (2015) | France | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Velissaratou (2017) | Grèce, Slovaquie et Uruguay | | ✓ | | ✓ |
| Vincent (2014) | États-Unis | | ✓ | | |

ÉCOLE INCLUSIVE

| Auteur(es) (année) | Pays | Type de caractéristiques | | | |
|---|-----------------------------------|-------------------------------|--------------------|----------|--------------|
| | | Architecturales, aménagements | Organisationnelles | Sociales | Pédagogiques |
| Abawi (2015) | Australie | | ✓ | | ✓ |
| Angelides (2011) | Chypre | | ✓ | ✓ | |
| Angelides et Antoniou (2012) | Chypre | | ✓ | ✓ | ✓ |
| Bailey (2012) | États-Unis | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Dyson et Gallaneugh (2007) | Angleterre | | ✓ | | ✓ |
| Irvine et Lupart (2010) | Alberta, Canada | | ✓ | ✓ | |
| Miskolci, Armstrong et Spandagou (2016) | Slovaquie et Australie | | ✓ | | |
| Osiname (2018) | Manitoba, Canada | | ✓ | ✓ | |
| Pickard (2009) | États-Unis | | ✓ | | ✓ |
| Tarr, Tsokova et Takkunen (2012) | Finlande | | ✓ | ✓ | ✓ |
| Wah (2010) | Royaume-Uni, Pays-Bas et Malaisie | ✓ | | ✓ | ✓ |
| Yeung (2012) | Hong Kong | | ✓ | ✓ | ✓ |

