

Quels liens entre le bâti scolaire et le bien-être des élèves et des professionnels de l'éducation ? L'exemple du contexte australien



BENJAMIN CLEVELAND

MELBOURNE SCHOOL OF DESIGN (AUSTRALIE)

Résumé

Le soutien à la santé et au bien-être des élèves¹ et des professionnels de l'éducation² est de plus en plus reconnu comme étant d'une importance cruciale parmi les objectifs à atteindre en matière d'éducation. En effet, le programme « Écoles promotrices de santé » (*Health promoting schools*) de l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) s'efforce d'accroître la capacité des écoles à promouvoir des cadres de vie, d'apprentissage et de travail sains (OMS, 2023).

Le bâti a un rôle important à jouer dans ce contexte. Les bâtiments scolaires peuvent permettre ou limiter la mise en place d'environnements adaptés pour l'enseignement et l'apprentissage grâce aux qualités de l'environnement intérieur (QEI) qu'ils offrent aux utilisateurs (*i. e.*, l'accès à la lumière naturelle/artificielle, une bonne qualité de l'air, le confort thermique et des conditions acoustiques propices) et à la manière dont leur conception facilite la mise en place de programmes et de services de santé et de bien-être – y compris pour les élèves, les enseignants et les autres membres des communautés locales.

Cette note met en lumière certaines des discussions et recherches actuelles en Australie qui traitent du rôle des bâtiments scolaires dans la promotion de l'éducation, de la santé et du bien-être des enfants, des adolescents, des enseignants, du personnel d'appui, des familles/responsables d'enfants et des autres membres des communautés locales. Les infrastructures scolaires axées sur le bien-être sont de plus en plus développées dans certaines régions d'Australie, en particulier dans les zones à faible niveau socio-économique où les relations sociales et les relations de confiance qui tendent à exister autour des écoles peuvent être mises à profit pour soutenir le développement des enfants et de la communauté.

¹ Incluant les enfants et les adolescents.

² Les enseignants et le personnel de soutien.

Introduction

La santé est définie par l'Organisation mondiale de la Santé (OMS, 2021, p.3) comme « un état de bien-être physique, social et mental complet, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». Dès lors, l'OMS définit le bien-être en ces termes :

« *Le bien-être est un état positif ressenti par les individus et les sociétés. Comme la santé, il constitue une ressource pour la vie quotidienne et est déterminé par les conditions sociales, économiques et environnementales.* » (OMS, 2021, p. 10)

Selon l'OMS, le bien-être n'est pas uniquement lié aux individus, mais il influence aussi la capacité collective d'une société à contribuer au monde et à relever les défis :

« *Le bien-être englobe la qualité de vie, ainsi que la capacité des personnes et des sociétés à contribuer au monde en fonction d'un sens et d'un objectif. Se concentrer sur le bien-être favorise la poursuite d'une répartition équitable des ressources, la prospérité générale et la durabilité. Le bien-être d'une société peut être observé à l'aune de sa capacité de résilience, d'action et d'adaptation face aux défis.* » (OMS, 2021, p. 10)

Dans ce contexte, la recherche sur les relations entre les bâtiments scolaires, la santé et le bien-être des élèves et des professionnels de l'éducation s'est historiquement concentrée sur les conditions fondamentales associées à la qualité de l'environnement intérieur (QEI) : lumière naturelle/artificielle, qualité de l'air, confort thermique, conditions acoustiques (Vijapur *et al.*, 2021). L'accès à des conditions environnementales confortables est essentiel pour un enseignement et un apprentissage efficaces. Les espaces trop clairs, trop sombres, appauvris en oxygène, pollués, trop chauds, trop froids ou trop bruyants peuvent être préjudiciables aux élèves et aux enseignants, notamment en ajoutant des facteurs nuisibles à leur santé et à leur capacité à travailler ensemble. Veiller à ce que les conditions environnementales dans les écoles soient bien adaptées aux activités humaines, y compris au fil des saisons, est un rôle fondamental des bâtiments scolaires. Récemment, la nécessité de veiller à ce que les maladies transmises par l'air, en particulier le Covid-19, ne se transmettent pas facilement, a fait l'objet d'une attention nouvelle. À cette occasion, le besoin d'une ventilation et d'une filtration de l'air dans les écoles/établissements scolaires s'est accrue (Ding, 2023).

Au cours de la dernière décennie, la recherche sur les « environnements d'apprentissage innovants » a aussi suscité l'intérêt des universitaires et des responsables des systèmes éducatifs qui cherchent à comprendre comment les bâtiments scolaires pourraient mieux soutenir a) l'enseignement et l'apprentissage, et b) les programmes et les services étendus de santé et de bien-être. Les écoles sont de plus en plus perçues comme devant dépasser leur rôle de mise à disposition de salles de classe standard et d'espaces spécialisés pour des matières telles que l'art, la science et la technologie, pour inclure des espaces destinés aux sports et aux loisirs, aux spectacles, aux grands rassemblements communautaires et aux cadres accueillants pour les soins de santé physique et mentale. Dans le même temps, au-delà des élèves et des professionnels de l'éducation, l'accès à ces espaces est en train d'être étendu aux familles/responsables légaux et aux autres membres des communautés locales – en particulier en dehors des heures de cours (Cleveland, 2023).

Les changements sociétaux associés à l'avènement des technologies numériques et d'Internet ont également élargi les exigences et les possibilités pour concevoir des écoles/établissements scolaires de manière plus « innovante » – mettant souvent en évidence les limites des conceptions historiques

des écoles/établissements scolaires. Herman Hertzberger (2008), célèbre architecte néerlandais et professeur émérite à l'université de technologie de Delft, a remis en cause cette situation en suggérant que les relations entre les bâtiments scolaires et les enseignants/élèves devraient être explorées de manière plus créative et plus approfondie :

« L'architecture a toujours abordé la conception des écoles d'un point de vue peu critique. Pendant tout ce temps, semble-t-il, les architectes ont docilement suivi leurs instructions et se sont surtout préoccupés des aspects formels de l'extérieur, sans s'occuper des possibilités spatiales qui pourraient conduire à une meilleure éducation... » (p. 11)

Affordances de l'environnement d'apprentissage, paramètres comportementaux et conception des écoles contemporaines

En s'appuyant sur les théories de la psychologie écologique/environnementale développées dans les années 1960-70, des progrès ont été réalisés au cours des quinze dernières années en ce qui concerne le développement de connaissances plus approfondies sur la manière dont les écoles/établissements scolaires peuvent être conçues pour mieux s'aligner sur les pratiques éducatives contemporaines et sur l'utilisation étendue par les communautés locales. La « pensée relationnelle » associée à la théorie de l'affordance (Gibson, 1979 ; Young & Cleveland, 2022) et à la théorie des paramètres comportementaux (Barker, 1968 ; Heft, 2001) a joué un rôle déterminant dans la reconnaissance des opportunités et des contraintes liées à la conception des écoles/établissements scolaires et dans la promotion d'approches architecturales plus créatives, souvent axées sur le soutien d'expériences plus engageantes et plus utiles pour les utilisateurs – en particulier pour les élèves.

Le développement d'une vision critique des types d'activités qui devraient être possibles dans les écoles a progressé grâce à l'exploration des différents points de vue des parties prenantes, en particulier en ce qui concerne les types de relations qui devraient exister entre les activités d'enseignement et d'apprentissage et les conceptions des bâtiments.

La théorie de l'affordance de James Gibson (1979), essentiellement définie comme des possibilités d'action pouvant résulter des relations entre l'utilisateur et l'environnement, devient un outil théorique utile pour explorer les types de possibilités d'action/activités que les bâtiments scolaires devraient soutenir. Young *et al.* (2020, p. 695) ont défini les « affordances de l'environnement d'apprentissage » comme « les qualités de l'environnement (espace, objets et personnes) qui permettent de percevoir les activités et les comportements d'enseignement et d'apprentissage ». Dans ce contexte, si nous pensons au bien-être des élèves et des enseignants, quels types d'installations scolaires pourraient être créés et quelles possibilités d'action pour l'enseignement et l'apprentissage devraient être offertes ?

En outre, quels types de paramètres comportementaux devraient exister dans les écoles ? Quelles relations devraient exister entre les « modèles dominants de comportement » des élèves et des enseignants et les environnements dans lesquels ils se produisent ? Les modèles de comportement « stables » existant dans les écoles sont-ils les types de comportements d'enseignement et d'apprentissage qui devraient persister ? Comment le milieu entourant les élèves et les enseignants peut-il coexister au mieux avec l'utilisation des installations scolaires par d'autres membres de la communauté – en particulier pour soutenir le développement de l'enfant et de la communauté, ainsi que la santé et le bien-être de la population dans son ensemble ?

I. Prise de conscience de la nécessité de soutenir le bien-être des élèves et des professionnels de l'éducation – et des autres membres de la communauté

Le soutien au bien-être des élèves et des professionnels de l'éducation est de plus en plus reconnu comme essentiel à la réalisation des objectifs en matière d'éducation. En particulier, le programme Écoles promotrices de santé de l'OMS (2023) s'efforce d'accroître la capacité des écoles à promouvoir des cadres de vie, d'apprentissage et de travail sains. Entre autres objectifs, l'OMS suggère que les écoles promotrices de santé :

« s'efforcent de garantir un environnement sain, une éducation à la santé et des services de santé scolaire, ainsi que des projets et des activités de proximité entre l'école et la communauté, des programmes de promotion de la santé pour le personnel, des programmes de nutrition et de sécurité alimentaire, des possibilités d'éducation physique et de loisirs, et des programmes de conseil, de soutien social et de promotion de la santé mentale. » (OMS, 2023, site web)

A. Les écoles en tant que hub communautaires/écoles à services étendus

Les objectifs de l'OMS décrits ci-dessus sont bien connus, y compris dans certaines régions du Canada, des Pays-Bas, des États-Unis, du Danemark, de l'Écosse et de l'Australie. Bien qu'elle ne soit pas généralisée dans ces pays, la prise de conscience de la nécessité de soutenir le bien-être des élèves, des professionnels de l'éducation et des membres de la communauté au sens large a conduit à développer les écoles pour qu'elles offrent bien plus qu'une l'éducation formelle. L'évolution vers l'idée que l'école est une « plate-forme de prestation de services multiples », par opposition aux institutions strictement académiques, correspond aux objectifs de l'OMS dans le cadre d'Écoles promotrices de santé. Cette évolution a été constaté par Lawson et van Veen (2016a, p. 23), qui suggèrent ce qui suit :

« Un changement institutionnel important du modèle quasi universel de "l'école" est en cours au niveau mondial, bien que de manière différenciée et avec des arrêts, des redémarrages et des ajustements dans divers contextes régionaux, nationaux, provinciaux, étatiques et locaux. »

Dans leur ouvrage intitulé *Developing Community Schools, Community Learning Centers, Extended-service Schools and Multi-service Schools* [Développer les écoles communautaires, les centres d'apprentissage communautaires, les écoles à service étendu et les écoles multiservices], Lawson et van Veen (2016b) identifient un certain nombre de raisons de repenser et de redéfinir l'école. Ils suggèrent que les objectifs gouvernementaux derrière la ré-imagination de ce que l'école devrait soutenir comprennent :

- Le développement d'une nouvelle main-d'œuvre dans les économies avancées, en mettant l'accent sur le renforcement des capacités scientifiques et technologiques ;
- le développement de la citoyenneté dans les sociétés démocratiques ;
- l'intégration sociale de divers enfants et de leurs familles en réponse aux migrations massives de personnes à travers le monde ;
- la nécessité d'améliorer l'équité en matière d'éducation, afin de soutenir les populations socialement isolées et défavorisées.

Les nouveaux immigrants en situation de vulnérabilité et vivant de plus en plus en forte concentration dans des lieux spécifiques, Lawson et van Veen (2016b, p. 4) estiment que les nouvelles conceptions des écoles doivent soutenir « l'ensemble des services, des soutiens sociaux et des ressources dont les enfants et les familles ont besoin pour s'assurer d'un bien-être ». En outre, ils suggèrent que :

« Avant tout, cette nouvelle conception [des écoles] s'écarte du modèle hérité de l'école autonome. Bien que l'apprentissage et la réussite scolaires restent des résultats importants, dans cette nouvelle conception, plusieurs résultats connexes sont tout aussi importants. Ces résultats comprennent le développement sain de l'enfant et le développement positif de la jeunesse, le soutien à la famille, le développement et la revitalisation de la communauté et la préparation à la citoyenneté démocratique. » (Lawson & van Veen, 2016b, p. 7)

B. L'éducation inclusive et le bien-être pour tous

En tant que sous-ensemble des aspirations au bien-être liées aux écoles, le soutien à l'éducation inclusive se développe au niveau international, en incluant le désir d'accueillir davantage d'élèves handicapés dans les écoles dites « ordinaires ». L'inclusion, en tant qu'expression des droits de l'Homme et de la justice morale, a fait l'objet d'une attention accrue au cours des trente dernières années. L'éducation pour tous (UNESCO, 1994 ; 2005) a exigé une appréciation de la diversité et a mis en évidence les appels à une éducation exempte de discrimination et offrant des chances égales à tous les élèves.

Malgré ces progrès, la littérature reste lacunaire sur les exigences environnementales nécessaires pour soutenir la participation des élèves ayant un handicap/des besoins éducatifs particuliers dans les écoles (Imms *et al.*, 2020). Au-delà des perspectives offertes par les sept principes de la conception universelle (Story, 1998), il n'existe pas de recherche soutenue sur l'aménagement des écoles en vue de l'inclusion (Martin, 2016) et les progrès limités dans ce domaine sont vivement ressentis par les élèves confrontés à des obstacles à leur participation (Booth & Ainscow, 2002).

Un petit corpus de recherches sur les conditions environnementales favorables aux élèves autistes constitue une exception, de même que des études sur l'acoustique et l'audition dans les espaces d'apprentissage (Klatte *et al.*, 2010). Bien que la recherche sur les relations entre les installations scolaires et les élèves autistes ait pris de l'ampleur ces dernières années (McAllister & Maguire, 2012a ; McAllister & Maguire, 2012b ; Mostafa, 2014 ; Mostafa, 2015 ; Tufvesson & Tufvesson, 2009), d'autres recherches sont nécessaires. Un livre récemment publié, *Design for Inclusivity : Proceedings of the UIA World Congress of Architects Copenhagen 2023* (Concevoir pour l'inclusivité : Actes du Congrès mondial des architectes de l'UIA à Copenhague 2023) (Mostafa *et al.*, 2023), propose des orientations théoriques et pratiques dans le domaine, encadré par les Objectifs de développement durable des Nations Unies, avec un accent particulier sur le rôle de l'architecture dans la conception de l'inclusivité.

II. Les liens entre les bâtiments scolaires et le bien-être dans le contexte australien

Depuis le milieu des années 2010, les gouvernements des États australiens ont manifesté leur intérêt pour l'amélioration des relations entre les écoles et les communautés, en vue d'accroître le bien-être des individus, des communautés et de la société (*Government of South Australia*, 2017 ; 2019). Alors que l'élaboration initiale des politiques était axée sur le changement social, notamment « la sécurité personnelle, la sécurité économique, l'appartenance et la connexion avec les personnes et les lieux, et l'accès aux opportunités, au soutien et aux ressources » (*Government of South Australia*, 2017, p. 6), la mise en œuvre des politiques par le biais du développement des infrastructures est rapidement devenue une évidence. Par exemple, le gouvernement du Queensland a créé le programme *Community Hubs and Partnerships* (CHaPs) en 2014 pour « travailler avec tous les niveaux de gouvernement, les organisations non gouvernementales et le secteur privé afin de planifier des infrastructures sociales accessibles et rentables pour relier les communautés et soutenir la prestation coordonnée de services communautaires » (Lauer *et al.*, 2023) — y compris en association avec les écoles, dont le rôle central dans les communautés en faisait des lieux d'investissement évidents, notamment dans le cadre d'initiatives pilotes visant à explorer la manière dont les écoles pourraient être développées pour contribuer au bien-être des enfants et de la communauté. Ces activités ont coïncidé avec l'intérêt accru des ministères de l'Éducation pour la construction de bâtiments écologiquement durables, non seulement plus efficaces sur le plan énergétique, mais offrant également un meilleur confort aux occupants (i. e., QEI).

III. Développer les écoles en tant que lieux de bien-être pour les élèves, les professionnels de l'éducation et les communautés

Avec les aspirations émergentes dans plusieurs États australiens pour développer les écoles en tant que hubs communautaires (*hubs community*)/plateformes de prestation de services multiples, notre laboratoire *Learning Environments Applied Research Network* (LEaRN) à l'Université de Melbourne a entrepris une étude pluriannuelle entre 2019-2022 pour étudier comment de telles écoles pourraient être développées avec succès. Financé par le programme *Linkage* de l'*Australian Research Council* (ARC) et ses partenaires, le projet *Building Connections : Schools as Community Hubs*³ (Bâtir des liens : écoles en tant que hubs communautaires) a étudié les opportunités et les défis associés au développement, à la mise en œuvre et au maintien des écoles en tant que hubs communautaires — « un concept largement défini englobant les réseaux de relations entre les administrateurs scolaires, les élèves, les enseignants, les parents, les soignants et les membres de la communauté, avec les bâtiments, les paysages, les services et les infrastructures numériques des écoles et des zones environnantes » (Cleveland *et al.*, 2023, p. 4). Le projet s'est concentré sur les écoles d'enseignement précoce (crèche), primaire et secondaire.

Les résultats se sont concentrés sur quatre thèmes principaux : le partenariat, la planification, la conception et l'habilitation. L'importance pour les écoles d'établir des partenariats avec d'autres agences et organisations pour réussir est apparue très clairement, soulignant la nécessité de collaborations locales enracinées dans les communautés et les contextes locaux. Les défis associés à l'intégration de la planification de l'éducation dans la planification sociale et urbaine sont également

³ [Building Connections - Home \(unimelb.edu.au\)](https://www.unimelb.edu.au/building-connections)

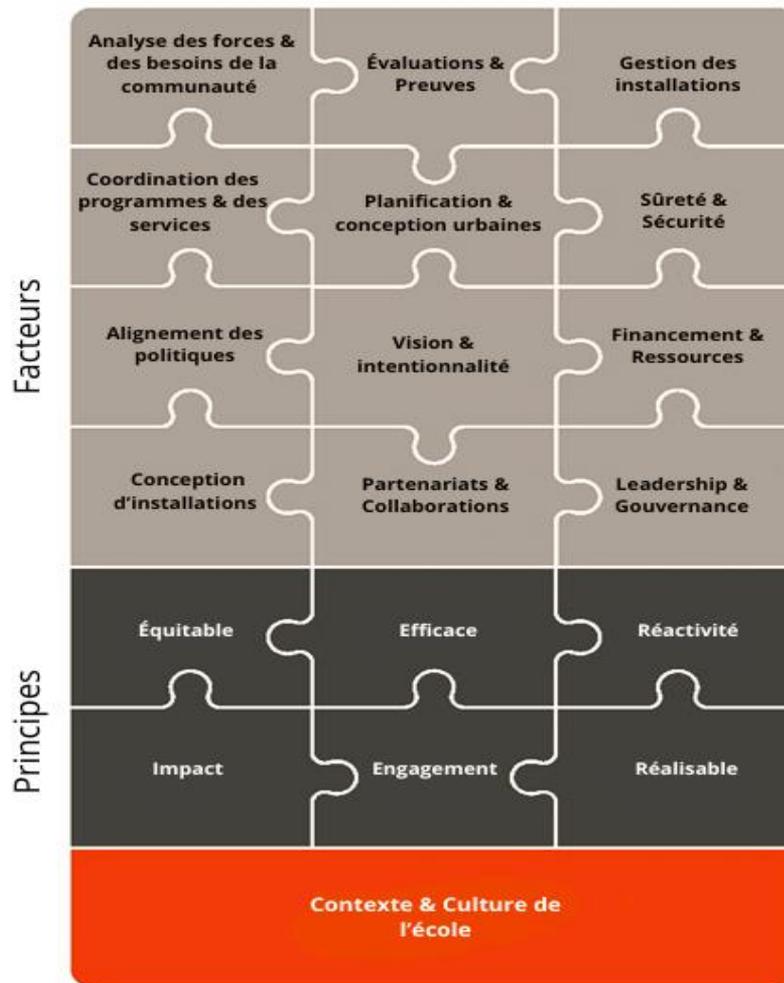
apparus clairement, en particulier dans les cas où la coordination limitée entre les agences gouvernementales peut compromettre leur capacité à travailler ensemble pour résoudre les problèmes de santé et de bien-être qui affectent les enfants et les familles/responsables d'enfants. La conception d'écoles par le biais de processus participatifs impliquant de larges groupes de parties prenantes a montré comment les processus de création de nouvelles écoles peuvent exercer une action et une influence significatives sur la conception des écoles en tant que hubs communautaires — en aidant à aligner la conception des bâtiments scolaires sur les possibilités d'action souhaitées par l'école et les groupes communautaires au sens large. Divers facteurs favorables sont également à prendre en compte, notamment l'importance du leadership, y compris les dispositions prises pour répartir la responsabilité des opérations menant vers l'objectif « plus qu'une école », ainsi que la nécessité d'une évaluation continue et d'un partage des données sur ce qui fonctionne et sur ce qui ne fonctionne pas. Les preuves de la réussite ou de l'échec des écoles qui cherchent à soutenir la santé et le bien-être des enfants, des adolescents, des enseignants, du personnel de soutien, des familles/responsables d'enfants et d'autres membres des communautés locales seront absolument nécessaires pour informer le développement et l'extension des écoles en tant que hubs communautaires en Australie et à l'international (Cleveland *et al.*, 2023).

IV. Le cadre « How to Hub Australia »

Un résultat clé du projet *Building Connections : Schools as Community Hubs* est le cadre *How to Hub Australia* (Comment faire un hub en Australie) (Cleveland *et al.*, 2022 ; Cleveland, 2023)⁴. Ce cadre offre des conseils fondés sur des résultats probants concernant la mise en place et la gestion des infrastructures scolaires en rapport avec les activités, programmes et services qui peuvent être proposés dans les établissements scolaires en plus de l'enseignement. Il a pour but d'aider les décideurs politiques, les chefs d'établissement et les concepteurs à surmonter les incertitudes et les obstacles perçus qui tendent à limiter la mise à disposition et l'utilisation des infrastructures scolaires pour le bénéfice de la communauté au sens large (figure 1).

⁴ Voir aussi [How to Hub Australia: Evidence and advice for policy makers, school leaders and designers involved in schools as community hubs \(figshare.com\)](https://figshare.com)

Figure 1. Le cadre « *How to Hub Australia* » (Cleveland et al., 2022)



L'extrait suivant résume les questions clés qui doivent être abordées pour développer, mettre en œuvre et soutenir avec succès les écoles orientées vers la communauté, les écoles à service étendu ou les écoles multiservices (Cleveland, 2023) :

Contexte et culture de l'école

Il est important de noter que le succès de chaque école en tant que hub communautaire dépend de sa capacité à répondre de manière appropriée à son contexte et à sa culture uniques. L'adoption d'un état d'esprit « plus qu'une école » doit s'accompagner d'une perspective claire et bien informée sur les raisons pour lesquelles il convient d'améliorer les relations entre l'école et la communauté. Chaque école doit réagir différemment à sa situation socio-économique, géographique et culturelle unique.

Principes

Les initiatives visant à faire de l'école un hub communautaire doivent s'articuler autour de six grands principes :

Engagement : Il est essentiel de maximiser l'engagement des parties prenantes pour favoriser l'intérêt initial, l'attachement et les contributions à long terme aux activités du hub communautaire. Le développement et le maintien de partenariats qui favorisent un sentiment d'appropriation et

d'appartenance sont essentiels pour un succès à long terme. Les parties prenantes et les partenaires comprennent généralement les bailleurs de fonds et les utilisateurs : autorités éducatives, départements du gouvernement fédéral et/ou de l'État, municipalités locales, organisations philanthropiques, prestataires de services, associations et clubs sportifs, directeurs d'école, membres du conseil scolaire, parents, élèves, enseignants et membres de la communauté.

Réalisable : Pour maximiser la faisabilité des initiatives visant à faire de l'école un hub communautaire, il faut faire preuve de discernement, en se projetant dans l'avenir. Ces initiatives doivent être tangibles, réalisables et fondées sur une vision claire.

Équitable : Maximiser l'accès aux activités, programmes et services du hub communautaire signifie offrir des opportunités équitables et inclusives en matière d'éducation, de santé et de bien-être à tous ceux qui souhaitent y participer.

Efficace : Maximiser l'utilisation efficace des ressources du hub communautaire signifie s'assurer que les résultats soient évalués par rapport à l'investissement émotionnel, au financement, à la main-d'œuvre et aux atouts spatiaux apportés. Si les résultats escomptés changent, l'évaluation de l'efficacité doit également changer.

Réactivité : Il est essentiel, lors du lancement de nouveaux projets de hub communautaires, de maximiser l'adéquation entre les offres de hubs et les forces et besoins de la communauté. L'adaptation des modèles de hubs à de nouveaux lieux nécessite une attention particulière aux besoins locaux. La réponse aux contextes changeants, tels que les changements démographiques au fil du temps, devrait permettre de maintenir la pertinence des activités, des programmes et des services du hub communautaire.

Impact : L'optimisation de l'impact positif et durable des écoles en tant que hubs communautaires dépend de la régularité de leur fréquentation. Il faut donc veiller à la qualité et à la viabilité à long terme des activités, des programmes, des services et des installations. Il est essentiel que les offres atteignent les populations visées et que les contacts soient maintenus au fil du temps.

Facteurs

Douze facteurs sont proposés pour guider ceux qui entreprennent des projets d'écoles en tant que hubs communautaires.

Analyse des forces et des besoins de la communauté : Chaque école en tant que hub communautaire est différente. Les objectifs de ce projet doivent s'appuyer sur une analyse détaillée des contextes et des besoins de la communauté locale. Il est important d'adopter des approches basées sur le lieu qui impliquent les membres de la communauté et d'autres parties prenantes dans la planification des activités, des programmes, des services et des installations, car il n'y a pas de solution unique.

Vision et intentionnalité : L'élaboration d'une vision commune avec les parties prenantes est essentielle à la réussite à court et à long terme. Le fait de défendre cette vision et d'adopter une approche volontariste attirera des partenaires et des collaborateurs partageant les mêmes idées, guidera les décisions et facilitera l'action.

Partenariats et collaboration : Les écoles ne peuvent pas agir seules. Elles ont des ressources limitées. Les partenariats avec des membres de la communauté, des organisations et des prestataires de

services partageant les mêmes idées sont essentiels à la création et au fonctionnement d'une école en tant que hub communautaire. Faciliter la communication, entretenir les relations et développer des partenariats solides nécessite un investissement important en temps et en ressources, mais accroît considérablement la capacité à produire des effets durables.

Leadership et gouvernance : Les directeurs d'école/chefs d'établissement ont besoin de soutien. Dans l'idéal, les chefs d'établissement se feront les champions des projets du hub communautaire, sans pour autant se laisser submerger par des responsabilités supplémentaires liées à ce dernier. Investir dans leur capacité à travailler avec la communauté et les organisations externes, adopter des modèles de leadership distribué et nommer des responsables du hub employés par l'école ou ses partenaires permettra d'éviter l'épuisement des directeurs d'école. Des structures de gouvernance et des processus de décision clairs réduisent également le stress.

Alignement des politiques : Les écoles, en tant que hubs communautaires, évoluent dans des environnements politiques fragmentés. Pour mettre en œuvre une politique, il faut souvent passer d'une juridiction à l'autre et d'un organisme de financement à l'autre. Les premières informations sur la manière dont les politiques des parties prenantes peuvent influencer le développement et le fonctionnement d'un hub doivent permettre d'aller de l'avant. Il est également important de suivre les mises à jour des politiques et leur influence sur les ressources, les installations et les opérations des plateformes. Un dialogue régulier avec les décideurs politiques permet de plaider en faveur de changements politiques et de favoriser un soutien dans la durée.

Financement et ressources : Un financement et une gestion financière fiables et à long terme sont essentiels. Il est souvent nécessaire de combiner des financements provenant de différentes sources — souvent liés à des résultats à rapporter — pour soutenir le fonctionnement des hubs. En outre, la construction et la gestion des installations nécessitent souvent des accords contractuels entre les partenaires. Des accords préalables sur qui paie quoi permettent d'éviter les litiges.

Coordination des programmes et des services : Les programmes réalisés au hasard n'ont pas d'impact. La planification stratégique permet de s'assurer que les activités quotidiennes, les programmes et les services atteignent les résultats souhaités. Cela nécessite une gouvernance efficace et le choix de ne pas s'associer à des parties prenantes dont les objectifs ne correspondent pas à la vision du hub. Il est donc essentiel de former et de conserver des coordinateurs compétents.

Planification et conception urbaines : Les écoles ne sont pas isolées. La planification des hubs doit tenir compte de leur emplacement par rapport à d'autres infrastructures, ainsi que de leur intégration physique dans l'environnement urbain immédiat. La connexion des établissements scolaires avec les réseaux d'infrastructures sociales peut améliorer l'éducation, la santé et le bien-être de la communauté. Leur conception doit renforcer l'esthétique du quartier, avec des seuils accueillants entre l'école et le domaine public afin de favoriser un sentiment d'appartenance et d'encourager les membres de la communauté à accéder aux activités, programmes et services du hub — en fonction des différents moments de la journée (voir « sûreté et sécurité » ci-dessous).

Conception d'installations : Conception pour l'apprentissage et la communauté. L'identification de tous les groupes d'utilisateurs est une condition préalable à une bonne conception des installations. Les bâtiments et les espaces extérieurs doivent accueillir les activités scolaires principales, tout en offrant une certaine flexibilité pour d'autres utilisations. Les installations connectées numériquement

doivent permettre plusieurs modes de communication entre les fournisseurs de programmes/services et les utilisateurs. Les espaces doivent être accueillants et inclusifs, conçus pour tous les âges et tous les talents. Les installations partagées ou colocalisées peuvent créer des économies budgétaires grâce au partage des coûts d'investissement et d'exploitation.

Sûreté et sécurité : Aucune école ne doit être une forteresse. Il est possible de trouver un équilibre entre la sécurité et un environnement accueillant pour la communauté. La sécurité est d'autant plus importante que les enfants côtoient des adultes de la communauté au sens large. Il est donc préférable d'en discuter dès le début de la conception, lorsque les options de sécurité, qu'elles soient « dures » ou « douces », peuvent être explorées. Lorsque les parties prenantes collaborent ouvertement, il est possible de trouver des solutions aux problèmes de sécurité. Des protocoles d'accès bien définis pour les différents groupes d'utilisateurs pendant les heures de classe et en dehors des heures de classe doivent guider les mesures de sécurité.

Gestion des installations : Le partage des installations signifie également le partage de leur gestion. Le partage des installations scolaires avec la communauté accroît la complexité de la gestion des sites scolaires. Il est important d'impliquer les gestionnaires des installations scolaires dès le début afin de s'assurer que les dispositions durables sont prises en compte dans le plan directeur et dans la conception des installations individuelles. Le partenariat avec des groupes de gestion des installations, ou l'externalisation de ces services, peut améliorer l'accès de la communauté, tout en réduisant la charge administrative du personnel de l'école.

Évaluation et preuves : Les décisions doivent s'appuyer sur un retour d'information de qualité. L'évaluation est essentielle au fur et à mesure que de nouveaux hubs se développent et que les hubs existants évoluent. Les enseignements tirés des autres hubs peuvent aider à orienter les nouveaux projets dans la bonne direction. La collecte, l'analyse et la communication régulières des données d'évaluation contribuent à la viabilité des hubs. Il convient d'envisager des mesures qui vont au-delà des résultats scolaires des élèves pour évaluer leur impact sur l'appartenance, l'engagement, la satisfaction et les avantages tangibles pour les individus, les familles et la communauté au sens large. Un partenariat avec des évaluateurs qualifiés peut aider à surmonter les difficultés que cela peut poser.

Exemple d'un bâtiment scolaire australien conçu pour favoriser la santé et le bien-être de l'enfant, de la famille et de la communauté

Le *Korayn Birralee Family Centre* a ouvert ses portes en 2020 à Corio, dans l'État de Victoria, en complément du *Northern Bay P-12 College*. Il représente les efforts du gouvernement de l'État de Victoria pour développer les écoles à services étendus dans les communautés défavorisées. *Korayn Birralee* signifie « enfants de Corio » dans la langue indigène locale, le Wadawurrung (Cleveland, 2023).

Figure 2. Entrée du Korayn Birralelee Family Centre, avec passage vers le Northern Bay P-12 College (Image gracieusement fournie par Brand Architects. Photographie par Blue Tree Studios)



Figure 3. Vue aérienne du Korayn Birralelee Family Centre, avec connexion au Northern Bay P-12 College (Image gracieusement fournie par Brand Architects. Photographie par Blue Tree Studios)



Le Centre Familial a été créé dans le cadre d'un partenariat entre le ministère de l'Éducation et de la Formation dans l'État de Victoria, le ministère des Familles, de l'Équité et du Logement, la ville de Greater Geelong, *Our Place* et *Northern Bay P-12 College*, avec le soutien philanthropique de la Fondation Coleman. Il comprend une entrée et une réception communes avec le *Northern Bay P-12 College* et offre des services de garde de longue durée, des jardins d'enfants, des services de santé maternelle et infantile, des groupes de jeu, des programmes d'éducation parentale, cinq salles de consultation pour les services paramédicaux, une salle pour le programme de soutien familial spécialisé, une ludothèque, une salle communautaire polyvalente, un salon pour les parents et une vaste aire de jeu extérieure inspirée de la nature (*Our Place*, 2021). Conformément à l'approche

élaborée par *Our Place*, cinq stratégies fondamentales ont contribué à l'obtention de résultats positifs pour les enfants, les familles et les communautés :

1. Apprentissage précoce, santé et développement de haute qualité
2. Une scolarisation de haute qualité
3. Des services de santé et de bien-être intégrés
4. Activités d'engagement et d'enrichissement pour les enfants
5. Engagement des adultes, bénévolat, apprentissage et emploi (*Our Place*, 2021, p. 8)

Cette initiative basée sur le lieu représente l'une des dix écoles similaires développées dans l'État de Victoria entre 2019 et 2022, sur la base du succès historique du *Doveton College*, développé une décennie plus tôt, qui est largement reconnu comme une école exemplaire en tant que hub communautaire. À l'instar de la relation entre le *Northern Bay P-12 College* et le *Korayn Birralee Family Centre*, ces nouvelles initiatives scolaires ont vu la construction d'installations supplémentaires dans les écoles existantes ou à proximité de celles-ci, créant ainsi des liens physiques et relationnels entre les écoles et les prestataires de services étendus.

V. Recherche sur les espaces d'apprentissage inclusifs dans les écoles

Dans le cadre de l'intérêt mondial émergeant pour la conception d'espaces inclusifs, notre laboratoire LEARN de l'université de Melbourne entamera bientôt une nouvelle étude de trois ans intitulée *Designing Learning Spaces for Diversity, Inclusion and Participation* (Conception d'espaces d'apprentissage pour la diversité, l'inclusion et la participation). Le projet, financé par le programme *Linkage* du Conseil australien de la recherche (ARC) et ses partenaires, regroupe des chercheurs des domaines de l'architecture, de l'éducation, de la médecine et de la santé, ainsi que plusieurs gouvernements d'État, l'industrie et des partenaires du secteur de l'aide aux personnes handicapées. Le projet aboutira notamment à la production d'un cadre de conception d'espaces d'apprentissage inclusifs qui fournira des approches fondées sur des résultats probants pour concevoir et/ou modifier les écoles ordinaires, afin de favoriser l'accès et l'implication de tous les élèves à l'apprentissage et à la vie de leur école. Ce cadre comprendra des preuves, des outils et des lignes directrices essentiels pour permettre aux planificateurs, aux concepteurs, aux éducateurs et aux personnes handicapées de créer des écoles sûres, accueillantes, accommodantes et stimulantes, en intégrant des connaissances auparavant distinctes dans les domaines de l'architecture, de l'éducation et de la santé.

La « participation » constitue la base conceptuelle de la recherche et permet d'attirer l'attention sur les questions liées à l'accès et à l'implication dans l'apprentissage (Imms *et al.*, 2016). La « participation » permet également d'étudier les relations agent-action qui sont à la fois sociales et spatiales/physiques/matérielles (Almqvist & Granlund, 2005 ; Eriksson & Granlund, 2004 ; Maxwell *et al.*, 2011). Il convient de noter que l'OMS (2007) reconnaît les environnements sociaux et physiques dans lesquels les gens vivent et mènent leur vie comme des facteurs environnementaux primordiaux qui influencent la « participation ».

Conclusion

Ce document de recherche aborde certains des discours et des activités de recherche actuels en Australie concernant le rôle des bâtiments scolaires dans la promotion de l'éducation, de la santé et du bien-être des enfants, des adolescents, des enseignants, du personnel de soutien, des familles/responsables d'enfants et d'autres membres des communautés locales. L'importance de la qualité de l'environnement intérieur (QEI) dans les écoles a été soulignée, y compris les mesures visant à limiter la transmission des maladies transmises par l'air, en particulier le Covid-19. Une série de questions visant à repenser le rôle des écoles dans la société et leur évolution en hubs communautaires/plateformes de prestation de services multiples ont également été abordées. Aussi, les recherches actuelles sur le (re)développement des écoles ordinaires en tant que lieux qui accueillent et soutiennent la participation d'élèves handicapés/à besoins éducatifs particuliers ont été présentées.

La proposition centrale de cette note, telle qu'articulée par Lawson et van Veen (2016b), est que les écoles en tant qu'institutions cloisonnées et centrées sur les résultats scolaires doivent être remises en question si nous voulons donner la priorité à la santé et au bien-être des élèves, des professionnels de l'éducation et des autres membres de la communauté. Les résultats scolaires resteront certes importants, mais pour que les enfants, les familles/responsables d'enfants et les autres membres des communautés locales soient bien soutenus et puissent accéder pleinement aux possibilités éducatives, il faudra que les écoles adoptent une vision plus holistique de leur rôle. L'équité en matière d'éducation exigera des écoles qu'elles adoptent un point de vue de plus civique et qu'elles étendent leur capacité à travailler avec des organisations partenaires pour fournir des programmes et des services de santé et de bien-être « plus qu'une école » à ceux qui en ont besoin, en particulier dans les zones socio-économiquement défavorisées où les relations sociales et les relations de confiance qui tendent à exister autour des écoles peuvent être mis à profit pour soutenir le développement de l'enfant et de la communauté.

Références

- Almqvist, L. & Granlund, M. (2005). Participation in school environment of children and youth with disabilities: A person-oriented approach. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 305-314.
- Barker, R. G. (1968). *Ecological Psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford University Press.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Cleveland, B., Backhouse, S., Chandler, P., Colless, R., McShane, I., Clinton, J., Aston, R., Paproth, H., Polglase, R., Rivera-Yevenes, C., Miles, N. & Lipson-Smith, R. (2022). *How to hub Australia framework*. The University of Melbourne. doi : [10.26188/19100381.v6](https://doi.org/10.26188/19100381.v6)
- Cleveland, B., McShane, I., Chandler, P., Backhouse, S., Aston, R., Clinton, J. M. (2023). Renewed Aspirations for Schools as Community Hubs. In B. Cleveland, S. Backhouse, P. Chandler, I. McShane, J. M. Clinton, & C. Newton (Eds.), *Schools as Community Hubs*. Springer. doi : [10.1007/978-981-19-9972-7_1](https://doi.org/10.1007/978-981-19-9972-7_1)
- Cleveland, B. (2023). A Framework for Building Schools as Community Hubs: If It Were Simpler Would It Happen Everywhere?. In B. Cleveland, S. Backhouse, P. Chandler, I. McShane, J. M. Clinton, & C. Newton (Eds.), *Schools as Community Hubs*. Springer. doi : [10.1007/978-981-19-9972-7_2](https://doi.org/10.1007/978-981-19-9972-7_2)
- Ding, E., Zhang, D., Hamida, A., García-Sánchez, C., Jonker, L., de Boer, A., Bruijning, P., Linde, K., Wouters, I, Bluysen, P. (2023). Ventilation and thermal conditions in secondary schools in the Netherlands: Effects of COVID-19 pandemic control and prevention measures. *Building and Environment*, 229. doi : [10.1016/j.buildenv.2022.109922](https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2022.109922)
- Eriksson, L. & Granlund, M. (2004). Perceived participation. A comparison of students with disabilities and students without disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(3). Doi : 10.1023/B:JODD.0000032299.31588.fd
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton-Mifflin.
- Government of South Australia (2017). *State of Wellbeing*. South Australia. URL : <https://www.sahealth.sa.gov.au/wps/wcm/connect/329fb0004f5504e1bb71ffdd8959a390/SA+State+of+Wellbeing+Statement+revised+2017-03.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ROOTWORKSPACE-329fb0004f5504e1bb71ffdd8959a390-niQXHEM>
- Government of South Australia (2019). *Wellbeing for learning and life. A framework for building resilience and wellbeing in children and young people*. Department for Education. URL : <https://www.education.sa.gov.au/docs/support-and-inclusion/engagement-and-wellbeing/wellbeing-for-learning-and-life-framework.pdf>
- Heft, H. (2001). *Ecological Psychology in Context: James Gibson, Roger Barker, and the Legacy of William James*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hertzberger, H. (2008). *Space and learning—Lessons in architecture 3*. 010 Publishers.

Imms, C., Adair, B., Keen, D., Ullenhag, A., Rosenbaum, P. & Granlund, M. (2016). "Participation": A systematic review of language, definitions, and constructs used in intervention research with children with disabilities. *Developmental Medicine and Child Neurology*. Blackwell Publishing Ltd. doi : [10.1111/dmcn.12932](https://doi.org/10.1111/dmcn.12932)

Imms, W., Cleveland, B. & Bradbeer, C. (2020). Participation in school space: The role of the environment in inclusion. In C. Imms, & D. Green (Eds.), *Participation: Optimising outcomes in childhood-onset neurodisability* (pp. 57-66). Mac Keith Press.

Klatte, M., Hellbrück, J., Seidel, J. & Leistner, P. (2010). Effects of classroom acoustics on performance and well-being in elementary school children: A field study. *Environment and Behavior*, 42(5), 659–692. doi : [10.1177/0013916509336813](https://doi.org/10.1177/0013916509336813)

Lauer, L., Watters, S., Morris, K. & Griffin, S. (2023). Brokering School-Community Partnerships: Cross-Sector Advocacy and Hard Work. In B. Cleveland, S. Backhouse, P. Chandler, I. McShane, J. M. Clinton, & C. Newton (Eds.), *Schools as Community Hubs*. Springer. doi : [10.1007/978-981-19-9972-7_4](https://doi.org/10.1007/978-981-19-9972-7_4)

Lawson, H. A. & van Veen, D. (2016a). A Shared Rationale for New School Designs with Place-Based Differences. In H. Lawson, & D. van Veen (Eds.), *Developing Community Schools, Community Learning Centers, Extended-service Schools and Multi-service Schools*. Cham. doi : [10.1007/978-3-319-25664-1_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-25664-1_2)

Lawson, H. A. & van Veen, D. (Eds.) (2016b). *Developing Community Schools, Community Learning Centers, Extended-service Schools and Multi-service Schools*. Springer. doi : [10.1007/978-3-319-25664-1_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-25664-1_1)

Martin, C. S. (2016). Exploring the impact of the design of the physical classroom environment on young children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(4), 280-298. doi : [10.1111/1471-3802.12092](https://doi.org/10.1111/1471-3802.12092)

Maxwell, G., Alves, I. & Granlund, M. (2011). Participation and environmental aspects in education and the ICF and the ICF-CY: Findings from a systematic literature review. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(1), 63-78. doi : [10.3109/17518423.2011.633108](https://doi.org/10.3109/17518423.2011.633108)

McAllister, K. & Maguire, B. (2012a). Design considerations for the autism spectrum disorder-friendly Key Stage 1 classroom. *Support for Learning*, 27(3), 103-112. doi : [10.1111/j.1467-9604.2012.01525.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2012.01525.x)

McAllister, K. & MaGuire, B. (2012b). A design model: The Autism Spectrum Disorder Classroom Design Kit. *British Journal of Special Education*, 39(4), 201-208. doi : [10.1111/1467-8578.12006](https://doi.org/10.1111/1467-8578.12006)

Mostafa, M. (2014). Architecture for autism: autism ASPECTSS (TM) in school design. *ArchNet - IJAR: International journal of architectural research*, 8(1), 143-158. URL : <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bvh&AN=713892&site=ehost-live>

Mostafa, M. (2015). Architecture for autism: Built environment performance in accordance to the autism ASPECTSS™ design index. *Design Principles and Practices*, 8, 55-71. URL : <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84940049730&partnerID=40&md5=c48da5e102aa58b25cb4ebd8079d8a8c>

Mostafa, M., Baumeister, R., Thomsen, M. R. & Tamke, M. (Eds.) (2023). *Design for Inclusivity. UIA 2023. Sustainable Development Goals Series*. Springer. doi : [10.1007/978-3-031-36302-3_1](https://doi.org/10.1007/978-3-031-36302-3_1)

Our Place (2021). *The Northern Bay journey*. URL : <https://ourplace.org.au/wp-content/uploads/2021/08/082021-northernbayjourneyreport-lowres.pdf>

Story, M. F. (1998). Maximizing Usability: The Principles of Universal Design. *Assistive Technology*, 10:1, 4-12. doi : 10.1080/10400435.1998.10131955

Tufvesson, C. & Tufvesson, J. (2009). The building process as a tool towards an all-inclusive school. A Swedish example focusing on children with defined concentration difficulties such as ADHD, autism and Down's syndrome. *Journal of Housing and the Built Environment*, 24(1), 47-66. doi :10.1007/s10901-008-9129-6

UNESCO. (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs Education*. Paris.

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris.

Vijapur, D., Candido, C., Göçer, Ö. & Wyver, S. (2021). A Ten-Year Review of Primary School Flexible Learning Environments: Interior Design and IEQ Performance. *Buildings*, 11(5), 183. doi : [10.3390/buildings11050183](https://doi.org/10.3390/buildings11050183)

Young, F. & Cleveland, B. (2022). Affordances, Architecture and the Action Possibilities of Learning Environments: A Critical Review of the Literature and Future Directions. *Buildings*, 12(1), 76. doi : [10.3390/buildings12010076](https://doi.org/10.3390/buildings12010076)

Young, F., Cleveland, B. & Imms, W. (2020). The affordances of innovative learning environments for deep learning: educators' and architects' perceptions. *The Australian Educational Researcher*, 47, 693–720. doi : [10.1007/s13384-019-00354-y](https://doi.org/10.1007/s13384-019-00354-y)

OMS (2007). *International classification of functioning, disability and health: children and youth version: ICF-CY*. Organisation mondiale de la Santé. URL : <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43737>

OMS (2023). *Health Promoting Schools*. Organisation mondiale de la Santé. URL : https://www.who.int/health-topics/health-promoting-schools#tab=tab_1

OMS (2021). *Health Promotion Glossary of Terms 2021*. Organisation mondiale de la Santé. URL : <http://www.jstor.org/stable/resrep39121>