

L'école et le quartier dans la planification urbaine

Un document à l'intention des collectivités québécoises

Direction et rédaction :

Juan Torres, PhD, urbaniste, professeur
École d'urbanisme et d'architecture de paysage

Avec la collaboration de :

Marie-Christine Dubuc
Marie-Charlotte Filion
Philippe Genois-Lefrançois
Carole De Mesanstourne
Ariane Paradis
Marguerite Simard-Thivierge
Arnaud Thouin-Albert

Faculté de l'aménagement

Université 
de Montréal
et du monde.

Avant-propos

Ce document est le fruit d'un projet de recherche mené à l'Université de Montréal, sous l'égide du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, entre 2017 et 2019. Sa réalisation s'inscrit dans un ensemble de démarches instiguées par le Ministère, pour améliorer le cadre bâti des activités éducatives dans la province. Préparé à l'intention principalement des personnes qui travaillent dans les municipalités et dans le secteur de l'éducation, ce document a été terminé à la veille de transformations importantes au cadre institutionnel provincial, notamment celles concernant l'organisation et la gouvernance scolaire, dans la foulée du projet de loi numéro 40 modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique, adopté le 8 février 2020. Ainsi, la recherche a été menée avant la mise en place des centres de services scolaires, découlant de ce changement législatif. Il faut également mentionner que, pendant la réalisation de la recherche et dans un esprit de transfert de connaissances, les liens entre la planification d'infrastructures scolaires et la planification urbaine ont suscité des réflexions, voire des innovations dans les milieux de pratique. Certaines des recommandations formulées correspondent ainsi à des démarches qui ont été engagées depuis 2017. Ce document se veut donc un outil pour poursuivre la réflexion et favoriser la création de milieux de vie plus durables, dans lesquels l'école soit une composante stratégique du développement local et, la municipalité, un partenaire pour la réussite éducative.

Table des matières

| | |
|--|----|
| Avant-propos..... | II |
| Introduction | 1 |
| Le contexte de la démarche | 1 |
| La collecte et l'analyse de l'information | 1 |
| La démarche de validation | 3 |
| 1. La nécessaire concertation municipale-scolaire..... | 6 |
| 1.1. L'école : un équipement « pas comme les autres »..... | 6 |
| 1.2. Le cadre de planification | 8 |
| Le MÉES | 8 |
| Les centres de services scolaires et les commissions scolaires (CSS-CS)..... | 10 |
| Les municipalités | 11 |
| 1.3. Les défis de coordination | 12 |
| 1.4. Concertation municipale-scolaire : synthèse et recommandations | 13 |
| 2. L'école et l'attractivité du territoire | 16 |
| 2.1. La carte scolaire..... | 16 |
| 2.2. Le marché scolaire..... | 18 |
| 2.3. Développement scolaire-municipal : synthèse et recommandations | 21 |
| 3. L'école dans des quartiers établis | 23 |
| 3.1. Les quartiers centraux..... | 23 |
| 3.2. Les quartiers périurbains..... | 24 |
| 3.3. Le milieu rural..... | 26 |
| 3.4. Deux stratégies pour l'implantation d'écoles..... | 27 |
| Recyclage de bâtiments | 27 |
| Développement mixte..... | 28 |
| 3.5. Écoles et quartiers établis : synthèse et recommandations | 30 |
| 4. La mutualisation de ressources..... | 32 |
| 4.1. L'optimisation face à un contexte dynamique | 32 |
| 4.2. Une diversité de formes de mutualisation | 33 |
| 4.3. Quelques avantages à la mutualisation d'espaces | 35 |
| 4.4. Quelques défis à la mutualisation | 36 |
| 4.5. L'expérience de mutualisation au Québec..... | 37 |
| 4.6. Mutualisation de ressources : synthèse et recommandations | 39 |
| 5. Le trajet domicile-école..... | 41 |

| | |
|---|----|
| 5.1. L'évolution d'un modèle d'accessibilité | 41 |
| 5.2. L'école et la mobilité au sein des municipalités | 43 |
| 5.3. Vers des écoles accessibles | 44 |
| 5.4. Écoles accessibles : synthèse et recommandations | 46 |
| Conclusion : vers une collaboration scolaire-municipale | 49 |
| Bibliographie | 51 |

Introduction

Le contexte de la démarche

Au Québec, le milieu scolaire et le milieu municipal sont deux structures gouvernementales distinctes, aux découpages territoriaux indépendants. Depuis la création du ministère de l'Éducation en 1964, il existe en effet une séparation entre, d'une part, la planification et la gestion des établissements scolaires et, d'autre part, la planification et la gestion des municipalités dans lesquelles ces établissements sont implantés. Dans ce cadre institutionnel, la province a pu relever le défi d'un accès universel à l'éducation dans des régions vastes et aux visages variés. Toutefois, cette séparation donne aussi lieu à des difficultés de coordination, voire à une rupture entre l'école et le quartier : deux lieux pourtant indissociables dans l'expérience quotidienne de l'enfant.

Aujourd'hui, les ambitions de la province en matière de réussite scolaire, d'adoption de saines habitudes de vie et d'aménagement de milieux de vie plus durables (pour ne mentionner que celles-là), nous amènent à questionner une telle séparation et à identifier les meilleures stratégies pour susciter une alliance entre le milieu scolaire et le milieu municipal. Cette réflexion est d'autant plus opportune, que le parc immobilier scolaire est appelé à se renouveler de manière significative dans les prochaines années, notamment en raison de l'état des bâtiments existants et des transformations démographiques vécues dans beaucoup de collectivités.

Le présent guide offre des repères pour une meilleure coordination entre le développement des infrastructures scolaires et celui des municipalités de la province. Il est le fruit d'un projet de recherche réalisé sous l'égide du ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur, de l'automne 2017 à l'été 2019 à l'École d'urbanisme et d'architecture de paysage de l'Université de Montréal. L'objectif principal de la recherche était de mettre en lumière les enjeux auxquels font face les parties prenantes lors de l'aménagement et du réaménagement d'écoles, tout en formulant des recommandations pour susciter des collaborations fécondes entre le milieu scolaire et le milieu municipal québécois. Ce guide cherche ainsi à outiller les collectivités pour repositionner l'école en tant que noyau de vie locale, dans le contexte du renouvellement des installations scolaires et d'une planification urbaine plus durable.

La collecte et l'analyse de l'information

La recherche qui a alimenté ce guide a été réalisée dans une perspective qualitative et exploratoire. Sur le plan méthodologique, elle a été menée à partir de données provenant de trois sources différentes :

- 1) Documentation : nous avons effectué une recension des documents disponibles, en français et en anglais, tant académiques (livres, articles publiés dans des revues savantes,

mémoires et thèses, etc.) qu'issus des milieux de pratique (politiques publiques, rapports, articles publiés dans des revues professionnelles, etc.).

- 2) Entrevues : des rencontres individuelles ont eu lieu auprès de 32 personnes aux rôles clés dans les milieux de pratique : commissions scolaires, établissements scolaires, municipalités et organismes du milieu associatif. Ces personnes œuvraient dans différents contextes territoriaux de la province, tant les grands centres urbains que les municipalités en milieu rural (Tableau 1). Dans l'esprit des entrevues semi-dirigées (Mayer et al., 2000), les rencontres ont pris la forme de discussions orientées par l'intervieweur en fonction de grands thèmes, notamment les enjeux liés à la concertation entre les milieux scolaire et municipal en matière de planification, les obstacles et les opportunités à la collaboration, les pratiques exemplaires et celles à réviser.

Tableau 1. Profils des participants interviewés

| Milieux | Rôles | Nombre |
|--------------------------|---|-----------|
| Scolaire | Élus des commissions scolaires, responsables de la gestion de ressources et espaces, membres des conseils d'établissement, directeurs d'établissement, etc. | 14 |
| Municipal | Élus de municipalités et d'arrondissements, employés des services d'urbanisme, de sports et loisirs, de développement durable, etc. | 10 |
| Autres parties prenantes | Représentants d'organismes communautaires, consultants privés, etc. | 8 |
| Total | | 32 |

Les entrevues ont été enregistrées (sous format audio) et transcrites. Les transcriptions, tout comme la documentation recueillie, ont fait l'objet d'une analyse de contenu : nous avons identifié puis classé, dans les témoignages des participants et dans les textes disponibles, les éléments se rapportant aux processus de planification municipale et scolaire et aux relations entre ces processus. Une attention particulière a été accordée aux freins et aux leviers à la prise en compte de l'école dans la planification urbaine, ainsi qu'à la prise en compte des transformations du quartier dans la planification scolaire. Cette analyse a été structurée en fonction de thématiques principales, préétablies au moment d'entamer le projet de recherche sur la base d'une recension préliminaire de la littérature et de discussions avec nos partenaires du Ministère :

- L'importance de l'école pour le développement municipal
- L'installation d'écoles dans les quartiers établis
- L'optimisation des infrastructures municipales et scolaires

- La relation entre l'école et son voisinage
- La mobilité quotidienne des élèves

Ces thématiques de départ se sont avérées très utiles pour engager la collecte de données et leur analyse. La synthèse des résultats a toutefois donné lieu à un découpage légèrement différent des sujets, utilisé dans le présent guide sous forme de chapitres.

La démarche de validation

Une étape de validation auprès d'utilisateurs potentiels de ce document a suivi la collecte et l'analyse préliminaire des données. La stratégie de validation a comporté quatre volets :

- 1) Nous avons comparé nos résultats et nos recommandations préliminaires à ceux disponibles dans des guides et documents académiques ou professionnels, au Québec et ailleurs.
- 2) Nous avons mené une démarche consultative, sous la forme d'un groupe de discussion (Mayer et al., 2000) auprès de 9 représentants de milieux de pratique (Tableau 2), ainsi que lors de trois entrevues semi-dirigées complémentaires auprès de professionnels de l'urbanisme (deux employés de municipalités à l'extérieur de Montréal et un patron d'une firme privée spécialisée dans la conception d'immeubles scolaires).
- 3) Les résultats de notre démarche ont aussi été présentés et discutés régulièrement, depuis décembre 2017, dans le cadre des travaux du Lab-École, notamment ceux concernant l'aménagement de milieux scolaires qui suscitent des modes de vie sains et actifs. Ces résultats ont notamment alimenté la réflexion lors de l'élaboration du document « Penser l'école de demain », publié en mars 2019.
- 4) Finalement, la démarche de validation de résultats s'est traduite aussi par la tenue d'un grand forum (le premier en la matière au Québec) sur l'urbanisme scolaire, tenu à Montréal du 28 au 30 mai 2019 (Figure 1). Ce forum, co-organisé par l'équipe de recherche et la Commission scolaire de Montréal avec le soutien du réseau interuniversitaire Villes, régions, monde, a accueilli près de 150 participants, représentant différents milieux : gouvernement provincial (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Ministère des Affaires municipales et de l'Habitation), gouvernements municipaux, commissions scolaires, organismes communautaires, milieu académique, etc. À ce Forum ont aussi participé des représentantes d'organismes de l'extérieur du Québec, reconnus par le caractère novateur de leurs pratiques arrimant planification urbaine et scolaire : a) le « service école » de perspective.brussels, et b) la Commission scolaire d'Edmonton (Edmonton Public Schools).

Tableau 2. Profils des participants au groupe de discussion

| Poste et type d'organisme d'attache | Nombre |
|---|---------------|
| Employés de commissions scolaires | 2 |
| Conseillers en aménagement au sein d'une municipalité | 3 |
| Cadre dans une société de transport | 1 |
| Cadre d'une entreprise de développement immobilier | 1 |
| Organisme communautaire | 1 |
| Directeur d'établissement scolaire | 1 |
| Total | 9 |

Il est important de souligner que ce projet de recherche a été réalisé conformément aux critères d'intégrité scientifique et d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal (certificat d'éthique CPER-18-028-D). Les participants au projet (entrevues et groupe de discussion) ont été informés de la démarche et des mesures de confidentialité adoptées. Ils ont accordé leur consentement par écrit, à l'aide d'un formulaire d'information et de consentement.

Figure 1 : Programme du Forum sur l'urbanisme scolaire, Montréal, 28-30 mai 2019

FORUM SUR L'URBANISME SCOLAIRE

PAVILLON DE LA FACULTÉ DE L'AMÉNAGEMENT DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
2940, chemin de la Côte-Sainte-Catherine, Montréal, QC, H3T 1B9

MARDI 28 MAI

VOLET GRAND PUBLIC

13H Accueil des participants

13H30 Mot de bienvenue
Raphaël Fischler, Doyen - Faculté de l'aménagement
Catherine Harel Bourdon, Présidente - CSDM
Sandra Breux, Directrice - Villes Régions Monde

13H45 Introduction au forum
Juan Torres, Vice-doyen - Faculté de l'aménagement
David Genesse Bolduc, Coordonnateur - CSDM

14H **Panorama de l'urbanisme scolaire en Région Bruxelles-Capitale**
Perspective Brussels
- Julie Lumen

15H30 Pause

15H45 **Space for students**
Edmonton Public Schools
- Kim Holowatuk (Conférence en anglais)

17H **5@7**
Soirée d'ouverture

MERCREDI 29 MAI

VOLET PROFESSIONNEL ET ACADÉMIQUE

8H30 Accueil des participants

9H **Initiatives québécoises**
Commission scolaire de Laval
- Conversation sur l'école lavalloise de demain
Commission scolaire de Montréal
- Démarche de consultation - Planifions notre école
Commission scolaire Marie-Victorin
- Comité consultatif de cohabitation

10H30 Pause

10H45 **Une place de qualité pour chaque enfant en Région bruxelloise**
Perspective Brussels
- Anne Dujardin et Valeria Cartes Leal

12H Dîner (ss)

13H **Présentations : L'école et son quartier**
Groupe de recherche représenté par :
- Philippe Genois-Lefrançois
- Arnaud Thoun-Albert
- Juan Torres

14H30 Pause

14H45 **Implication de la communauté**
Laura Courbe - La Pépinière
Tritan Bougie - Centre d'écologie urbaine de Montréal
Ophélie Chabant - Convercté
Arrondissement Ville-Marie

16H15 Fin de la journée

JEUDI 30 MAI

VOLET PROFESSIONNEL

9H00 **Marche exploratoire**
Lieu du rendez-vous :
1220 - 1230 de la Montagne
Accueil des participants sur le terrain (ghoo)

9H30 Visite à pied de sites scolaires potentiels au centre-ville de Montréal

11H30 Dîner (ss) (centre-ville)

12H45 Déplacement vers l'Université de Montréal

13H30 **Présentations géomatique**
Commission scolaire de Montréal :
- Bureau de la planification et de la gestion des espaces
Edmonton Public Schools :
- Jennifer Thompson (Conférence en anglais)

15H00 Pause

15H15 **L'école et son milieu**
Échanges entre les urbanistes :
- Valeria Cartes Leal
- Sophie Paquin
- Joëlle Simard
- En attente de confirmation

16H30 Mot de fermeture de l'évènement

Pour de plus d'information : bpge@csdm.qc.ca

Ce document est organisé en cinq parties. La première porte sur le système d'acteurs concernés par le développement de l'équipement scolaire ainsi que sur leur nécessaire collaboration. La deuxième concerne l'influence de l'école sur l'attractivité des territoires et fait valoir l'importance des investissements pour améliorer les écoles non seulement comme réponse à une demande, mais aussi comme geste stratégique de développement des collectivités. La troisième se penche sur les enjeux reliés à l'installation de nouvelles écoles dans des milieux déjà établis. Nous différencions les défis et les opportunités de ce type de situation qui se présentent tant dans des quartiers centraux qu'en banlieue et en milieu rural. La quatrième partie explore une stratégie concrète d'arrimage entre la planification et la gestion scolaire et municipale : la mutualisation d'infrastructures. Finalement, la cinquième partie expose les enjeux d'accessibilité à l'école pour les enfants et leurs familles, tout en mettant en évidence encore une fois la nécessaire collaboration entre acteurs, pour faire du trajet scolaire un véritable moment éducatif. Chaque partie est accompagnée d'une fiche synthèse, comportant des recommandations.

1. La nécessaire concertation municipale-scolaire

Ce chapitre expose les principaux éléments du cadre de planification et de gestion de l'équipement scolaire dans le contexte québécois. Il met en lumière la complexité de ce cadre et la nécessaire collaboration entre les parties concernées. Les recommandations formulées dans la dernière section pointent vers la mise en place d'outils et de procédures de coordination dans la planification des écoles comme éléments fondamentaux des collectivités.

1.1. L'école : un équipement « pas comme les autres »

L'urbanisme du siècle dernier nous a habitués à utiliser le terme « équipement collectif » pour faire référence à des bâtiments et des structures comme les écoles, les parcs, les hôpitaux, etc. Distribué dans le territoire, cet équipement collectif permet aux pouvoirs publics, d'une part, de répondre à différents besoins des populations et, d'autre part, d'orienter et de soutenir le développement des communautés.

L'école est cependant un équipement collectif particulier à plusieurs égards : elle offre un service directement aux membres les plus jeunes de la population qui vivent un processus de développement, entre autres en matière d'indépendance et d'autonomie (Granié et al., 2019) ; elle constitue un important générateur de déplacements et un lieu d'emploi (pour le personnel qui y travaille) ; elle contribue à marquer un rythme, voire une temporalité, dans la manière dont les personnes utilisent et expérimentent leur milieu de vie, dans la journée, la semaine, l'année, etc. ; plus profondément, l'école témoigne de l'objectif collectif d'offrir des opportunités d'épanouissement à tout un chacun.

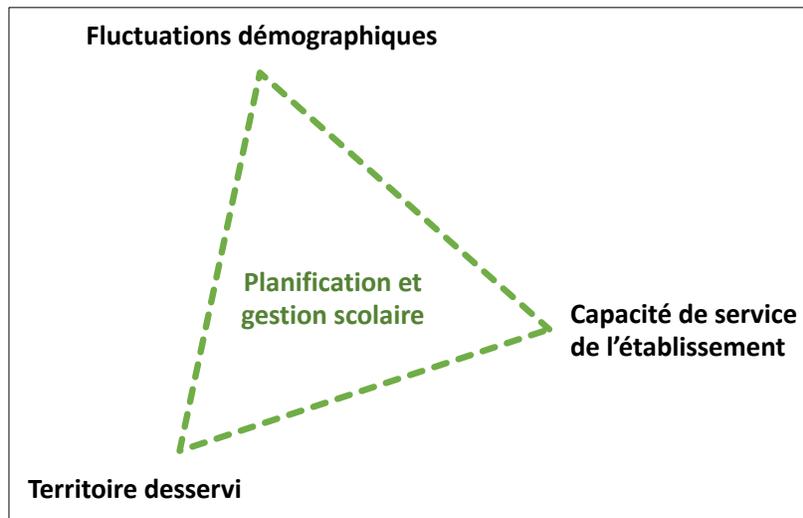
L'école peut être considérée comme un équipement central à la vie du quartier. Le concept d'unité de voisinage, mis de l'avant au début des années 1920 par Clarence Arthur Perry, faisait déjà référence à un ensemble résidentiel comportant, dans son centre, une école. Par ses dimensions et son design, l'unité d'habitation comportait suffisamment de logements pour qu'un effectif étudiant suffisant se trouve à distance de marche de cette école (400 m)¹ (Lloyd Lawhon, 2009).

Par son rôle, l'école se démarque comme une catégorie à part des équipements collectifs. Pour saisir sa spécificité, il est utile de rappeler que sa planification et sa gestion s'inscrivent dans une tension entre trois éléments : a) les fluctuations démographiques, b) la capacité de service de l'école ; et c) la taille du territoire desservi (Figure 2). À des rythmes et pour des raisons différentes, chacun de ces éléments peut changer, tout en affectant les autres. Leur équilibre ne peut être que dynamique, assuré par des ajustements constants qui ne sont pas sans effets sur les collectivités. Par exemple, devant l'augmentation du nombre d'enfants dans un quartier, c'est la capacité

¹ L'unité de voisinage était un quartier de 160 acres, avec une densité de 10 logements par acre, soit près de 65 ha, avec une densité d'environ 25 logements par hectare. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-94-007-0753-5_3335

d'accueil de l'école qui est mise à l'épreuve (nombre de classes) et, dans certains cas, elle peut motiver une redéfinition du territoire desservi. Augmentation ou diminution de l'effectif scolaire, phénomènes tout à fait naturels dans nos communautés, se traduisent ainsi par d'importantes pressions sur les écoles. De leur côté, les ajustements opérés dans les milieux scolaires (tels que la fermeture d'écoles, la redistribution des effectifs scolaires², etc.) peuvent avoir des impacts très significatifs et parfois dramatiques pour les communautés et en particulier pour les enfants et leurs parents, pour qui l'école constitue une ressource de première importance.

Figure 2 : Trois déterminants de l'équilibre dynamique de l'école comme équipement collectif



Ce qui rend particulièrement difficile l'ajustement en continu de ce système école-population-territoire est le cadre administratif, qui comporte des acteurs à la fois indépendants (municipalités et autorités scolaires) et ayant une capacité d'action limitée sur le système. De plus, l'action sur l'un des éléments peut avoir des effets sur les autres. Par exemple, les changements dans la capacité d'accueil des écoles et dans leurs règles d'admissibilité peuvent avoir un effet sur l'attractivité des quartiers. Réciproquement, l'attractivité des quartiers et le développement des municipalités (par la construction de projets résidentiels, par exemple) peuvent se traduire par une pression sur les écoles. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

La coordination des démarches de planification et de gestion municipales et scolaires est donc une nécessité, mais aussi un défi important et partagé dans plusieurs régions du monde. Aux États-Unis, par exemple, la mise en cohérence du développement en matière de logement, transport et d'écoles constitue un enjeu intersectoriel, mis de l'avant par des groupes comme le *Center for Cities and Schools* (2015)³, basé en Californie. En Belgique, l'équipe École de

² Ces ajustements peuvent se faire sur la base de modifications aux règles d'admissibilité à un établissement scolaire (en fonction du lieu de résidence, de la priorité accordée ou non aux enfants ayant de la fratrie dans l'école, etc.).

³ Voir "Connecting Housing, Transportation + Education to Expand Opportunity: Living, Learning + Moving Together". National Policy Convening Summary November 2015. <https://citiesandschools.berkeley.edu/2015-publications>

l'organisme Perspective.Brussels accompagne et soutient les parties prenantes dans leurs démarches de concertation. Au Québec, ce défi de concertation s'inscrit dans un cadre institutionnel et juridique particulier, qui oriente en grande mesure les possibilités d'action.

1.2. Le cadre de planification

Au Québec, la collaboration entre les mairies et les autorités scolaires a été traditionnellement le fruit de démarches particulières et du leadership d'acteurs locaux, plutôt que d'une obligation institutionnalisée. Les municipalités (locales ou régionales) et les autorités scolaires sont encadrées par des structures gouvernementales différentes (incarnées par le Ministère des Affaires municipales et de l'Habitation et le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur) et par des lois différentes. Les compétences des municipalités sont principalement régies par la Loi sur les compétences municipales, la Loi sur l'aménagement et l'urbanisme (LAU) et la Loi sur la protection du territoire et des activités agricoles (LPTA) ; les compétences des autorités scolaires, quant à elles, sont déterminées principalement par la Loi sur l'instruction publique (LIP). Le cadre institutionnel est donc complexe et comporte plusieurs acteurs, dont les grandes lignes sont exposées dans les sections suivantes

Le MÉES

Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) joue un rôle pivot dans la planification des nouvelles écoles et des transformations des écoles existantes au Québec. Il est responsable de prévoir les effectifs scolaires, à partir des données démographiques disponibles (dont les recensements fédéraux et l'enregistrement des naissances par adresse, de la Régie de l'assurance maladie du Québec). Ces prévisions sont établies sur 15 ans pour l'ensemble des territoires des centres de services scolaires et des commissions scolaires (CSS-CS) et sur 5 ans ou 10 ans respectivement pour les écoles primaires et secondaires de chaque secteur des CSS-CS. Lorsqu'il reçoit les demandes de projets des CSS-CS (acquisition, construction, agrandissement, ou transformation de bâtiments scolaires), il en évalue la priorité pour le financement⁴. Il établit aussi les critères de construction et d'implantation des nouvelles écoles.

Lorsqu'il reçoit les demandes des CSS-CS pour l'agrandissement des écoles, le MÉES les analyse en prenant en compte la capacité d'accueil des établissements qui se trouvent déjà sur le territoire : « Au primaire, le territoire doit comprendre les secteurs situés dans un rayon de 20 km de l'école ayant le besoin d'agrandissement. Au secondaire, tout le territoire de la commission scolaire est considéré » (MÉLS, 2014a : 2). La taille du territoire est toutefois différente dans les centres urbains, où le rayon utilisé peut être de 3 à 5 km.

La capacité d'accueil des écoles dans le secteur étudié représente, avec les prévisions d'effectifs, le principal critère pour juger de la viabilité et de la priorité des investissements à faire afin d'ajuster l'offre de places disponibles pour les élèves. Il faut ici préciser que le financement alloué aux

⁴ Le besoin doit être d'au moins quatre classes supplémentaires dans un horizon de cinq ans.

projets de construction de bâtiments scolaires exclut l'acquisition de terrains, qui dépendra des CSS-CS et des municipalités :

« À moins de circonstances exceptionnelles, et sous réserve de l'approbation du ministre, qui devra avoir obtenu au préalable les autorisations requises du Conseil du trésor ou du gouvernement, en vertu du Règlement sur la promesse et l'octroi de subventions, le Ministère ne finance pas le coût d'acquisition du terrain puisque celui-ci relève de l'administration municipale » (MÉES, 2019 : 25).

Si les prévisions démographiques constituent un outil important pour anticiper la demande et gérer l'offre, il n'en demeure pas moins qu'elles comportent des limites importantes :

- Elles peuvent difficilement anticiper les fluctuations engendrées par l'arrivée ou la formation de nouvelles familles, attirées par de nouveaux projets immobiliers, ou par la migration (entrante ou sortante). Ces deux variables peuvent pourtant affecter la demande de manière significative et rapide.
- L'information que les municipalités peuvent apporter sur les projets de développement immobilier prévus n'a qu'un caractère indicatif : les projets peuvent être retardés, modifiés, voire annulés.
- Les prévisions démographiques peuvent être grossières, peu détaillées, compte tenu qu'elles sont calculées sur les secteurs des CSS-CS (parfois très étendus) et que les unités d'analyse utilisées, soit les aires de diffusion de Statistique Canada, peuvent être de taille variable⁵. De plus, les territoires administratifs parfois se chevauchent dans des milieux urbanisés denses, y compris entre CSS-CS, générant des « zones grises » où l'intention des parents de fréquenter l'école d'une commission scolaire ou d'une autre peut être difficile à prévoir.

Ces limites réfèrent donc à la précision des prévisions, devenue cruciale dans un contexte où la marge de manœuvre des écoles (souvent déjà saturées) est très faible, compte tenu de leurs ressources disponibles limitées.

Bien que rationnel et justifié, le procédé par lequel les priorités pour le développement des infrastructures scolaires sont établies, s'inscrit dans une approche plutôt réactive, connue comme « prévoir et fournir » (*predict and provide*) et dont les limites et effets pervers ont été mises en évidence depuis plusieurs décennies, ne serait-ce que dans le domaine des transports (Barr et al., 2018). Les projets de nouvelles écoles ou d'agrandissements se font, plus souvent qu'autrement, dans le but d'ajuster l'offre, fréquemment dans l'urgence, quand les besoins sont suffisamment évidents, voire criants, pour justifier qu'on leur accorde une priorité. Des efforts pour passer vers un modèle moins réactif, plus proactif, sont déployés par le MÉES. Ils nécessitent

⁵ Chaque aire de diffusion de Statistique Canada comporte un ou plusieurs îlots avoisinants, habités généralement par 400 à 700 personnes.

toutefois le leadership et la concertation de l'ensemble des parties prenantes, notamment des CSS-CS et des municipalités.

Les centres de services scolaires et les commissions scolaires (CSS-CS)

Suite à la décentralisation de la gouvernance du système d'éducation québécois en 1997, les commissions scolaires (dont la plupart sont devenues des centres de services scolaires) ont obtenu un pouvoir décisionnel accru, accompagné de responsabilités quant à la production et au maintien de l'équipement scolaire. Ces responsabilités concernent deux champs, soit la planification des besoins en termes d'espace (mesurés selon les prévisions démographiques fournies par le MÉES, comme évoqué plus haut) ainsi que la gestion et l'entretien de leur parc immobilier, qui inclut des immeubles et des terrains.

Parmi les outils employés par les CSS-CS, se trouve le Plan triennal de répartition et de destination des immeubles (PTRDI), qui permet d'informer les municipalités de la manière dont les infrastructures disponibles seront utilisées. Comme son nom l'indique, l'horizon temporel de ce plan est relativement court, si bien que son caractère est généralement rétrospectif : sur la base de l'utilisation historique des infrastructures et dans des milieux démographiquement stables, il fournit une information adéquate. Certains CSS-CS se servent néanmoins des PTRDI dans une approche véritablement prospective, comme outil pour interagir avec des municipalités, mais la manière dont celles-ci l'utilisent peut aussi varier grandement.

Les événements rapportés ces dernières années dans les médias témoignent des difficultés auxquelles les CSS-CS sont confrontés pour répondre à la demande. Dans plusieurs cas, la surpopulation des écoles et le manque de terrains pour en construire de nouvelles posent de sérieux problèmes pour répondre aux besoins locaux. Outre les hausses de naissances, certains CSS-CS font état d'une densification accrue dans plusieurs quartiers et de flux migratoires importants, amplifiant les besoins de ressources, tant en espace qu'en personnel dans les écoles. Ces pressions se feraient surtout sentir dans la métropole et dans ses banlieues, où les projets immobiliers se sont multipliés ces dernières années.

En sus des demandes accrues pour des classes supplémentaires, l'état des 3 400 immeubles existants dans les SCC-CS de la province est, en moyenne, mauvais, et s'est considérablement détérioré dernièrement⁶. La combinaison de ces deux enjeux, soit la demande croissante et la vétusté des infrastructures, exacerbe les problèmes du manque de places pour les enfants dans les écoles, ce qui affecte directement les familles et l'ensemble des collectivités⁷.

⁶ Selon le Plan québécois des infrastructures 2018-2028 (Plans annuels de gestion des investissements publics en infrastructures 2018-2019), lorsque l'indice d'état des immeubles est moyen (« D ») : « L'infrastructure présente un niveau élevé de dégradation et de défectuosité. Elle nécessite des travaux de maintien d'actifs importants et parfois urgents. Habituellement, l'infrastructure dépasse sa durée de vie utile. Des interruptions ou ralentissements de service de l'infrastructure surviennent souvent. Au besoin, des mesures importantes d'atténuation de risques sont en place » (p. 105). Dans l'inventaire du Gouvernement, l'indice est pondéré selon la valeur de remplacement de l'immeuble.

⁷ Mise à jour : les modifications à la Loi sur l'instruction publique adoptées en 2020 accordent aux centres de services scolaires le droit de « requérir d'une municipalité locale qu'elle lui cède, à titre gratuit, un immeuble aux fins de la construction ou de l'agrandissement d'une école ou d'un centre » (Art. 272.2).

Les municipalités

La planification dans les municipalités locales et les municipalités régionales du Québec est encadrée par la Loi sur l'aménagement et l'urbanisme (LAU), adoptée en 1979. Selon cette loi, dans son plan d'urbanisme, chaque municipalité peut indiquer la localisation des écoles à venir, en tant qu'équipements destinés à l'usage de la vie communautaire (Art. 84). Toutefois, ceci fait seulement partie du contenu facultatif des plans d'urbanisme. Dans des instruments de planification plus détaillée, comme les programmes particuliers d'urbanisme (Art. 85), la localisation des écoles à venir fait également partie du contenu facultatif. Dans beaucoup de cas, les municipalités incluent la localisation des écoles dans leurs outils de planification urbaine. Il faut toutefois noter que, outre la localisation prévue de l'école, c'est souvent l'acquisition de terrains appropriés (en termes de taille, d'accessibilité, etc.) qui constitue un défi, surtout dans des quartiers en redéveloppement. Nous y reviendrons plus loin.

Dans les municipalités de petite taille à l'extérieur des grands centres urbains, l'école peut être fréquentée par des enfants de municipalités voisines. C'est dans ce sens que son emplacement doit être prévu dans le Schéma d'aménagement et de développement (SAD) des Municipalités régionales de comté (MRC) (LAU, Art. 5), ce qui exige une concertation entre plusieurs municipalités et les CSS-CS.

En fait, les premières orientations gouvernementales en matière d'aménagement, formulées en 1994, cherchaient à consolider les zones urbaines et la concertation entre parties prenantes. On y prescrivait la prise en compte des écoles dans la révision des SAD :

« Afin de contrer les effets de l'étalement urbain sur la construction de nouvelles écoles, les administrations scolaires et les administrations municipales doivent harmoniser leurs planifications. La concertation doit viser à rationaliser les investissements consentis dans les équipements communautaires » (MAMOT, 1994 : 19).

Il est utile de rappeler que, dans son article 85.0.1, la LAU dispose que la municipalité peut exproprier, détenir, administrer un immeuble et « exécuter les travaux d'aménagement, de restauration, de démolition ou de déblaiement requis sur l'immeuble » aux fins d'implantation d'équipements destinés à l'usage de la vie communautaire, comme les écoles (Art. 85.0.1). Pour les écoles, toutefois, la capacité d'action de la municipalité est différente, en raison des obligations et des compétences des CSS-CS et du Ministère de l'Éducation à l'égard des infrastructures scolaires, comme exposé plus haut. Alors que plusieurs Villes décident de céder certains de leurs terrains afin d'assurer la présence d'écoles dans les nouveaux ensembles résidentiels, d'autres (Montréal et Gatineau, Québec aussi sans que cela soit enchâssé dans des politiques formelles) se sont dotées par le passé de directives interdisant la vente de terrains aux CSS-CS sous leur valeur marchande (Frechette-Lessard, 2015), voire leur cession. Ce type de politique peut

s'expliquer par la volonté d'éviter le transfert de ressources des municipalités vers le gouvernement provincial, incarné ici par le Ministère de l'Éducation et les CSS-CS⁸.

Il est important de rappeler aussi que les budgets municipaux sont tributaires principalement des taxes foncières, ce qui peut inciter les Villes à privilégier le développement résidentiel, commercial ou industriel dans leurs terrains. Les établissements scolaires publics ne contribuent pas aux revenus de la taxe foncière, bien qu'ils soient portés au rôle d'évaluation foncière (MAMOT, 2018 : 14, Loi sur la fiscalité municipale, Art. 210). Les municipalités reçoivent toutefois des compensations tenant lieu de taxes du Gouvernement du Québec. Or, ces compensations, pour les écoles primaires, secondaires et autres immeubles scolaires fournis aux municipalités, ne sont que de 69,5% de l'équivalent de la taxe foncière (sont exclus ici universités Cégeps où la compensation est de 82,5%) (MAMOT, 2018 : 15, Loi sur la fiscalité municipale Art. 254).

Ceci étant dit, considérer l'école comme une forme quelconque d'occupation du sol, voire comme une perte de revenus fonciers pour la municipalité, engendre une vision bien limitée du développement des collectivités. Nous reviendrons plus loin dans ce document sur l'importance stratégique de l'école pour les municipalités, y compris sur le plan économique et du développement de communautés plus prospères.

1.3. Les défis de coordination

Ce bref survol des prérogatives de différents acteurs clés dans le contexte québécois met en évidence l'énorme défi de concertation, voire d'innovation, pour mieux arrimer les planifications urbaine et scolaire et, plus encore, pour faire de l'école un levier du développement des collectivités. Le constat fait par le MAMOT il y a une décennie témoigne de la complexité de la situation :

« En effet, lors de l'élaboration de leur plan de répartition et de destination des écoles, les commissions scolaires doivent composer avec diverses réalités. Alors qu'il y a un manque d'écoles pour accueillir le nombre croissant d'élèves en périphérie des grands centres touchés par l'étalement urbain, les équipements scolaires des anciens quartiers et des milieux ruraux sont sous-utilisés en raison de la décroissance de la clientèle scolaire. De plus, dans certaines banlieues, jusqu'à 90 % des élèves doivent être transportés par autobus scolaire alors que dans les centres urbains, en raison de la forte concentration de la population à proximité des écoles et de la présence de transports en commun, ce pourcentage est beaucoup plus faible. Par conséquent, dans un contexte de décroissance de l'effectif scolaire et d'assainissement nécessaire et continu des dépenses publiques,

⁸ Mise à jour : les modifications à la Loi sur l'instruction publique adoptées en 2020, et en particulier l'article 272.17 accordent aux municipalités locales le droit de préemption à l'égard de tout immeuble de leur territoire en vue de le céder à un centre de services scolaires pour se conformer aux obligations découlant de l'application de l'article 272.2 de la même loi. Ce dernier accorde aux centres de services scolaires le droit de requérir d'une municipalité locale qu'elle lui cède, à titre gratuit, un immeuble aux fins de la construction ou de l'agrandissement d'une école. En 2018, la Ville de Montréal a adopté un règlement sur le droit de préemption, en vertu de la Charte de la Ville de Montréal, Métropole du Québec, lui permettant d'acheter en priorité sur tout autre acheteur certains immeubles ou terrains, entre autres pour la construction d'écoles.

les décisions en matière de planification des écoles deviennent complexes » (MAMOT, 2010)⁹.

La rénovation nécessaire d'une grande partie des écoles de la province, en raison notamment de leur âge et vétusté et des variations démographiques au sein des municipalités, constitue certainement une opportunité pour faire le point sur les pratiques de planification dans les milieux scolaire et municipal, et pour adopter des manières de procéder plus durables. Les conditions sont propices pour la concertation : le MÉES est appelé à participer aux démarches de planification municipale, entre autres en donnant son avis lors des révisions des SAD. De plus, en vertu du Cadre d'intervention pour l'accompagnement des municipalités régionales de comté en aménagement du territoire (MAMOT, 2017), le MÉES et autres organismes (comme les CSS-CS) doivent accompagner et soutenir les municipalités locales et régionales dans leurs démarches de planification, au sein des conférences administratives régionales ou autres structures analogues. Cette concertation est importante et doit se développer, notamment si l'on souhaite agir de manière moins réactive et plus stratégique, pour que l'école et son quartier, dans les grands centres urbains ou en milieu rural, contribuent à leur succès mutuel dans un contexte inévitablement changeant.

1.4. Concertation municipale-scolaire : synthèse et recommandations

L'école peut être considérée comme un équipement fondamental pour la vie du quartier. Sa planification et sa gestion sont effectuées dans le but d'établir un équilibre entre trois éléments : a) les fluctuations démographiques, b) la capacité de service de l'école ; et c) la taille du territoire desservi. Ce qui rend particulièrement difficile l'ajustement en continu de ce système école-population-territoire est le cadre administratif, qui comporte des acteurs à la fois indépendants (municipalités et CSS-CS) et ayant une capacité d'action partielle sur le système. Ces acteurs sont notamment le MÉES, les CSS-CS et les municipalités. Les recommandations suivantes s'inscrivent dans une transformation déjà en cours :

- Prendre en compte la nécessaire collaboration entre municipalités et milieu scolaire dans la révision du cadre juridique en urbanisme et en éducation, afin de soutenir et de normaliser leur concertation et leur travail partenarial. Il s'agit de faire que la concertation municipale-scolaire cesse de dépendre d'un leadership individuel, pour devenir une approche obligatoire dans le développement de collectivités complètes.
- Établir des procédures conjointes (municipalité et CSS-CS) pour l'élaboration de plans complémentaires et coordonnés, tant pour le développement d'installations scolaires que

⁹ Guide La prise de décision en urbanisme, Planification des infrastructures et des équipements, disponible à l'adresse suivante : <https://www.mamot.gouv.qc.ca/amenagement-du-territoire/guide-la-prise-de-decision-en-urbanisme/planification/planification-des-infrastructures-et-des-equipements/>

pour celui des quartiers dans lesquels celles-ci s'inscrivent. Ces procédures devraient concerner aussi la mise à jour régulière des plans.

- Favoriser l'échange d'informations entre CSS-CS et municipalités, notamment en matière de démographie, développement immobilier, transport, à l'aide d'outils communs de planification et de gestion susceptibles d'être mis à jour régulièrement et à faible coût.

L'atlas scolaire de Londres (*London School Atlas*) est un outil de planification inspirant. Créée en 2014, cette carte interactive offre une image détaillée et complète des écoles londoniennes, des tendances actuelles en matière de fréquentation et de la demande future potentielle de places dans les écoles. L'atlas fait partie des initiatives de la mairie pour améliorer la qualité de l'éducation et garantir la disponibilité de places pour tous les enfants de la ville. L'atlas est disponible à l'adresse suivante : <https://maps.london.gov.uk/schools/>

- Mener les processus de planification des installations scolaires avec la communauté (y compris les enfants), à travers des activités participatives auprès des familles, des riverains et de la population en général, tant pour partager l'information que pour concevoir des scénarios de développement.
- Simplifier et harmoniser les procédures et les outils de concertation scolaire-municipale, afin que les municipalités et les CSS-CS puissent développer des routines, voire des réflexes de collaboration.
- Développer des entités paragonnementales, pour soutenir les différents acteurs du système (scolaire, municipal) et favoriser leur concertation, par l'accompagnement, la veille, la formation continue, le partage de pratiques exemplaires, etc.

Le gouvernement bruxellois a créé en 2014 la fonction de Facilitateur École, dont la mission est d'accompagner les parties prenantes pour analyser la demande, planifier et faciliter la réalisation de projets d'équipements scolaires. Au sein de l'organisme Perspective-Brussels, l'équipe école « suit tous les dossiers scolaires pour lesquels une action de la Région bruxelloise peut être utile : amélioration de la qualité des infrastructures, « Contrat École » (intégration de l'établissement scolaire dans le quartier), coordination et Centre d'expertise de la lutte contre le décrochage scolaire ». Plus d'information, à l'adresse suivante : <http://perspective.brussels/fr/qui-sommes-nous/direction-generale/service-ecole>

- Inclure dans la formation des professionnels de l'aménagement et de l'administration scolaire des activités permettant de développer des compétences pour l'intégration des démarches de planification municipale et scolaire.
- Développer une offre en formation continue pour les acteurs des milieux de pratique, permettant de développer des compétences pour l'intégration des démarches de planification municipale et scolaire.

Un exemple intéressant est la formation organisée en partenariat par la Faculté de l'aménagement de l'Université de Montréal, le Carrefour action municipale et le Réseau québécois de villes et villages en santé et famille (aujourd'hui EspaceMuni), et l'Ordre des urbanistes du Québec. Tenue à Shawinigan le 4 octobre 2019, cette formation a permis à plus d'une centaine de participants, élus municipaux et urbanistes de la province, de mieux comprendre différents enjeux liés aux transitions en âge de la population, notamment à l'égard de l'offre d'équipements collectifs comme les écoles primaires et secondaires.

2. L'école et l'attractivité du territoire

Ce chapitre fait valoir le rôle que l'école peut jouer dans l'attractivité des quartiers et des municipalités, surtout lorsque le lieu de domicile constitue un critère d'admissibilité aux écoles du réseau public. Il offre des repères pour comprendre l'impact du « marché scolaire » sur le développement de quartiers organisés autour d'écoles de proximité.

2.1 La carte scolaire

Les écoles constituent un équipement essentiel à la vie des collectivités. Dans un régime comme celui du Québec, où l'accès universel à l'éducation est garanti par la loi, l'arrimage entre l'offre de places pour enfants dans les écoles du secteur public et la demande passe par une répartition des zones de desserte. Cette répartition territoriale est connue comme « zonage scolaire » (*school zoning*) aux États-Unis, « sectorisation scolaire » ou « carte scolaire » en Europe (Dalsheimer Van Der Tol, 2010). Elle répond à un objectif d'efficacité dans la prestation de services éducatifs à la fois accessibles à tous et de qualité égale (Ben Ayed, 2010). Au Québec, la répartition du territoire est particulièrement complexe, compte tenu que les aires de desserte se chevauchent en fonction des réseaux (francophone ou anglophone, public ou privé, régulier ou à vocation particulière) (Hickcox, 2012). Il est important de rappeler qu'au Québec, la définition des zones de desserte des écoles publiques est établie par les 72 commissions scolaires existantes, souvent sur la base d'un découpage historique qui correspond, entre autres, aux anciennes paroisses (Boyer, 2009).

La population d'enfants étant en constante fluctuation, le rapport entre l'offre et la demande de places pour élèves ne peut être que dynamique. Dans le réseau public, le découpage territorial est parfois modifié pour gérer les variations dans la pression exercée sur les écoles. Cela dit, au-delà de l'absorption des fluctuations démographiques, la carte scolaire peut aussi jouer un rôle important dans l'attractivité des territoires desservis par les écoles ; autrement dit, par son attractivité, l'école peut avoir un impact important sur le développement démographique, social et économique des quartiers et des villes (Gaini, 2006). Une étude réalisée en 2014 par la firme JLR Recherche Immobilière, sur l'ensemble de la province du Québec, montrait un effet positif sur le prix d'une propriété lorsque celle-ci était à proximité d'un établissement scolaire. La valeur foncière étant déterminée par de multiples facteurs, ces résultats doivent toutefois être interprétés avec prudence et à l'aide d'autres analyses, pour isoler effectivement le facteur scolaire (Fack et Grenet, 2009). Ceci étant dit, pour les jeunes familles, la proximité d'une école, voire la localisation dans la zone de desserte d'une école qui jouit d'une bonne réputation, peut représenter un attrait lorsque vient le temps de louer ou d'acheter un logement. Depuis plusieurs années, différentes études aux États-Unis et en France ont permis d'observer des liens entre l'attractivité des secteurs urbains (reflétée par la valeur foncière) et l'accès qu'ils offrent aux écoles les mieux cotées (Black, 1999 ; Rabaud, 2012 ; Fack et Grenet, 2009). La littérature scientifique confirme que, bien que modeste, on observe l'effet de l'école, et surtout de la qualité de l'école (mesurée sur la base des résultats académiques des élèves) sur la valeur des propriétés de leur quartier (Nguyen-Hoang et Yinger, 2011).

Le phénomène d'une attractivité de certains secteurs sur la base des opportunités d'éducation qu'ils offrent semble bien réel, ne serait-ce que dans l'imaginaire des parents à la recherche d'un logement familial. En 2013, une enquête réalisée aux États-Unis auprès d'environ 1 000 acheteurs par Realtor (une entreprise qui offre des services d'information sur le marché immobilier), a confirmé l'importance accordée aux territoires scolaires. Selon cette étude :

- 91% des familles trouvent que les frontières scolaires sont importantes quand vient le temps de trouver une maison
- 20% des familles sont prêtes à payer entre 6% et 10% de plus afin d'accéder à une école publique bien cotée
- 10% des familles sont prêtes à payer 20% de plus afin d'accéder à une école publique bien cotée

Selon l'étude de Realtor, qui date de 2013, plusieurs parents sont même prêts à renoncer à certains avantages afin d'acquérir une propriété dans le secteur scolaire de leur choix : « un acheteur sur cinq laisserait tomber une chambre à coucher ou un garage pour une meilleure école ; un sur trois serait prêt à acheter un logement plus petit pour se retrouver dans la bonne aire de desserte » (DeBord, 2016, traduction libre).

Au Canada, Re/Max a mandaté la firme Leger afin de réaliser une enquête sur l'importance de l'école lorsque vient le temps de s'acheter une maison. Selon cette étude (LocalLabs, 2017) :

- 84% des parents canadiens veulent un accès à l'information sur les écoles lorsqu'ils cherchent une propriété ;
- 87% des milléniaux Canadiens veulent un accès à l'information sur les écoles lorsqu'ils cherchent une propriété ;
- 79% des milléniaux avec jeunes enfants perçoivent comme un « facteur important » le fait d'être à proximité de l'école de leur préférence.

L'importance accordée à l'école dans le choix résidentiel est telle, qu'à l'instar des compagnies américaines de courtage immobilier, les compagnies canadiennes développent des applications numériques pour l'affichage et la recherche de propriétés en vente qui incluent l'information sur l'environnement scolaire. Ces outils ne comprennent pas uniquement des données sur la localisation des écoles : dans bien des cas, ils sont aussi accompagnés de données géolocalisées telles que la durée des trajets. Aux États-Unis, les applications numériques ne font pas que géolocaliser les établissements scolaires : « des firmes comme Zillow et Trulia sont allées plus loin, en intégrant des données sur la performance scolaire au sein de leur site web – permettant aux familles de magasiner une école et un logement en même temps » (Strauss, 2017, traduction libre). Au Québec, la publication de palmarès des écoles peut alimenter l'intérêt pour certaines écoles et pour leurs quartiers d'implantation. Cette dynamique concurrentielle mine toutefois la

mission d'un système public et universel, d'assurer l'égalité d'opportunités aux enfants (Broccolichi et al., 2010 ; Hurteau et Duclos, 2017).

L'attractivité de certaines écoles, et par voie de conséquence des territoires leur donnant accès, se traduit donc par une pression foncière. Selon les cas, cette attractivité peut concerner certains groupes en particulier, tel qu'observé par Cucchiara (2013) sur la côte ouest des États-Unis :

« Les meilleurs districts scolaires près de Seattle ont connu récemment un afflux considérable d'acheteurs [étrangers], qui paient des prix élevés pour des logements qu'ils achètent à leurs futurs petits-enfants. Les quartiers du côté est voient un grand nombre d'acheteurs qui veulent simplement savoir où sont les meilleures écoles et achètent ensuite à distance, sans visiter les logements en personne. Ces acheteurs accordent une grande importance à l'éducation » (Cucchiara, 2013, traduction libre).

Cette préférence pour les propriétés qui donnent accès à certaines écoles met en évidence la relation qui existe entre les infrastructures éducatives et le développement municipal. Si la municipalité peut bénéficier de cette attractivité, il n'en demeure pas moins que le phénomène peut engendrer aussi une pression sur le logement disponible et la nécessité d'interventions pour éviter l'exclusion des moins nantis. À son tour, le développement d'une offre éducative de qualité peut constituer une stratégie pour venir en aide aux familles dans les milieux les plus vulnérables.

2.2 Le marché scolaire

Malgré que l'école soit toujours considérée comme un équipement de proximité, notamment au primaire, son caractère local perd en importance depuis plusieurs années. Le réseau scolaire public est de plus en plus caractérisé par une logique de libre-choix, de concurrence et de diversification d'options scolaires (Hurteau et Duclos, 2017). Ce phénomène est observé dans plusieurs pays du monde, comme en France, dans le cadre d'un assouplissement de la carte scolaire, conçu comme une réponse aux problèmes de ségrégation sociale mais dont les résultats sont, pour plusieurs, contreproductifs (Ben Ayed, 2010 ; Dalsheimer-Van Der Tol, 2010).

Dans les écoles du réseau public du Québec, on observe depuis plusieurs années le développement de l'offre en programmes pédagogiques particuliers, avec une composante enrichie en langues, en sports, en arts, en sciences, etc. Déjà dans les années 2000, on observait l'impact de cette offre sur la proximité école-domicile et, par voie de conséquence, sur les modes de déplacement utilisés par les enfants pour le trajet scolaire (Torres et Lewis, 2010). Les données disponibles sur l'effectif scolaire dans la province montrent aussi une augmentation du nombre d'enfants inscrits dans ces programmes au primaire, et ce depuis 2010-2011 (MÉES, 2015).

Au secondaire, l'idée de l'école publique de quartier est encore plus érodée : à la commission scolaire de Montréal, pratiquement un élève sur deux ne fréquente pas son école de quartier au secondaire (Touzin, 2017). De plus, sur son territoire, près d'un tiers des élèves qui fréquentaient l'école publique en sixième année ont opté pour le privé au secondaire (Touzin, 2017). Selon M.

St-Jacques, président de la Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP) : « *Toute la publicité négative faite sur l'état des bâtiments, la violence dans certains quartiers, les gangs de rue fait en sorte que les gens veulent envoyer leurs enfants au privé* » (Touzin, 2017).

Les stratégies des parents des classes moyennes ont été documentées dans des recherches récentes auprès de familles dans des quartiers de Montréal (Desrochers, 2016; Jean, 2014). On y retrouve des témoignages quant à l'importance accordée à l'école dans le choix de localisation résidentielle, ainsi que les stratégies adoptées pour éviter certains établissements, faisant appel au réseau privé ou aux écoles à vocation particulière.

Inscrire son enfant dans une école privée ou réaliser une demande de dérogation permettant d'envoyer son enfant dans un autre secteur scolaire que le sien constituent des stratégies d'évitement. Comme dans n'importe quel marché, tel que constaté par Pugin (2007), les acteurs ayant le plus de ressources et informations s'en tireront nettement mieux que les plus démunis qui auront moins de choix, moins d'opportunités et moins de chances de réussir à l'école. À travers certaines stratégies d'évitement ou de regroupement, les jeunes familles de classe moyenne à supérieure recherchent des espaces plus sécuritaires mais aussi un sentiment d'entre-soi (Pugin, 2007). En choisissant son lieu de résidence, la jeune famille choisit aussi ses voisins, les enfants de leurs voisins avec qui ils enverront sans doute leur enfant à l'école (Gaini, 2006).

Ceci étant dit, les stratégies d'évitement se réalisent aussi au sein de milieux défavorisés. Dans ces cas, le choix des familles peut s'inscrire non pas tant dans une recherche de performance scolaire, mais davantage dans une logique sécuritaire. Les familles évitent certaines écoles de mauvaise réputation afin que leurs enfants soient protégés des « mauvais éléments » ou qu'ils aient de « mauvaises fréquentations » (Pugin, 2007).

Ces stratégies peuvent avoir un effet d'homogénéisation : au Québec, la composition des établissements privés est de plus en plus uniforme sur le plan ethnique et socio-économique, tout comme celle des établissements publics (Hurteau et Duclos, 2017) : 72 % des élèves qui fréquentent une école privée sont issus d'un milieu favorisé¹⁰. Pourtant, selon plusieurs études, l'homogénéité des classes dans un contexte scolaire est néfaste pour l'ensemble des élèves. En effet, selon Hurteau et Duclos (2017), il réduirait la tolérance et le sentiment de vivre ensemble ; de plus, la présence d'inégalités entre les écoles privées et publiques engendre des inégalités au sein même du secteur public qui n'a d'autre choix que de s'adapter à ce marché concurrentiel.

Il faut ici préciser que les parents ont, en principe, une liberté de choix permettant à leurs enfants de fréquenter une école de leur commission scolaire à l'extérieur de leur quartier. Toutefois, en raison des problèmes de surpopulation dans l'ensemble du réseau, ce choix est de moins en moins possible. En 2016, certaines écoles de la Commission scolaire de Montréal étaient à 140%, voire à 160% de leur capacité (Nadeau, 2016). Parfois cette situation oblige un bon nombre

¹⁰ Basé sur l'indice de statut économique, social et culturel (SESC). Repéré à : <https://iris-recherche.qc.ca/publications/education-primaire-secondaire2>

d'enfants à retourner dans leur école de quartier, au milieu du primaire ou du secondaire. Par ailleurs, la surpopulation dans les écoles peut encourager certains parents qui désirent envoyer leurs enfants dans l'école de leur choix à utiliser une fausse adresse (Ouimet, 2014), un phénomène encore peu documenté mais bien réel, qui pénalise les autres parents, alors que les écoles sont déjà surpeuplées.

Au Québec, la diversité socioéconomique des immigrants n'entraîne pas une corrélation systématique entre les zones de défavorisation et la présence de résidents pluriethniques. Il n'existe pas de lien systématique entre les deux phénomènes : la défavorisation touche à la fois les écoles à très haute et à très faible concentration de population d'origine immigrante (Mc Andrew, 2001). La situation contraste avec celle des États-Unis, où depuis les années 1950 plusieurs politiques ont été implantées pour contrer la ségrégation sociale et ethnique, ayant l'école comme vecteur (Ben Ayed, 2010).

Bien que les données soient loin de révéler une stratégie d'évitement des milieux à forte concentration allophone de la part des parents francophones et anglophones, il faudrait néanmoins mieux comprendre les causes multiples qui sont à l'origine de leur fréquentation plus marquée de l'école privée ou des écoles nettement moins défavorisées que la moyenne (Mc Andrew et Eid, 2003). Effectivement, les liens entre la pluriethnicité et la défavorisation socioéconomique sont complexes. Malheureusement, le manque de recherches sur cet enjeu ne permet pas encore d'en tirer des réponses concluantes.

2.3 Développement scolaire-municipal : synthèse et recommandations

Compte tenu des fluctuations démographiques, l'équilibre entre la demande et l'offre en places pour les élèves dans les écoles est, de toute évidence, dynamique. La distribution de l'effectif scolaire permet de maintenir cet équilibre (par une optimisation des places disponibles), mais elle peut aussi avoir des effets directs et importants sur les enfants, sur les familles et sur l'ensemble de la collectivité. Parmi ces effets, on peut mentionner l'accessibilité des écoles, tout comme l'attractivité des quartiers. Certaines études ont montré que la proximité, voire l'admissibilité à une école publique de bonne réputation, est un facteur souvent pris en compte lors du choix du lieu de résidence des ménages. L'école peut ainsi être vue comme un véritable levier du développement municipal, attirant et retenant des familles avec enfants ; or, l'essor d'un « marché scolaire » dans le réseau public tend à diluer le modèle d'école de quartier, au profit d'une fréquentation scolaire basée davantage sur le choix d'un programme particulier que sur la proximité de l'école.

Les recommandations suivantes s'inscrivent dans un esprit de concertation entre les milieux scolaire et municipal. Elles concernent le développement conjoint de l'école et des quartiers, en considérant l'effectif scolaire non pas comme une « variable indépendante », mais plutôt comme le fruit d'efforts communs pour attirer et conserver des familles avec enfants, dans une perspective de mixité sociale.

- Instaurer des démarches régulières de communication et des outils pour le partage d'information entre la municipalité et les commissions scolaires, tant sur les projets immobiliers anticipés que sur les transformations dans l'offre scolaire.

À travers sa démarche « Planifions notre école », le Centre de services scolaires de Montréal met à la disposition des communautés une série d'éléments d'information (y compris dans des systèmes d'information géographique ouverts), lui permettant de comprendre la dynamique territoriale et de participer à la planification de l'offre scolaire.

<https://csdmsos.maps.arcgis.com/apps/Cascade/index.html?appid=6f2501f9415a4ae79c41ed7412a046d1>

- Établir des mécanismes de concertation avec les municipalités lorsqu'il y a lieu d'une redéfinition des territoires desservis par les écoles, pour mieux comprendre les effets sur la qualité de vie des résidents et sur le développement urbain, ainsi que pour envisager conjointement des stratégies pour mitiger les effets pervers de telles redéfinitions, par une gestion de la transition.

- Encourager le développement d'une offre résidentielle socialement mixte à proximité des écoles, en déployant les différents outils municipaux (planification, réglementation, incitatifs fiscaux, interventions directes, etc.).

Le développement du site Louvain-Est se réalise dans le cadre d'une démarche de planification mixte et concertée « réunissant des représentants de la Ville de Montréal, de l'arrondissement d'Ahuntsic-Cartierville et de la table de concertation Solidarité Ahuntsic (comité de pilotage Louvain Est). Cette gouvernance partagée est un projet-pilote qui a le potentiel de devenir un modèle en matière de démocratie participative dans les projets urbains ». Le projet prendra la forme d'un écoquartier intergénérationnel et solidaire, ayant au cœur une école.

<https://www.realisonsmtl.ca/louvainest>

- Inclure les autorités scolaires, de différents niveaux, dans les démarches municipales d'élaboration, de mise en œuvre et d'évaluation des politiques locales concernant notamment les familles et l'enfance.

Le programme d'accréditation « Municipalité amie des enfants », mis sur pied par UNICEF et piloté au Québec par EspaceMuni, considère l'engagement municipal dans l'éducation et la réussite comme l'une des cinq dimensions clés pour la reconnaissance des collectivités.

<http://carrefourmunicipal.qc.ca/municipalite-amie-des-enfants/programme-mae/quest-ce-quune-mae/>

- Inclure les autorités scolaires, de différents niveaux, dans les démarches de planification urbaine, générale et détaillée, à la fois pour comprendre les contraintes du développement de l'offre scolaire et pour permettre aux acteurs du milieu scolaire de connaître et d'anticiper les transformations des territoires qu'ils desservent.

3. L'école dans des quartiers établis

Au Québec, une des opérations les plus délicates et déterminantes pour l'implantation des écoles est l'obtention de terrains appropriés, c'est-à-dire de dimensions suffisantes, bien localisés, accessibles, etc. Ce chapitre aborde les enjeux d'implantation d'installations scolaires dans les quartiers déjà existants ou établis, et ce tant dans les grands centres urbains de la province que dans les municipalités de petite taille en milieu rural.

3.1 Les quartiers centraux

Les premiers chapitres de ce document montrent l'étroite relation entre l'école et son quartier, une relation dynamique, compte tenu des changements constants au sein des municipalités, ne serait-ce qu'en termes de population. Mais ces changements démographiques n'ont pas lieu seulement dans des quartiers nouveaux en périphérie des villes : ils concernent aussi (et peut-être de manière plus marquée) les quartiers déjà établis, surtout lorsque ces derniers vivent un changement de vocation et de population, comme lors de la construction de logements dans les anciens sites industriels ou commerciaux centraux.

L'accessibilité à des terrains bien localisés, de qualité et de taille adéquate, près des lieux de résidence des enfants, représente un défi important, tant pour les autorités scolaires que pour les municipalités, et ce en particulier dans des quartiers centraux. Il y est plus difficile de trouver des terrains disponibles ; pourtant, le redéveloppement de ces quartiers déjà desservis en infrastructures, en attirant de nouvelles familles, constitue une manière plus durable d'occuper le territoire (Vivre en ville, 2013).

On a ainsi vu, dans les dernières années, s'implanter de nombreux projets immobiliers, y compris dans des secteurs qui ont radicalement changé de vocation, comme sur d'anciennes friches industrielles. Ces projets urbains, d'une grande complexité compte tenu de la diversité d'acteurs concernés et des exigences du terrain, peuvent se traduire par l'arrivée d'une nouvelle offre résidentielle. Planifier les équipements collectifs dans ces secteurs, et en particulier des écoles, est fondamental pour le bien-être des résidents et des riverains. Sans elles, la pression sur les autres écoles disponibles (dans des quartiers adjacents) augmente, parfois de manière trop grande et soudaine, exacerbant les problèmes auxquels elles pouvaient déjà faire face. C'est dans ce contexte que peut se dérouler une lutte pour les terrains afin de construire de nouvelles écoles ou d'agrandir les existantes, opposant souvent des acteurs privés (promoteurs) et les autorités scolaires. Ces dernières peuvent ainsi se trouver en quelque sorte en compétition pour les meilleurs terrains, mais avec des moyens limités. Il s'agit d'un problème typique des grandes villes que l'on retrouve également ailleurs, notamment aux États-Unis, en Europe et en Australie (Vincent, 2006). Dans certains cas, ce sont même les terrains des écoles existantes qui sont convoités par des promoteurs immobiliers pour la construction de projets résidentiels. Les contextes de rareté dans l'offre résidentielle, c'est-à-dire de grande demande en logements, augmentent cette pression.

Le rôle des municipalités est fondamental pour promouvoir et orienter le redéveloppement de son territoire, tout en assurant le bien-être des citoyens dans des quartiers complets, des milieux de vie épanouissants. Dans le contexte de rareté de terrains, certaines municipalités trouvent la sortie de crise en allouant leurs espaces récréatifs (comme des parcs) pour la construction ou l'agrandissement d'écoles. Ce faisant, ces deux ressources pour les citoyens (scolaires et de loisirs) sont en quelque sorte mises en opposition, plutôt qu'en complémentarité, provoquant une perte d'acceptabilité sociale, comme en témoignent les réactions que certains de ces projets engendrent¹¹.

Dans certains cas, les CSS-CS échangent les terrains dont ils disposent avec les municipalités, afin d'obtenir des espaces mieux situés, plus proches de la demande. Parfois, les CSS-CS se rabattent sur leurs terrains, voire sur les espaces déjà occupés, en intensifiant leur utilisation. C'est ainsi que les locaux de musique, les bibliothèques, les gymnases et des espaces de circulation et d'entreposage sont transformés en salles de classe pour augmenter la capacité d'accueil en nombre d'élèves. Ce sont des conditions qui, manifestement, compromettent non seulement la qualité de l'enseignement mais aussi la relation entre l'école et la communauté.

Une autre stratégie utilisée pour répondre rapidement à l'augmentation de la demande dans les écoles et quartiers existants est l'installation de locaux préfabriqués, qui peuvent varier beaucoup en forme, en coût et en durée de vie. Cette approche permet de soulager la pression exercée par l'arrivée d'un nombre d'élèves supérieur à la capacité d'accueil de l'école, en augmentant le nombre de places disponibles dans les classes. Elle peut néanmoins soulever des défis dans l'utilisation d'autres espaces et services au sein de l'école, comme la cour, les locaux à usage collectif, les espaces de circulation, etc.

Finalement, la production d'équipements scolaires dans les anciens quartiers se heurte aux défis d'un milieu de vie déjà établi : des terrains déjà occupés, des communautés déjà implantées, une rareté de bâtiments susceptibles d'accueillir des écoles. De plus, les bâtiments dans ces quartiers peuvent avoir, pour les communautés, une valeur patrimoniale qui suppose leur conservation et qui peut contraindre leur transformation (Culture Montréal, 2018).

3.2 Les quartiers périurbains

Cela peut surprendre, mais la rareté de terrains pour l'implantation d'écoles se présente aussi en milieu périurbain, alors que le cadre bâti y est caractérisé par une faible densité, les bâtiments étant souvent implantés en mode pavillonnaire, laissant désoccupée une bonne partie des parcelles. En effet, le milieu périurbain est associé dans l'imaginaire collectif à l'abondance d'espace et à une forte présence d'espaces verts, aussi bien des terres agricoles que des zones naturelles (Fortin, 2015 ; Méloche et Torres, 2015). Pourtant, ces espaces subissent aussi

¹¹ L'exemple de l'école sur un parc de l'Île-des-Sœurs, abandonné en 2011 puis repris en 2012, est intéressant à cet égard. Voir l'actualité de 2011, notamment l'article de Jeanne Corriveau dans *Le Devoir* du 8 septembre 2011 : « École dans un parc à l'Île-des-Sœurs - La commission scolaire rejette l'ultimatum ».

d'importantes pressions de développement immobilier résidentiel, nécessitant la construction d'écoles et d'autres types d'équipement et d'infrastructures. Dans des contextes de forte pression exercée par le développement immobilier, la localisation des écoles peut même être déterminée en fonction de la valeur du sol, davantage que de l'accessibilité piétonne. Il peut alors s'agir de terrains moins bien situés, pouvant générer d'autres problèmes pour les élèves, comme ceux liés à leur sécurité.

L'étalement « est entre autres soutenu par les faibles valeurs foncières à la périphérie ou en dehors des villes-centres, par une approche strictement routière de l'accessibilité, et par un urbanisme s'appuyant sur des principes fonctionnalistes » (Vivre en Ville, s.d.). La rareté foncière en milieu périurbain résulte donc davantage d'une occupation inefficace du territoire (espaces sous-utilisés, grands lots, vastes stationnements) qui à la fois provoque et est provoquée par un élargissement du périmètre urbain.

Cette expansion territoriale vient toutefois se confronter aux zones agricoles, délimitées au Québec en vertu de la Loi sur la protection du territoire et des activités agricoles (LPTA). Le respect de ces limites crée ainsi une pression sur le foncier et influence aussi la localisation des écoles. L'enjeu est particulièrement important dans les municipalités périurbaines en croissance démographique, comme dans les couronnes de Montréal et de Québec. Habitant ces territoires, on y retrouve de nombreuses jeunes familles. Ces populations viennent donc stimuler la demande en nouvelles écoles qui sont d'abord des écoles primaires (Statistique Canada, 2016). Une grande homogénéité dans le profil des ménages peut par ailleurs à la fois amplifier et rendre éphémère la pression sur les écoles primaires, qui peuvent par la suite se retrouver sous-utilisées, alors que la pression passe aux écoles secondaires, dans un cycle similaire.

Plusieurs élus de ces territoires périurbains ressentent la pression de la population à l'effet de construire des écoles dans leur quartier. À son tour, la construction de l'école peut attirer les parents de jeunes enfants dans ces quartiers. Le contexte de planification et de gestion actuel peut ainsi convertir l'école en un véritable facteur d'étalement urbain (McMahon, 2000 ; Beaumont et al., 2002).

Le *school sprawl* ou « étalement scolaire » est un phénomène observé aussi aux États-Unis, caractérisé par la mise en place d'infrastructures scolaires sur les marges du territoire d'une municipalité. « Ces nouvelles infrastructures sont souvent des écoles consolidées, avec des effectifs étudiants plus grands afin de réduire les coûts d'opération » (Brasgalla, 2017: 3, traduction libre).

Ceci étant dit, le phénomène de l'étalement urbain peut être alimenté non seulement par la localisation des écoles, mais aussi par leur emprise, sur des terrains dont les dimensions sont souvent déterminées par plusieurs facteurs, y compris la réglementation municipale en matière de stationnement. En vertu de la réglementation (zonage, LAU, Art. 113.), les autorités scolaires sont en effet tenues d'intégrer un certain nombre de places de stationnement (sur le terrain de l'école) en fonction du nombre de professionnels y travaillant, et ce malgré le fait qu'il peut exister

une rotation parmi les employés et que les places peuvent ne pas être utilisées en totalité. Outre l'espace requis, ces règles peuvent malheureusement se traduire par l'abattage d'arbres sur les terrains d'écoles, rendant ces sites moins intéressants pour les élèves et pour la communauté. Dans certains cas, les règlements municipaux exigent le remplacement des arbres abattus, ce qui représente toutefois des coûts supplémentaires dans la construction d'écoles. Face à des situations complexes (en raison des besoins en matière d'espace scolaire et des caractéristiques des terrains), les approches d'encadrement urbanistique plus qualitatives et discrétionnaires peuvent s'avérer plus utiles et plus fécondes.

3.3 Le milieu rural

Dans des collectivités plus petites, en milieu rural, l'implantation de l'école comporte aussi des enjeux importants. Encore ici, en l'absence d'une planification adéquate, les autorités scolaires peuvent se retrouver en compétition avec les promoteurs immobiliers pour l'occupation des terrains les plus intéressants en raison de leur localisation et leur accessibilité.

La présence d'une école peut avoir d'importantes conséquences sur le plan de la vitalité de la municipalité. Son implantation peut alors servir de levier pour l'attraction de familles et le renouvellement de la population locale. Au contraire, la fermeture de l'école peut être associée à la dévitalisation¹², un phénomène qui en 2006, frappait 152 municipalités de la province (Groupe de travail sur les communautés dévitalisées, 2010). Le vieillissement de la population, l'exode des jeunes et la perte de services de proximité sont parmi les facteurs de cette dévitalisation.

Au Québec, en 2010, on pouvait compter 469 municipalités de moins de 1 000 habitants et 467 municipalités comptant entre 1 000 et 4 999 habitants (Centre sur la productivité et la prospérité - HEC Montréal, 2013 : 7). Dans ces milieux connaissant souvent un vieillissement ainsi qu'un exode des populations, les écoles perdent progressivement leurs élèves, par effet de plusieurs facteurs conjoncturels (comme la fermeture d'un lieu d'emploi). Il existe également des facteurs structurels, notamment en matière de financement : « [les] dépenses de fonctionnement des commissions scolaires sont insuffisantes pour assurer la qualité des services et les revenus pour investissements ne couvrent pas les besoins d'un parc immobilier, qui, à mesure que les effectifs scolaires diminuent, deviennent inadéquats » (Lussier, 2004 : 26). En milieu rural, on compte donc beaucoup d'écoles qui accueillent un nombre d'élèves largement inférieur à leur capacité d'accueil¹³.

Dans ce contexte, l'implantation ou le maintien d'une école peuvent engendrer une rivalité entre municipalités voisines. Les commissions scolaires jouent un rôle particulièrement important en tant qu'acteurs pour le développement des communautés locales. Il importe donc de développer

¹² « La dévitalisation peut être définie comme un processus qui entraîne une diminution progressive et quelquefois rapide de l'activité socio-économique d'une entité spatiale donnée et dont les effets se font sentir au niveau de la démographie, de l'occupation du sol, de l'habitat, de l'infrastructure des services, de la qualité de vie et des perspectives d'avenir » (Dugas, 1991, dans Bédard, 2011 : 3).

¹³ Les règles budgétaires du MÉES comportent des mesures pour soutenir financièrement les établissements scolaires de petite taille, dans les régions éloignées ou dans les petits milieux. Voir la famille de mesures 15500.

des mécanismes favorisant la collaboration entre autorités scolaires et municipalités locales et régionales. Cette collaboration passe par l'élaboration des outils de planification des municipalités régionales et locales, généraux (comme les SAD et les plans d'urbanisme) et détaillés (comme les programmes particuliers d'urbanisme).

3.4 Deux stratégies pour l'implantation d'écoles

Recyclage de bâtiments

Quand les terrains disponibles sont rares, la création d'écoles peut passer par la réaffectation de bâtiments existants, ce qui permet dans plusieurs cas la conservation d'édifices ayant une valeur patrimoniale, tout en diminuant l'impact environnemental de la démolition et de la construction à neuf (Carignan, 2018). Nous pouvons distinguer deux approches : d'une part, la réhabilitation, dans laquelle le bâtiment est « mis à jour », ajusté pour mieux répondre à ses nouveaux usagers ; d'autre part, la conversion « va plus loin en modifiant la fonction du bâtiment pour éviter sa désaffectation » (Vivre en ville. s.d.). Au Québec, ces deux approches peuvent être pertinentes, dans la mesure où une partie importante des immeubles scolaires nécessite une réfection et une adaptation aux approches pédagogiques en vigueur, mais la conversion d'autres bâtiments en écoles s'avère aussi nécessaire, notamment dans les quartiers centraux des milieux urbains.

Une recension d'exemples dans la littérature scientifique et grise nous permet de constater que les cas de conversion peuvent concerner l'ajout de la fonction scolaire dans des bâtiments à bureaux (en conservant ou non une partie de la fonction initiale). Dans d'autres cas, afin de sauvegarder des bâtiments jugés d'intérêt (architectural, historique, etc.), des projets d'écoles permettent de leur donner une seconde vie. C'est le cas de la réutilisation de plusieurs édifices ayant eu auparavant une vocation religieuse, comme des couvents (Dubois, 2004).

Le recyclage de bâtiments concerne ainsi des immeubles dont la fonction originale était industrielle, commerciale, religieuse et résidentielle. Le recyclage de chaque type de bâtiment comporte son lot de défis, mais aussi d'opportunités, comme l'observe Emmanuelle Real (2015), qui met en évidence la facilité de certains types de conversion, comme celle des usines de textiles :

« Les usines textiles offrent, en raison de leur morphologie et de leur qualité constructive, un grand potentiel d'adaptation : hauteur sous plafond, plateaux libres, façades vitrées, solidité de la structure, permettent de multiples aménagements, dont la possibilité de création de trémies ».

Il faut comprendre que la réussite d'une conversion en école n'est pas toujours possible ni facile, car elle dépend de plusieurs facteurs : la localisation du bâtiment, sa capacité à être transformé pour accueillir des activités pédagogiques, la faisabilité de sa mise aux normes, etc. Ce type de projet exige donc un travail multidisciplinaire et concerté. Il exige une compréhension du bâtiment

à la fois sur le plan technique et sur le plan culturel, afin de saisir l'esprit du lieu et de préserver son authenticité (Real, 2015 : 51).

Bien entendu, cette stratégie n'a pas toute la latitude qu'offrent les projets de constructions nouvelles. Les contraintes sont nombreuses et causent fréquemment l'abandon des projets avant même leur conception. Elles concernent la réglementation en vigueur à l'égard du changement d'affectation du bâtiment. Puisque le zonage peut à priori exclure la fonction institutionnelle, une collaboration avec la municipalité est nécessaire et peut entraîner des délais importants pour le projet. Le processus de construction de l'école est également affecté par les contraintes physiques des bâtiments existants, refroidissant de ce fait plusieurs initiatives. Des ajustements en matière d'accessibilité et de sécurité (selon les standards de construction et du MÉES concernant les établissements scolaires) peuvent engendrer des coûts supplémentaires. L'âge et la condition du bâtiment peuvent exiger des travaux additionnels. Les problèmes liés à la présence d'amiante, d'humidité ou de champignons sont courants et suffisent pour l'abandon des démarches.

Le recyclage de bâtiments ne permet pas nécessairement la construction d'écoles à faible coût. Les bénéfices se trouvent ailleurs, mais ils sont tout de même importants, tant pour les municipalités que pour les autorités scolaires. Pour ces dernières, le recyclage peut permettre de résoudre la difficile situation foncière des quartiers soumis à une pression immobilière. Pour la municipalité, il permet d'optimiser des infrastructures existantes, de redynamiser des quartiers en favorisant la mixité fonctionnelle et sociale, d'éviter la gestion de structures abandonnées ou sous-utilisées et de valoriser le patrimoine bâti. En effet, la reconversion peut assurer la sauvegarde « d'un bâtiment dont l'histoire est digne d'intérêt ou dont la seule présence témoigne du passé local. Ces dimensions patrimoniales et sociales sont importantes, car elles assurent la permanence de la mémoire du lieu et une certaine continuité et solidarité entre générations » (Les cahiers de l'AUE, 2004). Nous pouvons même dire que la mise en valeur du patrimoine collectif constitue une véritable source d'apprentissage pour l'ensemble de la communauté.

Développement mixte

Dans les milieux urbanisés soumis à une forte pression foncière, les développements mixtes se présentent comme une solution à la pénurie de lots disponibles pour de nouvelles écoles. Aux États-Unis, à Manhattan par exemple, un nombre grandissant de promoteurs privés incorporent des écoles à leurs projets résidentiels suite à un partenariat avec le Département de l'éducation de la Ville. À Toronto, les autorités scolaires étudient ce modèle et la possibilité de louer les premiers étages des édifices en hauteur du centre-ville pour des établissements scolaires.

Cette approche peut offrir une certaine flexibilité au milieu scolaire, en permettant l'augmentation temporaire de la capacité d'accueil sans toutefois investir dans la création à long terme de places permanentes au sein d'une école conventionnelle. Elle permet ainsi une réponse aux pressions démographiques temporaires, dans la mesure où le coût de location peut demeurer avantageux pour les parties.

Ces approches prennent appui sur un partenariat entre différents acteurs (promoteurs, autorités scolaires, municipalités, etc.) et supposent dans plusieurs cas la mise à jour du cadre juridique en

vigueur. Par exemple, pour inciter les promoteurs privés à collaborer avec un établissement public, le modèle new-yorkais leur offre d'importants allègements fiscaux lorsqu'une école est implantée au sein de leur développement, ainsi qu'un assouplissement des règlements d'implantation (densité, hauteur, etc.) (Lyon, 2012).

Différentes formules existent pour intégrer une école dans un projet immobilier mixte, selon le type de promoteur (privé ou public), du mode de tenure des autres occupants de l'immeuble, des ententes établies entre les acteurs, etc. Une forme de cohabitation particulièrement intéressante est celle qui concerne des institutions publiques, de nature complémentaire, partageant un bâtiment commun appartenant au gouvernement. Certains cas aux États-Unis se démarquent en regroupant sous un même développement une variété de services publics, créant un « village urbain » (Daniel, 2013 : 2) ou un pôle de services à la communauté. On y retrouve généralement des services municipaux, des logements sociaux, quelques commerces et un établissement scolaire. Ce modèle permet de regrouper différentes destinations quotidiennes et d'animer un quartier, faisant de l'école l'élément pilier de la communauté.

Comme le souligne Siemiatycki (2015 : 231), l'intérêt d'une telle stratégie repose sur une collaboration rendant possible un projet qu'aucun partenaire ne serait en mesure de réaliser par lui-même, ne serait-ce que par les coûts d'acquisition des terrains. Les motivations financières seraient d'ailleurs l'incitatif principal à l'adoption de ce modèle pour l'ensemble des partenaires. La stratégie suppose toutefois une ouverture de la part de la communauté, y compris les riverains, les parents et les employés de l'école, face à des espaces non conventionnels. Il faut reconnaître également que le processus menant à l'établissement de ce type d'écoles est très complexe : les parties prenantes sont nombreuses, peu habituées à collaborer entre elles et régies par des impératifs et des échéanciers différents. Il y a donc tout un apprentissage à faire lors des premières expériences de ce type, qui pourra alors rendre plus faciles les suivantes.

Deux autres aspects tout aussi importants sont la conception et la gestion de ce type de projet. La conception est forcément complexe, compte tenu des exigences d'une cohabitation entre des activités d'enseignement et les autres (résidentielles, commerciales, de bureau) : isolation, intimité, circulations, etc. (Siemiatycki, 2015). Par la suite, la gestion des immeubles peut aussi constituer un défi : entretien, gestion des déchets, surveillance, etc. (Schola, dans Fédération des centres de services scolaires du Québec, 2019).

3.5 Écoles et quartiers établis : synthèse et recommandations

Dans le cadre actuel de développement urbain, il est parfois difficile d'obtenir des terrains pour la construction d'écoles là où les familles se forment ou s'installent. La difficulté à obtenir des terrains destinés aux écoles se vit tant dans les quartiers centraux en transformation des grands centres urbains qu'en milieu périurbain et en milieu rural. Il y a en effet un défi important à implanter ou agrandir des écoles dans les quartiers où la pression immobilière et la rareté des terrains sont fortes. Une forme de compétition entre l'école et le développement résidentiel privé peut souvent se produire. La collaboration entre le milieu scolaire et les municipalités locales et régionales y est de mise, notamment pour anticiper le développement immobilier et constituer des réserves foncières adéquates pour l'implantation des écoles. Dans certains cas toutefois, la constitution de telles réserves est difficile. Le recours à des stratégies de réutilisation de bâtiments sous-utilisés ou de construction de bâtiments à vocation mixte peuvent être des pistes fécondes, combinant l'école à d'autres services municipaux, des logements, des commerces des bureaux, etc. Comme pour d'autres enjeux abordés dans ce document, les recommandations suivantes concernent une diversité de parties prenantes et supposent leur concertation et ouverture pour développer des projets innovants.

- Réviser les règles et les mécanismes qui encadrent la mise à disposition de terrains pour l'implantation d'écoles, favorisant une diversification de modalités d'acquisition ou d'usufruit des terrains. Cette révision doit se faire en prenant en compte la diversité territoriale de la province (des grands centres aux municipalités rurales de petite taille), pour permettre tant le maintien de pratiques pertinentes que l'adoption de nouvelles approches là où le cadre actuel s'avère insatisfaisant.

Le recours au bail emphytéotique pourrait être envisagé dans les milieux où la cession de terrains par la municipalité ou l'acquisition de terrains par le CSS-CS serait impossible. Dans les Règles budgétaires pour les investissements pour les années 2018-2019 à 2020-2021, le MÉES prévoit cette approche : « Exceptionnellement, pour autant que la démonstration en soit faite et qu'il s'agisse de la solution optimale, le ministre pourrait accepter que la commission scolaire ne soit pas propriétaire du terrain, mais soit plutôt emphytéote d'un terrain libre de toute contrainte. Toutefois, toute rente ou contrepartie découlant de l'emphytéose, de quelque nature qu'elle soit, qui pourrait être exigée de la commission scolaire, ne pourra être financée par le Ministère directement ou indirectement » (Sous-mesure 50511, MÉES, 2018).

- Favoriser la réalisation de projets partenariaux avec des acteurs des secteurs public et privé, pour permettre le développement d'écoles dans le cadre de noyaux de services collectifs, dans la perspective de quartiers socialement mixtes, fonctionnellement diversifiés et compacts.

- Réviser la réglementation municipale en vigueur pour favoriser l'implantation d'écoles dans des configurations alternatives et adaptées au contexte des quartiers établis (notamment la réglementation de zonage, qui concerne le stationnement, les paramètres d'implantation de bâtiments, etc.).

Le cas belge est inspirant : face à la pénurie de terrains disponibles, l'agence Perspective.Brussels maintient un cadastre des terrains et des bâtiments mobilisables pour la réalisation d'équipements scolaires de la Région de Bruxelles-Capitale (Cartes Leal 2015).

<https://perspective.brussels/fr/enjeux-urbains/dynamique-fonciere/cadastre-du-foncier-disponible>

- Établir des comités mixtes (municipalité, CSS-CS) pour réaliser un travail régulier d'analyse et d'orientation pour les transactions foncières liées à l'implantation des écoles.

Dans la foulée de l'entente-cadre « Réflexe Montréal », reconnaissant depuis 2016 le statut particulier de la métropole, un comité a été créé pour la planification immobilière des infrastructures et des équipements scolaires. Le comité regroupe des représentants de la Ville de Montréal, des cinq CSS-CS sur son territoire, du MÉES et du MAMH, pour faciliter la concertation, entre autres dans la planification et la gestion des équipements scolaires dans des quartiers établis.

<https://www.mamh.gouv.qc.ca/secretariat-a-la-region-metropolitaine/ententes-de-financement/entente-cadre-reflexe-montreal/>

- Développer des projets pilote de construction d'école dans des projets mixtes, combinant notamment le logement intergénérationnel, les services municipaux et l'école, en incorporant un volet évaluatif à la démarche afin de tirer des leçons et de reproduire les meilleures pratiques.

4. La mutualisation de ressources

Pour assurer une bonne intégration de l'école dans son quartier, il est important d'envisager les installations scolaires et les autres équipements collectifs locaux dans une perspective de complémentarité et de réseau, c'est-à-dire dans la perspective des usagers. Un frein à cette approche est le cadre de gestion, basé sur des structures administratives indépendantes. Or, la coordination, voire le partenariat entre les parties prenantes, donne lieu à une mutualisation d'espaces d'autant plus profitable dans des milieux où les ressources sont rares.

« [La réflexion sur] les services scolaires concerne non seulement les bénéficiaires éducatifs pour les élèves, mais aussi la manière dont les écoles publiques interagissent avec la communauté et d'autres services, comme ceux des parcs et des loisirs, sociaux et de santé, de la culture et des arts et l'éducation pour les adultes » (Public Schools of North Carolina, 1998 : 3, traduction libre).

Pour prendre en compte l'école dans la planification urbaine, il est nécessaire de la considérer au-delà de sa vocation première d'éducation aux élèves : l'école peut être un équipement polyvalent et communautaire. À leur tour, les autres équipements pour la vie communautaire, dont la planification et la gestion dépendent directement des municipalités, représentent aussi des ressources potentielles pour que l'école atteigne ses objectifs éducatifs. Cette alliance entre les milieux municipal et scolaire s'incarne dans les démarches de mutualisation d'espaces.

4.1 L'optimisation face à un contexte dynamique

Le milieu scolaire partage avec d'autres organismes (y compris les municipalités) l'objectif essentiel d'offrir des services aux citoyens pour leur épanouissement. Les ressources mises en place comme les écoles, les maisons de la culture, les parcs, les terrains de jeu, et même le réseau viaire, sont avant tout des moyens pour atteindre cet objectif. Dans cet esprit, et dans la mesure où les missions des organismes sont compatibles, le partage de ressources s'avère tout à fait approprié, voire souhaitable. C'est ainsi qu'une cour d'école peut s'ouvrir aux riverains en dehors des heures d'activités scolaires et enrichir l'offre en espaces de jeu de la municipalité, ou encore que le gymnase municipal peut être utilisé pour les activités d'éducation physique des écoliers (pour évoquer deux exemples assez communs au Québec). Il s'agit là d'une manière d'optimiser les ressources collectives, en les partageant et en y donnant accès à la population pendant les moments de la journée, de la semaine ou de l'année où ils sont sous-utilisés. À Paris, le Bureau des Temps (Direction du Patrimoine et de l'Architecture de la Mairie de Paris) observait par exemple que les locaux des écoles n'étaient pas utilisés à des fins scolaires ou extrascolaires pendant près de 46% du temps de la semaine, essentiellement en soirée et en fin de semaine (Mairie de Paris, 2004).

Optimiser les espaces scolaires apparaît comme une opportunité intéressante de répondre à une demande existante, pour loger par exemple des activités offertes par des organismes du milieu associatif et qui élargissent l'offre municipale en sports et loisirs. Bien entendu, on peut

difficilement allouer certains espaces à des usages autres que scolaires : au primaire, par exemple, les élèves et enseignants personnalisent les salles de classe de telle sorte qu'il est difficile de les partager. Toutefois, d'autres espaces moins personnalisés peuvent plus facilement être mutualisés.

L'argument économique est à la base de la mutualisation, et ce dans différents pays et dans différentes provinces canadiennes. Pour le Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2015), par exemple :

« Il appartient à tous les paliers gouvernementaux de voir à l'utilisation efficace des biens publics. Le défi de la baisse des effectifs jumelé au besoin d'utiliser les fonds publics le plus judicieusement possible en vue de favoriser le rendement des élèves a pour effet d'optimiser l'utilisation des installations et des propriétés des conseils scolaires ».

Bien que la mutualisation de ressources, et en particulier d'espaces, génère des bénéfices pour la collectivité, elle comporte son lot de défis, dans la conception des espaces, dans leur réalisation et, bien entendu, dans leur gestion. C'est dans ce sens qu'une démarche de planification concertée s'avère essentielle pour faciliter un partage qui soit mutuellement profitable.

4.2 Une diversité de formes de mutualisation

De manière générale, la mutualisation constitue une opportunité de réunir les efforts des acteurs d'une collectivité pour réaliser des projets communs. Elle cherche à optimiser l'usage d'un espace de vie et des ressources qui y sont disponibles, qu'elles soient financières, communautaires, éducatives, culturelles, etc.

Les formes de mutualisation peuvent être nombreuses¹⁴. Dans le présent document, nous nous intéressons à un type en particulier, celui dans lequel un partenaire met ses espaces à la disposition d'un autre pour que celui-ci livre des services à la communauté qu'ils desservent conjointement, tout en continuant à les utiliser pour sa propre mission. C'est notamment le cas lorsque municipalités et autorités scolaires partagent les espaces des unes ou des autres au bénéfice des citoyens (enfants ou adultes). Selon une typologie utilisée en France (Ministère de la Décentralisation et de la Fonction publique, 2015), le partage d'espaces entre municipalités et commissions scolaires correspond à une mutualisation « horizontale », en ce sens que les partenaires ne se trouvent pas dans une situation de subordination hiérarchique les uns par rapport aux autres. Une mutualisation « verticale » aurait lieu, par exemple, entre un organisme d'un palier provincial et une municipalité.

¹⁴ Voir « L'école en partenariat avec sa communauté. Synthèse d'une étude exploratoire » MELS 2006, disponible ici : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/MELS_Parteneriat_FR_470982.pdf

La mutualisation peut aussi se faire selon différentes visions, dont la corporative et la développementale :

« Les acteurs ayant adopté une vision corporative abordent le développement d'un partenariat dans la perspective de leurs propres objectifs et de leur environnement organisationnel [...]». Les acteurs dont la vision est développementale portent leur attention sur des problématiques concernant une population commune ; ils partagent alors une même approche globale des problèmes à résoudre. Ces acteurs prennent en considération les interrelations entre les problématiques des populations de chacun et de la communauté dans son ensemble [...] » (MÉLS, 2006 : 7).

Nous pouvons ainsi distinguer les démarches qui permettent une optimisation de ressources pour qu'un partenaire ou l'autre atteigne ses propres objectifs (corporatives), de celles où la collaboration est plus profonde et comporte la définition conjointe d'objectifs communs (développementale). Chacune de ces approches possède sa pertinence et répond à des conditions contextuelles particulières.

Compte tenu de la grande diversité de milieux (dans les quartiers centraux des grands centres urbains, en banlieue, dans des villes moyennes, en milieu rural, etc.), il est tout à fait normal que la mutualisation soit mise en œuvre par chaque collectivité à sa manière. C'est en tout cas ce que Vincent (2010) a observé à travers l'étude de plus d'une centaine de cas aux États-Unis. Il arrive ainsi à distinguer les formes de mutualisation suivantes :

- 1) Lorsque c'est seulement l'utilisation des espaces qui est partagée (*joint use*) : ici, la municipalité met à disposition de l'école ses installations (sportives, culturelles, récréatives, etc.) pour que les enfants puissent les utiliser ; cette forme de mutualisation s'observe aussi lorsque c'est l'école qui met à la disposition de la municipalité ses installations (le gymnase, la cour de récréation, etc.) pour que les résidents puissent les utiliser en dehors des heures d'activités scolaires. Sous-jacent à ce type de mutualisation se trouve l'objectif de fournir à la population locale, de tous âges, des opportunités d'activités pour leur bien-être. Plusieurs exemples de mutualisation existent déjà en Amérique du Nord, parfois sur la base d'ententes (*joint use agreements*) qui remontent à 1959 (Gunderson et al., 2016).
- 2) Quand les partenaires partagent tant la création d'espaces que leur utilisation (*joint use and joint development*) : cette démarche permet, dès la conception des espaces, la prise en compte des différents usagers et formes d'utilisation des espaces. Il s'agit d'une stratégie pour favoriser la création d'installations dont la mise en place serait difficile voire impossible par un partenaire seul, tout en assurant une adaptation aux différentes formes d'utilisation et une satisfaction aux aspirations de tous les usagers.

Que municipalités et écoles partagent des espaces ou collaborent dès la conception et l'aménagement de ces derniers, les modalités de mutualisation sont souvent les mêmes : partage

d'espaces récréatifs et sportifs extérieurs (cour de récréation) et intérieurs (gymnase), partage de bibliothèques et d'espaces pour des activités artistiques (studios, salles de pratique, salles de spectacle), partage d'espaces scolaires pour la tenue de réunions et d'activités privées ou publiques, etc. Lorsque ce sont les espaces scolaires qui sont mis à la disposition de la communauté, on observe que la priorité de la vocation pédagogique demeure (Vincent, 2010; MÉLS, 2006). La polyvalence soulève en fait des défis dans la conception et la gestion des espaces.

4.3 Quelques avantages à la mutualisation d'espaces

La mutualisation s'avère indispensable dans un contexte à la fois d'austérité financière et de croissance dans la demande en services locaux. Cette dernière est tributaire de divers changements vécus dans nos sociétés depuis la fin du 20^e siècle. Mentionnons par exemple :

- L'augmentation du nombre de familles dont les deux parents travaillent et dont les enfants ont besoin d'encadrement en dehors des heures de classe.
- Les préoccupations en matière de santé publique, et la recherche d'opportunités d'activité physique, sportive ou de loisirs, pour tous les membres de la communauté.
- L'émergence de nouvelles formes de socialisation et de tiers-lieux qui puissent les accueillir (Filardo et al., 2010; Everett Jones et Wendel, 2012; Vincent, 2010).

Ces changements affectent tant le milieu scolaire que le milieu municipal. La mutualisation constitue ainsi un outil pour faire face à ces défis ensemble : le service municipal de sports et loisirs peut par exemple offrir des activités aux jeunes et aux adultes pendant les fins de semaine, dans la cour d'école ou le gymnase ; l'école, pour sa part, peut offrir à ses élèves des activités sportives dans la piscine municipale, ou des activités culturelles dans la bibliothèque publique.

La mutualisation d'espaces s'avère particulièrement intéressante face aux fluctuations démographiques : lorsque l'effectif scolaire diminue, certains espaces de l'école peuvent être plus disponibles et utilisés par d'autres membres de la communauté ; en revanche, lorsque l'effectif augmente, ce sont les espaces de la municipalité qui peuvent représenter une solution pour l'école et pour la communauté (MÉLS, 2006 : 6). Dans de tels contextes, il est toutefois important de sensibiliser les usagers quant au caractère transitoire de leur occupation des espaces et à la priorité accordée à l'accueil d'élèves du quartier¹⁵.

Il est important de souligner que la mutualisation d'espaces constitue une stratégie aux bénéfices réciproques : la municipalité peut aussi tirer d'importants avantages, et ce à plusieurs niveaux. D'abord, en contribuant à la réussite de l'école, qui constitue un facteur d'attraction pour des

¹⁵ Un exemple très inspirant d'utilisation transitoire d'espaces est celui de l'approche mise en œuvre par l'organisme à but non lucratif « Entremise » : <https://www.entremise.ca>

familles dans le territoire (comme évoqué dans les chapitres précédents) ; de plus, en bénéficiant d'espaces (comme la cour d'école ou le gymnase) qui permettent à la municipalité d'enrichir son offre de services aux citoyens. De cette manière, les actifs de l'école sont envisagés comme ressources pour l'ensemble de la communauté et contribuent à l'épanouissement de cette dernière. Le cas de certaines villes aux États-Unis est inspirant à cet égard : à New York, Chicago et Phoenix, par exemple, on considère les cours d'école comme composantes du réseau d'espaces municipaux contribuant à atteindre des objectifs en matière de résilience, de lutte contre les îlots de chaleur, etc. (Harnik, 2012). Ceci suppose toutefois un aménagement des cours d'école particulier, remplaçant lorsque possible (et lorsque souhaité) l'asphalte par des surfaces perméables et de la végétation.

Probablement, l'un des principaux avantages des démarches de mutualisation est celui d'augmenter la capacité d'action des partenaires, ainsi que leur capacité à obtenir le financement pour des projets plus ambitieux. La municipalité et les autorités scolaires peuvent par exemple monter des projets conjoints en multipliant les sources possibles de fonds par la combinaison de leurs canaux classiques de financement.

Finalement, un avantage non négligeable de la mutualisation d'espaces concerne l'image que les acteurs concernés projettent à la communauté. De tels partenariats mettent en évidence les efforts des organismes du secteur public pour dépasser leurs logiques sectorielles et s'allier, pour éviter le gaspillage de ressources et améliorer les services à la collectivité.

4.4 Quelques défis à la mutualisation

La mutualisation d'espaces entre la municipalité et l'école comporte d'importants bénéfices pour la communauté, mais elle ne va pas sans difficultés. La polyvalence des espaces mutualisés, qui se joue dès leur conception, constitue un véritable défi. Il s'agit de satisfaire des usagers différents, engagés dans des activités qui peuvent être plus ou moins compatibles. Le cas de la cour d'école utilisée comme parc par la communauté est éloquent à ce sujet. Un facteur qui limite une telle mutualisation est la spécialisation des espaces extérieurs conçus et utilisés à des fins éducatives. « Ceci laisse toutefois peu de marge à leur utilisation pour d'autres activités, ainsi que pour créer un environnement esthétiquement attractif pour les familles » (Steiner et Bulter, 2007 : 197).

Un autre frein à la mutualisation concerne le manque de réciprocité dans l'offre ou dans l'utilisation des espaces. On pourrait observer par exemple une forte utilisation des espaces scolaires par la communauté, mais une faible utilisation d'espaces municipaux par les écoliers. Le décalage peut en partie s'expliquer par la difficulté de transporter un grand nombre d'élèves vers les installations municipales dans une période de temps restreinte (pendant l'horaire des cours), surtout si elles sont éloignées de l'école ; en revanche, il peut être plus facile pour les membres de la communauté (notamment les adultes) d'accéder aux espaces scolaires en soirée, en fin de semaine ou pendant l'été.

La gestion du partage d'espaces et l'entretien de ces derniers constituent aussi des dimensions clés. Une procédure compliquée générant une charge administrative lourde (pour la location d'espaces, la gestion), ainsi qu'une charge financière inéquitable pour l'entretien et la réparation des installations peut dissuader les partenaires potentiels.

Ceci étant dit, probablement parmi les freins les plus importants, se trouvent ceux liés à certaines attitudes au sein des milieux scolaire et municipal. L'imputabilité sur ce qui se passe dans les locaux et la rareté des ressources peuvent provoquer une certaine réticence face à l'ouverture des espaces à une utilisation plus grande, plus variée, perçue comme plus risquée (Institut du Québec, 2017). On peut craindre également une usure accélérée sans les fonds nécessaires pour l'entretien et les rénovations qui seront requises.

4.5 L'expérience de mutualisation au Québec

La mutualisation d'infrastructures n'est pas nouvelle au Québec : on constate l'utilisation d'espaces scolaires pour accueillir des Centres de la petite enfance, des activités sportives ou culturelles organisées (cours, ateliers) ou spontanées. En fait, une telle mutualisation était déjà préconisée en 1994, dans le cadre des premières orientations gouvernementales en matière d'aménagement qui mettaient de l'avant l'importance d'une concertation entre acteurs pour maximiser le rendement des équipements. Cette orientation était formulée à l'instar du programme d'aide aux équipements culturels, du Ministère de la Culture et des Communications, qui permettait aux municipalités de se doter d'un équipement polyvalent : bibliothèques, salles de spectacles, etc.

Initiées souvent de manière spontanée et informelle, les ententes de mutualisation se sont formalisées dans beaucoup de cas ; municipalités et autorités scolaires y ont établi les conditions d'utilisation partagée de leurs espaces. Ces ententes permettent aux municipalités et à d'autres organismes de mener leurs activités dans les bâtiments scolaires, tandis que les temps d'utilisation des équipements municipaux par l'école sont prévus également. Cela rend possible l'organisation d'activités civiques, de loisirs et de sports, ponctuelles (comme des élections) ou régulières (cours d'arts, ligues de hockey, etc.). Or, certaines de ces ententes datent des années 1980 et ont besoin d'être renouvelées pour mieux s'arrimer aux réalités actuelles.

Quelques enquêtes ont été faites sur ce domaine dans les dernières années sur les ententes scolaires-municipales, pour mieux comprendre leur nature et les impressions des représentants des municipalités et des autorités scolaires face à cette pratique (Fortier, 2015 ; Observatoire québécois du loisir, 2012). Ces enquêtes couvrent tout le Québec, et dressent un portrait général de la situation. D'autres enquêtes régionales existent également (Conseil sport loisir de l'Estrie, 2001). On y explique qu'une bonne partie des écoles bénéficient d'ententes, mais que ces dernières sont la majorité du temps seulement verbales. Certaines écoles utilisent même les infrastructures de la ville sans entente (de manière sporadique ou ad hoc). Ces enquêtes mettent aussi en lumière l'importance que les acteurs accordent à la dimension humaine de la relation

entre les partenaires : une bonne relation rime avec une entente satisfaisante pour les deux parties.

Finalement, outre la relation entre les partenaires, leur leadership est aussi déterminant dans l'établissement de modalités de partage bénéfiques pour la population. « Les conditions principales de succès de la collaboration école-communauté consistent à valoriser le leadership local, incluant celui de la direction d'école, et à promouvoir les relations entre acteurs en décloisonnant les institutions de façon à faciliter la formulation d'un projet global de développement de la communauté » (Lussier, 2004 : 8).

4.6 Mutualisation de ressources : synthèse et recommandations

Bien que par des moyens différents, les autorités municipales et scolaires cherchent le bien-être et l'épanouissement des personnes. Cette convergence d'objectifs et la rareté de ressources disponibles justifient dans beaucoup de cas la mutualisation d'installations. Un tel partage de ressources peut prendre différentes formes, plus ou moins pérennes, plus ou moins formalisées, limitées à l'utilisation conjointe d'espaces ou allant jusqu'à la prise en charge commune de la conception et du financement d'infrastructures. Dans tous les cas, la mutualisation offre des opportunités aux collectivités pour l'accès à des espaces de qualité, tout en utilisant judicieusement les ressources disponibles. De telles mutualisations comportent toutefois des défis, notamment reliés aux mécanismes de gestion du partage et à la polyvalence des espaces.

Les recommandations suivantes font écho aux observations de Vincent (2010) sur les processus de mutualisation ailleurs en Amérique du Nord. Elles ont comme toile de fond la promotion d'un leadership des acteurs locaux et un décloisonnement des procédures conventionnelles du développement de l'offre de services à la population.

- Réviser le cadre légal, réglementaire et financier en vigueur pour identifier les obstacles à la mutualisation de ressources et les surmonter, ainsi que pour inciter le partenariat entre acteurs des milieux scolaire, municipal et associatif.
- Calculer et rendre transparents les coûts réels de production, d'entretien et de gestion des espaces mutualisés. Ceci peut rendre évident les gains et sensibiliser les parties prenantes (personnel des organismes partenaires, usagers, etc.) aux bénéfices du partage de ressources.
- Dépasser la logique de gestion et de planification « en silo » des services collectifs, en encourageant la concertation pour le développement de l'offre locale. Pour y arriver, il peut être profitable d'inclure les usagers actuels ou potentiels dans la conception des services, et ce au sein de tables locales de concertation ou de comités mixtes (intégrant des représentants des différentes parties prenantes).
- Fonder les démarches de mutualisation sur le développement de visions communes de développement local et une culture commune de partage, ainsi que sur la formation et la sensibilisation des acteurs concernés (personnel scolaire, municipal, organismes communautaires, riverains, usagers en général, etc.).
- Privilégier l'établissement d'ententes-cadre entre les milieux scolaire, municipal et associatif pour simplifier et faciliter le développement de démarches de mutualisation d'espaces et leur gestion.

En 2018, dans la foulée de l'entente cadre « Reflexe Montréal » qui reconnaît le statut particulier de Montréal en tant que métropole du Québec, une entente de principe a été établie entre la Ville de Montréal, ses arrondissements et les cinq CSS-CS sur son territoire. L'entente a pour but « une meilleure concertation entre les organisations, une utilisation optimale des infrastructures de qualité ainsi qu'une simplification de la gestion des infrastructures, notamment par l'élimination de la facturation et la diminution des tâches et des coûts administratifs qui y sont rattachés » (Cabinet du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2019).

<http://www.fil-information.gouv.qc.ca/Pages/Article.aspx?idArticle=2608216192>

5. Le trajet domicile-école

Parmi les différentes dimensions de la relation entre l'école et son quartier, la plus évidente est probablement celle de l'accessibilité dans le trajet scolaire. L'école constitue en effet une destination quotidienne, fréquentée par des enfants dont la mobilité est déterminée non seulement par leurs capacités, leurs compétences et leurs préférences individuelles, mais aussi par les pratiques de leurs parents (McMillan, 2005 ; Granié et al., 2019). Cette mobilité se déroule dans des environnements largement aménagés dans les dernières décennies en faveur des déplacements en automobile et au détriment des modes de transport actifs, comme la marche et le vélo.

5.1 L'évolution d'un modèle d'accessibilité

Considérée traditionnellement comme une destination de proximité – au sein du quartier et accessible à pied et à vélo – l'école semble néanmoins devenir dans les dernières années un équipement spécialisé, de plus en plus choisi à l'extérieur du quartier, en fonction d'autres qualités, comme le type de programme pédagogique offert. La distance des trajets étant un déterminant majeur du choix modal (Cervero et Kockelman, 1997 ; Faulkner et al., 2010), on peut comprendre que la fréquentation d'une école spécialisée à l'extérieur du quartier se traduise par une dépendance au transport motorisé et, très souvent, à l'automobile. Plus encore, même lorsque les distances domicile-école sont courtes, on observe une utilisation croissante de la voiture pour les trajets scolaires (Velo Québec, 2015). Les enjeux de circulation et de sécurité associés à cette motorisation des déplacements des élèves concernent tant les acteurs du milieu scolaire que ceux du milieu municipal. Pour mieux comprendre ces enjeux, un retour historique est utile.

Depuis la création du Ministère de l'Éducation en 1964, les distances domicile-école dans les différents contextes de la province ont été un facteur important pour l'atteinte de l'objectif d'une éducation universellement accessible (Lewis, 2009). En effet, si la distance n'est pas le seul déterminant de l'accessibilité aux services et aux équipements publics¹⁶, il n'en demeure pas moins qu'il est très important, surtout pour les personnes dont la mobilité indépendante (non accompagnée) passe nécessairement par la marche et le vélo, comme les enfants.

Le déploiement du système éducatif scolaire du Québec a ainsi visé la mise en place d'écoles à proximité des logements des enfants sur l'ensemble du territoire. Ici, le terme « proximité » est relatif, car la distance effective moyenne entre les domiciles des enfants et l'école dépend de la taille du bassin de desserte, qui à son tour est déterminée par la densité du milieu (exprimée généralement en nombre de logements par hectare) et par la capacité d'accueil de l'école, comme évoqué dans le premier chapitre de ce document. Ainsi, dans les zones les moins denses (en

¹⁶ Des chercheurs comme Penchansky et Thomas (1981) considèrent aussi les dimensions économique, d'organisation, d'acceptabilité sociale, et de disponibilité dans la notion d'accès.

milieu rural ou périurbain par exemple) les aires de desserte peuvent s'étendre sur plusieurs km², et ce, même si la capacité des écoles est modeste. En contraste, dans les milieux les plus densément peuplés (dans les villes compactes ou dans les quartiers centraux des zones urbaines, par exemple), les territoires desservis par les écoles peuvent être comparativement plus petits, tout comme les distances à parcourir par les élèves.

Or, la densité d'un quartier ne se traduit pas toujours par un grand nombre d'élèves qui fréquenteront l'école (Butzbach, 2014) : un même nombre de logements par hectare peut correspondre à des populations en âge scolaire différentes. L'exemple de certains quartiers centraux où le nombre d'occupants par logement et d'enfants par ménage diminue, illustre bien ce phénomène (Meloche et Torres, 2015). Dans de tels contextes, malgré la densité du cadre bâti, l'effectif scolaire diminue. Face à ces situations, dans un but d'optimisation de ressources, on a souvent géré l'offre en fermant des écoles ou en modifiant leurs aires de desserte pour atteindre un effectif scolaire qui correspond davantage à la capacité de service des écoles. Ce faisant, la distance domicile école est directement touchée.

Pour mitiger l'obstacle que la distance domicile-école peut représenter en termes d'accessibilité, le système éducatif québécois a recours au service de transport scolaire. Ce service, « en tant que moyen pour permettre la scolarisation, [...] peut être considéré comme une extension du droit à l'éducation au Québec » (Lewis, 2009 : 59). Il constitue un outil pour les CSS-CS, leur permettant de distribuer l'effectif scolaire dont les fluctuations sont souvent plus rapides que celles de la capacité d'accueil des écoles. En 2012-2013, 51% des élèves du primaire dans le réseau public québécois étaient transportés par des services de transport scolaire (MÉLS, 2014b). Les chiffres varient d'une région à l'autre de la province : dans la région administrative Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, c'est 89,3% des élèves du primaire (réseau public) qui sont transportés, alors qu'en moyenne, dans les cinq commissions scolaires de la région administrative de Montréal, la proportion est de 30,4 %.

À Montréal, la proportion d'élèves transportés est moindre qu'ailleurs dans la province, mais l'utilisation de la voiture est très importante et en augmentation constante depuis des décennies. Les données de l'enquête origine-destination de la région métropolitaine montrent qu'entre 1998 et 2013, la part modale de la voiture pour les trajets domicile-école n'a cessé d'augmenter, de 22% à 38%, alors que la marche est passée de 41% à 31% (Torres, 2017). Cette tendance s'observe à l'échelle de la province, où le transport actif pour les déplacements scolaires a diminué de 50% lors des trois dernières décennies (Québec en Forme, 2012).

Cette diminution dans l'utilisation de la marche et du vélo pour aller à l'école ne peut pas toujours s'expliquer par un allongement des distances : elle est aussi le fruit de transformations plus profondes dans la mobilité des familles, dans les perceptions liées aux risques routiers et aux compétences des enfants (Torres, 2009). Plus largement, la motorisation des déplacements scolaires témoigne d'une dépréciation du modèle d'école de quartier (Torres et Lewis, 2010). Le marché scolaire, évoqué dans le deuxième chapitre de ce document, se traduit en effet par une sélection de l'école de plus en plus basée sur les programmes offerts que sur la proximité. Les

statistiques du MÉES (2016) montrent en effet une augmentation dans la fréquentation des programmes particuliers de formation au primaire dans le Grand Montréal, depuis 2010.

Les politiques de libre-choix permettent aux élèves de fréquenter des écoles qui ne sont pas les plus proches de leur résidence, ce qui augmente les déplacements de longue distance et réduit les déplacements en transport actif (marche, bicyclette, etc.) (Ingram et Kenyon, 2013). Les impacts ont trait non seulement à la santé (possibilité d'effectuer des déplacements de manière active), mais à l'économie (coûts de transport) et à l'environnement (émissions de gaz à effet de serre). Malheureusement, peu d'études ont été réalisées sur le lien entre les politiques de libre choix scolaire et leur impact sur les modes de déplacement des familles.

L'impact des stratégies de gestion de l'effectif scolaire sur la mobilité des enfants et de leurs familles ne doit pas être sous-estimé. Le déplacement quotidien des élèves constitue en effet un sujet de première importance non seulement en matière d'accessibilité des services éducatifs, mais aussi de qualité dans les milieux de vie et de durabilité dans les collectivités.

5.2 L'école et la mobilité au sein des municipalités

Pour le milieu de l'éducation, les déplacements scolaires constituent un enjeu d'accès aux services éducatifs ; pour les municipalités, ils constituent aussi un enjeu très important, relié au bien-être de la population, en termes de sécurité par exemple. Ceci étant dit, le trajet entre la maison et l'école met en évidence la relation complexe entre le milieu municipal et le milieu scolaire : il constitue un moment tout à fait formateur pour les enfants (Mackett et al., 2005), déterminé à la fois par la municipalité (en ce qui concerne le cadre physique et les conditions de déplacement), par le milieu scolaire (en ce qui concerne les distances et les horaires) et par les parents (en ce qui concerne les habitudes de déplacement).

Le trajet vers l'école et de retour à la maison compte pour une partie très importante des déplacements non seulement des enfants, mais aussi de leurs parents. Il faut aussi mentionner que les écoles constituent des lieux d'emploi, générateurs des déplacements de la part du personnel. Ces déplacements peuvent d'ailleurs devenir de plus en plus complexes, en fonction de l'affectation des employés à de multiples établissements et aux horaires variables. On parle ici des déplacements de plus de 87 000 employés uniquement dans les CSS-CS, affectés au préscolaire, au primaire et au secondaire dans la province (permanents, non permanents et d'appoint) (MÉES, 2016).

En tant que génératrice de déplacements (des élèves, des parents et des employés), l'école affecte les conditions de mobilité de l'ensemble de la communauté. Au Royaume-Uni, par exemple, le Ministère des Transports estimait qu'à l'heure de pointe du matin, près de 20 % du trafic était dû au transport en voiture des enfants vers l'école (Commission européenne, 2002) ; la même proportion a été observée à Toronto, à partir des données de l'enquête de mobilité 2011 (Metrolinx, 2019). Les déplacements scolaires constituent ainsi une partie non négligeable des déplacements réalisés dans les collectivités. Ceci a des effets non seulement sur l'achalandage

du réseau municipal (de rues, de transport en commun, etc.), mais aussi sur sa sécurité, réelle et perçue.

La sécurité représente en effet un facteur déterminant dans le choix modal pour les déplacements quotidiens. Pour les parents, elle est cruciale dans l'adoption de formes de déplacement pour les trajets domicile-école (en termes de mode et d'accompagnement) (Chillon et al., 2014 ; Oluyomi et al., 2014). Selon McMillan (2005), les parents décident du mode pour les trajets scolaires sur la base de facteurs médiateurs (comme la perception de sécurité du quartier et les options disponibles) et modérateurs (comme les normes socio-culturelles, les attitudes, etc.).

Favoriser les déplacements non motorisés pour les trajets scolaires est donc une entreprise extrêmement complexe. Les autorités municipales et scolaires y contribuent largement, ne serait-ce que par la manière dont on gère l'offre de places pour les élèves et par la qualité et la sécurité des environnements à travers lesquels les enfants se déplacent.

5.3 Vers des écoles accessibles

Favoriser les modes actifs pour les déplacements scolaires constitue une stratégie à la fois de santé publique (permettant l'activité physique) et de justice sociale (permettant à tous l'accès aux ressources urbaines). Les bénéfices de la marche et du vélo pour les déplacements scolaires des enfants ont été documentés dans les dernières années. Ces déplacements permettent aux enfants de mieux connaître leur environnement (Fusco et al., 2012 ; Hörschelmann et van Blerk, 2012 ; Mitchell et al., 2007), ils sont favorables au jeu et au contact social, ainsi qu'au développement du sentiment de sécurité et confort à l'extérieur de l'école et de la maison (Commission européenne, 2002 ; Romero, 2015 ; Ross, 2007). Les études montrent aussi l'impact bénéfique des déplacements indépendants dans plusieurs dimensions du bien-être des enfants (Waygood et al., 2017).

Rendre possible la réalisation des trajets domicile-école à pied ou à vélo suppose toutefois des efforts concertés, d'une grande diversité d'acteurs. Il s'agit à la fois de rendre plus sécuritaires les milieux de vie pour les piétons et les cyclistes, à l'aide par exemple de mesures d'apaisement de la circulation (Ewing et Dumbaugh, 2009 ; Retting et al., 2003), mais aussi de « rapprocher » les écoles des enfants, en privilégiant une gestion de l'effectif scolaire capable de combiner résilience face aux fluctuations démographiques, proximité et stabilité des bassins de desserte de l'école. Une telle gestion nécessite, d'une part, une plus grande flexibilité dans la capacité d'accueil des écoles (condition plutôt difficile dans le contexte actuel de saturation, mais qui peut être modifiée à l'aide de stratégies comme la mutualisation d'infrastructures, évoquée dans le chapitre précédent). Elle nécessite, d'autre part, un meilleur arrimage entre la planification et la gestion de la municipalité et du milieu scolaire, reconnaissant l'école comme élément clé du noyau communautaire et un important générateur de déplacements et d'animation dans les espaces publics.

Plusieurs démarches récentes témoignent d'un intérêt croissant des acteurs concernés pour un tel arrimage. L'implantation de programmes inspirés de la démarche « *Safe Routes To School (SR2S)* » suscite par exemple la concertation entre les milieux municipal et scolaire. Au Québec, sous le nom « À pied, à vélo, ville active », ce programme a permis depuis 2005 la production de plans de mobilité dans plus de 1 300 écoles à travers la province. Outre l'implantation de mesures d'apaisement de la circulation aux abords des écoles, le programme comporte aussi plusieurs activités éducatives et de promotion, adressées à l'ensemble de la communauté et tout particulièrement aux parents (Vélo Québec, 2017). Il s'agit en effet non seulement d'améliorer les conditions objectives des déplacements (plus sécuritaires), mais aussi les attitudes des parents et des enfants.

Des études récentes ont en effet montré une association positive entre l'implantation de mesures d'apaisement de la circulation et l'utilisation des modes actifs de transport, particulièrement pour les déplacements des enfants entre la maison et l'école (Larouche et al., 2014 ; Nicholson et al., 2014 ; Rothman et al., 2015). Une étude récente (Torres et al., 2019) montre que les mesures qui inspirent le plus de confiance auprès des élèves sont celles qui modifient la géométrie de la rue : réduction de la taille de la voie, élargissement de trottoirs, installation de dos d'ânes, etc. Ces mesures, considérées comme « auto-applicables », forcent en effet une diminution du volume et de la vitesse de la circulation automobile, facteurs directement associés au nombre et à la gravité des accidents impliquant des piétons.

Concentrées souvent aux abords des écoles, les mesures d'apaisement de la circulation jouent un rôle important pour la sécurité et le confort des écoliers et leurs parents dans des secteurs fortement achalandés aux heures de pointe. Ceci étant dit, au-delà des rues adjacentes aux écoles, les mesures d'apaisement de la circulation gagnent en efficacité lorsqu'elles sont implantées sur des territoires plus vastes, selon des approches dites intégrales (Bellefleur et Gagnon, 2011). Il s'agit en fait d'aller au-delà des interventions ponctuelles, sur des « points rouges » révélés par l'accidentologie, pour les implanter de manière plus généralisée, sur des territoires plus vastes. Ces approches permettent a) la réduction du nombre de collisions ; b) la protection des usagers de la rue les plus vulnérables ; c) la réduction des inégalités sociales, notamment en ce qui concerne le taux de collisions chez les enfants issus de classes sociales défavorisées ; et d) l'évitement du phénomène de migration des collisions (Elvik, 2001 ; Grundy et al., 2010), c'est-à-dire le déplacement des points de conflit à des rues qui n'ont pas fait l'objet d'interventions.

5.4 Écoles accessibles : synthèse et recommandations

L'école est un générateur de déplacements. Ces déplacements, à leur tour, sont une condition d'accès aux ressources éducatives pour les enfants. Si historiquement les déplacements scolaires étaient considérés comme déplacements de proximité, il n'en demeure pas moins qu'ils couvrent des distances parfois longues, que ce soit en raison de la faible densité de l'effectif scolaire (en milieu rural par exemple) ou par l'essor d'un modèle basé sur le choix de programmes spécialisés dans le secteur public (à l'image du réseau privé), plutôt que sur la fréquentation de l'école de quartier. Dans le contexte de promotion de saines habitudes de vie, et en particulier d'activités physiques et de comportements plus durables en matière de mobilité, le milieu scolaire joue un rôle central dans l'établissement de distances domicile-école viables à pied ou à vélo. Plusieurs démarches dans la province témoignent de l'intérêt des milieux municipal et scolaire, ainsi que d'autres parties prenantes (du milieu de la santé par exemple) pour la mise en œuvre d'actions concertées en faveur du transport actif dans le chemin de l'école. Les municipalités y jouent un rôle de première ligne, dans la mesure où elles sont responsables de l'aménagement des rues et autres espaces publics et du développement de l'offre en transport en commun, actif et alternatif. Il y a toutefois encore beaucoup à faire pour que le trajet entre la maison et l'école soit valorisé comme une véritable expérience pédagogique et citoyenne pour les enfants et leurs familles, un moment agréable, de bien-être. Les recommandations suivantes pointent dans cette direction :

- Augmenter la flexibilité des écoles en matière de capacité, pour qu'elles puissent absorber les fluctuations démographiques sans avoir à modifier les territoires desservis et sans compromettre la qualité des services éducatifs.
- Aménager les écoles en prenant en compte leur accès pour favoriser les modes actifs et alternatifs, en prévoyant par exemple des espaces d'attente ou de « dépose » confortables et sécuritaires pour les parents piétons et cyclistes, tant pour les activités scolaires régulières que pour le service de garde.
- Établir des démarches de concertation entre les municipalités, les CSS-CS et les équipes de direction d'école, pour l'élaboration de plans de déplacement et pour la mise en œuvre des actions contemplées dans ces plans.

Depuis 2005, Vélo Québec déploie le programme « À pied, à vélo, ville active », pour faciliter les déplacements actifs des enfants et de leurs parents sur le trajet domicile-école-travail et créer des environnements sécuritaires. Implanté dans 1 323 écoles primaires et secondaires de la province, avec la collaboration d'un réseau d'organismes mandataires, le programme comporte, entre autres, l'élaboration de plans de déplacement. Ces plans orientent les autorités municipales dans la mise en œuvre de mesures pour rendre les environnements des enfants piétons et cyclistes plus sécuritaires et plus agréables.

<http://www.velo.qc.ca/transport-actif/A-pied-a-velo-ville-active/>

- Privilégier la polyvalence et la mutualisation des espaces utilisés pour la circulation et pour le stationnement (y compris des autobus scolaires), pour qu'ils puissent être utilisés à d'autres fins.

L'opération « *school street* », présente dans un nombre de plus en plus grand de villes en Europe, consiste à fermer à la circulation automobile les rues adjacentes à l'école, pendant des périodes qui vont de 15 minutes à une heure, à l'entrée et à la sortie des classes. Présentement en développement comme projet pilote à Montréal, l'approche permet d'offrir aux enfants et aux familles des environnements sécuritaires et propices au jeu et à l'activité physique de manière quotidienne.

<http://schoolstreets.org.uk>

- Privilégier les interventions d'apaisement de la circulation qui comportent la transformation de la géométrie de la rue (déviations verticales et horizontales), soit des mesures auto-applicables et permanentes, pouvant bénéficier aussi les usagers des espaces scolaires en dehors des heures des cours.
- Élargir les territoires d'implantation de mesures d'apaisement de la circulation bien au-delà des rues adjacentes à l'école, pour offrir aux élèves des environnements sécuritaires, y compris dans des segments de voirie où ils sont moins nombreux et moins visibles.
- Développer des partenariats entre la municipalité, les écoles et les organismes locaux, pour la mise en place de programmes de formation et de sensibilisation à la marche et au vélo, comme « cycliste averti » de Vélo Québec : <https://cyclisteaverti.velo.qc.ca>

Instigué au Québec par la Société canadienne du cancer, « Trottibus » est un programme qui permet aux enfants de marcher ensemble le chemin de l'école, en adoptant la forme d'un autobus pédestre. Les élèves se rendent ainsi à l'école à pied, de façon sécuritaire et encadrée, accompagnés de parents ou de bénévoles de la communauté.

<https://www.trottibus.ca>

6. Conclusion : vers une collaboration scolaire-municipale

Les milieux municipal et scolaire font face à des défis communs, dont celui d'offrir à toutes les personnes des opportunités pour leur développement et leur épanouissement. Or, encadrés par des structures gouvernementales et des lois différentes, leur collaboration ne va pas toujours de soi. Les impératifs actuels à l'égard d'une gestion plus judicieuse des ressources pour répondre à des problématiques complexes de développement des collectivités nous font questionner sérieusement les approches sectorielles et privilégier la collaboration concertée.

Ce document a exploré plusieurs dimensions de la nécessaire collaboration entre le milieu scolaire et le milieu municipal. Nous avons montré qu'une collaboration dans la gestion et dans la planification de l'équipement scolaire est indispensable pour garantir un équilibre entre les fluctuations démographiques, la capacité de service des écoles et la taille des territoires desservis. Le maintien de cet équilibre ne peut pas se faire uniquement de manière réactive : la communication régulière entre les acteurs des milieux municipal et scolaire est nécessaire pour anticiper les transformations (dans les quartiers, dans les établissements scolaires), évitant l'action précipitée dans l'urgence. Cette communication sera d'autant plus féconde si l'école est considérée en tant que véritable levier du développement municipal, y compris en ce qui a trait à l'attractivité des quartiers, notamment pour les familles avec enfants.

L'implantation d'établissements scolaires au sein de quartiers déjà établis comporte plusieurs difficultés, notamment dans un contexte de rareté des terrains et de pression immobilière forte. Ces difficultés sont présentes tant dans les quartiers centraux des grands centres urbains qu'en banlieue ou en milieu rural. Pour éviter la compétition entre l'école et le développement résidentiel, la collaboration entre le milieu scolaire et les municipalités locales et régionales est nécessaire. Dans ce contexte, il devient important d'anticiper le développement immobilier et de constituer des réserves foncières ; le recours à la réaffectation de bâtiments existants (par la réhabilitation, la reconversion) le recyclage ou l'inclusion d'écoles dans des bâtiments à vocation mixte, ne serait-ce que de manière transitoire, peuvent être des solutions intéressantes.

Devant la rareté des ressources et l'augmentation de la demande de services (éducatifs et municipaux), la mutualisation d'espaces s'avère une stratégie profitable. Cette mutualisation peut être limitée à l'usage conjoint d'espaces ou aller jusqu'à leur conception et leur financement partagés. La flexibilité des espaces et la facilité des modes de gestion sont des conditions déterminantes pour une mutualisation réussie entre la municipalité et l'école.

Enfin, le trajet scolaire incarne bien la relation entre le milieu de l'éducation et le milieu municipal, les deux étant directement concernés et très influents sur les conditions et les possibilités des déplacements entre la maison et l'école. Dans un contexte de promotion de la marche et du vélo

comme formes d'activité physique, la collaboration municipale-scolaire est de mise, pour revaloriser le modèle de l'école de proximité et agir conjointement pour la sensibilisation, la promotion et la transformation des environnements souvent hostiles aux enfants piétons et cyclistes.

À travers cette recherche, au-delà des problèmes engendrés par le cadre actuel de gestion et de planification des écoles et des municipalités, ce sont les opportunités de collaboration intersectorielle qui deviennent évidentes. Plusieurs exemples recensés au courant de cette démarche s'avèrent prometteurs et inspirants. Loin d'être exhaustive, cette recherche avait pour but d'outiller la société québécoise face à son intention de renouveler l'école, pour que les actions collectives et individuelles soient entreprises de manière éclairée et orientées vers la création de communautés de plus en plus durables.

Bibliographie

- Barr, S., Prillwitz, J., Ryley T. et Shaw G. (2018) *Geographies of Transport and Mobility. Prospects and Challenges in an Age of Climate Change*. New York: Routledge.
- Beaumont, C. E., Pianca, E. G., et National Trust for Historic Preservation in the United States. (2002) *Why Johnny can't walk to school: Historic neighborhood schools in the age of sprawl*. Washington, D.C.: National Trust for Historic Preservation.
- Bédard, M.P. (2011) *Contre la dévitalisation en région par des projets de développement durable. Mémoire de maîtrise*. Université de Sherbrooke.
- Bellefleur, O. et Gagnon, F. (2011) *Apaisement de la circulation urbaine et santé : une revue de littérature*. Québec: Centre de collaboration nationale sur les politiques publiques et la santé.
- Ben Ayed, C. (2010) *La fuite en avant de l'autonomie pédagogique et de la suppression de la carte scolaire*. Dans *École : les pièges de la concurrence: Comprendre le déclin de l'école française*. Paris: La Découverte, 57-70.
- Black, S. (1999) *Do better Schools Matter? Parental valuation of Elementary Education*, *The Quarterly Journal of Economics*, 114(2), 577-599.
- Boyer, M. (2009) *Nouvelle territorialité, nouvelle gouvernance, nouvel arbitrage : défis et enjeux pour la direction d'un réseau scolaire québécois*. Dans *La gouvernance en éducation : Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur, 147-159. doi:10.3917/dbu.pelle.2009.01.0147.
- Brasgalla, K. (2017) *Developing community schools through the colocation of resources in El Paso, Texas*. Consulté sur : https://smartech.gatech.edu/bitstream/handle/1853/58529/karina_brasgalla_developing_community_schools.pdf
- Broccolichi, S., Ben Ayed, C. et Trancart, D. (2010) *École : les pièges de la concurrence: Comprendre le déclin de l'école française*. Paris: La Découverte.
- Butzbach (2014) *La densité et la marche : perceptions et pratiques de parents de jeunes enfants dans deux quartiers montréalais. Mémoire de maitrise*. Université de Montréal.
- Cabinet du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2019) *Entente-cadre « Réflexe Montréal » - La Ville de Montréal et les cinq commissions scolaires sur son territoire partageront davantage leurs infrastructures*. Communiqué, consulté sur <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/entente-cadre--reflexe-montreal---la-ville-de-montreal-et-les-cinq-commissions-scolaires-sur-son-territoire-partageront-davantage-leurs-infrastructures-691368981.html>
- Carignan. M.A. (2018) *Les écoles qu'il nous faut*. Montréal : Éditions Multimondes.
- Cartes Leal. V. (2015) *L'école, l'enfant et la ville. Les conditions de l'urbanisme scolaire Cas de la Région de Bruxelles-Capitale*. Thèse de doctorat. Université catholique de Louvain.

Centre sur la productivité et la prospérité – HEC Montréal. (2013) Palmarès des municipalités. Consulté sur : <http://cpp.hec.ca/cms/assets/documents/palmares2013/PMQ-Methodologie.pdf>

Cervero, R. et Kockelman, K. (1997) Travel Demand and the 3Ds: Density, Diversity, and Design. *Transportation Research D*, 2(3), 199-219.

Chillon, P., Hales, D., Vaughn, A., Gizlice, Z., Ni, A. et Ward, D. S. (2014) A cross-sectional study of demographic, environmental and parental barriers to active school travel among children in the United States. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11(1), 1-10.

Commission européenne. (2002) Villes d'enfants, villes d'avenir. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.

Conseil sport loisir de l'Estrie. (2001) Ententes scolaires-municipales en Estrie. Portrait et perspectives d'avenir.

Cucchiara, M. (2013) Marketing schools, marketing cities : who wins and who loses when schools become urban amenities. Chicago: The University of Chicago Press.

Culture Montréal. (2018) Cadre de vie – Quel avenir pour les écoles montréalaises ? (Mémoire). Consulté sur : https://culturemontreal.ca/app/uploads/2018/03/AVIS_-Les-ecoles-montrealaises_2018.04.26.pdf

Dalsheimer-Van Der Tol, N. (2010) La carte scolaire : un éclairage international, Les élèves : connaissances, compétences et parcours, *Éducation & Formations* 79, 117-127. Consulté sur : http://media.education.gouv.fr/file/revue_79/23/0/DEPP-REF-2010-79-La_carte_scolaire_un_eclairage_international_167230.pdf

Daniel, R. S. (2013) Other people's schools : The challenge of building new schools in New Jersey's urban districts : 2000 – 2010. Thèse de doctorat. Graduate-School Newark, New Jersey.

DeBord, S. (2016) How Much Do School Districts Affect Real Estate Prices ? (2016, juin 1). Consulté sur : <https://www.realtor.com/advice/buy/the-right-school-district-how-much-do-schools-affect-real-estate-prices/>

Desrochers, Florence (2016). À la croisée des chemins : les stratégies résidentielles des jeunes familles de la Petite-Patrie en contexte « d'exode » vers la banlieue. Mémoire de maîtrise. Université du Québec, Institut national de la recherche scientifique.

Dubois, M. (2004) Recyclage architectural à Québec : 60 réalisations créatives. Québec : Les publications de Québec.

Elvik, R. (2001) Area-wide urban traffic calming schemes: a meta- analysis of safety effects. *Accident Analysis & Prevention*, 33(3), 327-336.

Everett Jones, S. et Wendel, AM. (2015) Characteristics of joint use agreements in school districts in the United States: findings from the School Health Policies and Practices Study. *Prev Chronic Dis*, 12, 140560. DOI: <http://dx.doi.org/10.5888/pcd12.140560>external icon

Ewing, R. et Dumbaugh, E. (2009) The Built Environment and Traffic Safety: A Review of Empirical Evidence. *Journal of Planning Literature*, 23(4), 347-367.

Fack, G. et Grenet, J. (2009) Sectorisation des collèges et prix des logements à Paris. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180, (5), 44-62. doi:10.3917/arss.180.0044.

Faulkner, G., Richichi, V., Buliung, R., Fusco, C. et Moola, F. (2010) What's "Quickest and Easiest?": Parental decision making about school trip mode. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity (IJBNPA)* 7(62), 1-11.

Fédération des centres de services scolaires du Québec. (2019, 1^{er} Mars) Schola.ca, un projet collaboratif pour guider la rénovation des écoles du Québec. *Magazine Savoir*. Consulté sur : <http://www.magazine-savoir.ca/2019/03/01/un-projet-collaboratif-pour-guider-la-renovation-des-ecoles-du-quebec/>

Filardo, M., Vincent, J., Marni, A. et Franklin, J. (2010) Joint Use of Public Schools: A Framework for a New Social Contract. Center for cities & schools, University of California, Berkeley. Consulté sur : <https://escholarship.org/uc/item/44m449tp>

Fortier, M. (2015, 12 Novembre) Qu'en est-il des ententes scolaires et municipales. *Savoir, La fédération des commissions scolaires du Québec*. Consulté sur : <http://www.magazine-savoir.ca/2015/11/12/quen-est-il-des-ententes-scolaires-et-municipales/>

Fortin, A. (2015) Politiques et imaginaire de la ville, dans Méloche, J-P. et Torres, J. *Vivre en famille au cœur de la ville*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 75-90.

Fréchette-Lessard, C. (2015) Oublier son devoir. *Esquisse*, 26(3), 36-39.

Fusco, C., Moola, F., Faulkner, G., Buliung, R. et Richichi, V. (2012) Toward an understanding of children's perceptions of their transport geographies: (non)active school travel and visual representations of the built environment. *Journal of Transport Geography*, 20(1), 62-70.

Gaini, M. (2006). La carte scolaire : aménager, réformer, supprimer ? Réflexions autour de la ségrégation scolaire, POLLENS. Consulté sur : <https://www.eleves.ens.fr/pollens/seminaire/seances/carte-scolaire/dossier.pdf>

Granié M-A., Torres, J., et Huguenin-Richard, F. (2019) Indépendance et autonomie chez le piéton enfant et adolescent : repères conceptuels pour la recherche et l'aménagement. Dans Huguenin-Richard F. *La ville à pied. Expériences piétonnes*. Paris : L'Harmattan.

Groupe de travail sur les communautés dévitalisées. (2010) Des communautés à revitaliser, un défi collectif pour le Québec. Consulté sur : https://www.mamh.gouv.qc.ca/fileadmin/publications/grands_dossiers/municipalites_devitalisees/rapport_communautes_devitalisees.pdf

Grundy, C., Steinbach, R., Edwards, P., Green, J., Armstrong, B. et Wilkinson, P. (2010) Effect of 20 mph traffic speed zones on road injuries in London, 1986-2006: controlled interrupted time series analysis. *Bmj : British Medical Journal*, 340, 7736, 31.

Gunderson, T., Habinski, A., Beck, B. et Freund, J (2016) Joint use agreements and school sites planning. Consulté sur : https://www.asba.ab.ca/wp-content/uploads/2018/10/sgm16_joint_use.pdf

Harnik, P. (2012) Urban Green Innovative Parks for Resurgent Cities. Washington: Island Press.

Hickcox, E. (2012) Encyclopédie canadienne, Commission scolaire. Consulté sur : <http://www.encyclopediecanadienne.ca/fr/article/commission-scolaire/>

Hörschelmann, K. et van Blerk, L. (2012) Children, Youth and the City. New York: Routledge.

Hurteau, P. et Duclos, A-M. (2017) Inégalité scolaire : le Québec dernier de classe ?, Note socioéconomique IRIS. Consulté sur : <https://iris-recherche.qc.ca/publications/education-primaire-secondaire2>

Ingram, G. K. et Kenyon, D. (2013) Education, Land, and Location. Lincoln Institute.

Institut du Québec. (2017) Des exemples pour l'école québécoise : étude de cas d'écoles innovantes. Consulté sur : https://www.institutduquebec.ca/docs/default-source/recherche/9087_ecoles-quebecoise_idq_br.pdf?sfvrsn=2

Jean, S, (2014). Revisiter les rapports au quartier : choix résidentiels et attachement au quartier de jeunes familles de classes moyennes dans la région métropolitaine de Montréal. Thèse de doctorat. Université du Québec, Institut national de la recherche scientifique.

Larouche, R., Chaput, J. P., Leduc, G., Boyer, C., Belanger, P., LeBlanc, A. G. et Tremblay, M. S. (2014) A cross-sectional examination of socio-demographic and school-level correlates of children's school travel mode in Ottawa, Canada. BMC Public Health, 14, 497.

Les Cahiers de l'AUE. (2004) "La reconversion, une alternative à l'abandon". Consulté sur : http://caue28.org/sites/default/files/pages-fichiers/cahier_12_0.pdf

Lewis, P. (2009) Le transport actif et le système scolaire à Montréal et à Trois-Rivières. Une synthèse de l'analyse du système d'acteurs concernés par le transport actif des élèves des écoles primaires au Québec. Rapport de recherche. Groupe de recherche ville et mobilité, Institut d'urbanisme de l'Université de Montréal et Institut national de santé publique du Québec. Consulté sur : https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1073_TransportActifMtlTRivAbrege.pdf

Lloyd Lawhon, L. (2009) The Neighborhood Unit: Physical Design or Physical Determinism? Journal of Planning History 8(2),111-132.

LocalLabs News Service. (2017, 12 Mai) Re/Max launches new school mapping tool for homebuyers. Consulté sur : <https://torontobusinessdaily.com/stories/511115652-re-max-launches-new-school-mapping-tool-for-homebuyers>

Lussier, K. (2004) La collaboration école-communauté au Québec : une perspective de développement local au moyen de quatre études de cas. Mémoire de maîtrise. Université de Sherbrooke.

Lyon, C. (2012, 1^{er} Octobre) How building classrooms can help new condos get off the ground. Consulté sur : https://therealdeal.com/issues_articles/new-york-gets-schooled/

Mackett, R.L. Lucas, L., Paskins, J. et Turbin, J. (2004) The Therapeutic Value of Children's Everyday Travel. *Transportation Research Part A* 39 (2-3), 205-219.

Mairie de Paris. (2004) Cahier de recommandations : l'optimisation de l'usage des équipements scolaires en quartier GPRU à Paris. Consulté sur : http://tempoterritorial.fr/wp-content/uploads/2015/07/Carnet-Recommandation-LECTURE_mail.pdf

MAMOT. (2018) Régime d'impôt foncier à taux variés. Consulté sur : https://www.mamh.gouv.qc.ca/fileadmin/publications/finances_indicateurs_fiscalite/fiscalite/regime_impot_foncier.pdf

MAMOT. (2017) Cadre d'intervention en aménagement du territoire. Consulté sur : <https://www.mamot.gouv.qc.ca/amenagement-du-territoire/cadre-dintervention-en-amenagement-du-territoire/>

MAMOT. (2010) Guide La prise de décision en urbanisme, Planification des infrastructures et des équipements. Consulté sur : <https://www.mamot.gouv.qc.ca/amenagement-du-territoire/guide-la-prise-de-decision-en-urbanisme/planification/planification-des-infrastructures-et-des-equipements/>

MAMOT. (1994) Les orientations du Gouvernement en matière d'aménagement. Pour un aménagement concerté du territoire. Consulté sur : https://www.mamh.gouv.qc.ca/fileadmin/publications/amenagement_territoire/orientations_gouvernementales/orientations_amenagement.pdf

Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M-C., et Turcotte, D. (2000) Méthodes de recherche en intervention sociale, Boucherville : Gaëtan Morin.

Mc Andrew, M. (2001) Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Mc Andrew, M. et Eid, P. (2003) La traversée des frontières scolaires par les francophones et les anglophones au Québec : 2000-2002. *Cahiers québécois de démographie*, 32(2), 223–253. doi:10.7202/008995ar

McMahon, E. T. (2000) School sprawl. *Planning Commissioners Journal*, 39, 16-18.

McMillan, T. E. (2005) Urban Form and a Child's Trip to School: The Current Literature and a Framework for Future Research. *Journal of Planning Literature*, 19(4), 440-456.

Méloche, J-P., Torres, J. (2015) *Vivre en famille au cœur de la ville*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

MÉES. (2019) Commissions scolaires, règles budgétaires pour les investissements pour les années scolaires 2018-2019 à 2020-2021. Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire. Amendées – mai 2019. Consulté sur : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/RB_CS_18-21_INV_19.pdf

MÉES. (2018) Commissions scolaires, règles budgétaires pour les investissements pour les années scolaires 2018-2019 à 2020-2021. Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire. Amendées – juillet 2018. Consulté sur :

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/ress_financieres/rb/RB_CS_18-21_inv_amend_juil18_diffusion.pdf

MÉES. (2016) Statistiques de l'Éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire secondaire. Direction des indicateurs et des statistiques. Édition 2015. Consulté sur : https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjKr6r4neLkAhXqc98KHfsGA5UQFjAAegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fwww.education.gouv.qc.ca%2Ffileadmin%2Fsite_web%2Fdocuments%2FPSG%2Fstatistiques_info_decisionnelle%2F15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf&usg=AOvVaw3lvi0Db5JBt1EM6MZ-DTlr

MÉES. (2015) Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Consulté sur :

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf

MÉLS. (2014a) Ajout d'espace pour la formation générale (mesure 50511). Document d'information. Plan québécois des infrastructures 2015-2025 du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Direction de l'expertise et du développement des infrastructures. Direction générale des infrastructures scolaires. Consulté sur :

http://www3.education.gouv.qc.ca/dgfe/Parametre_esp/Application/Formulaires/AjE/Doc/PQI_2015-2025.pdf

MÉLS. (2014b) Indicateurs de gestion 2012-2013 du MELS. Direction des statistiques et de l'information décisionnelle. : IND_TS_2012_2013.pdf Consulté sur :

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwj26lSgmLkAhUC16wKHS5cDF4QFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fwww.education.gouv.qc.ca%2Ffileadmin%2Fsite_web%2Fdocuments%2FPSG%2Fstatistiques_info_decisionnelle%2FIND_TS_2012_2013.pdf&usg=AOvVaw1gcY78PmetGNRM1HCPvSB3

MÉLS. (2006) L'école en partenariat avec sa communauté : synthèse d'une étude exploratoire. Direction des communications. ISBN 2-550-47098-2 (PDF). Consulté sur :

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/MELS_Parteneriat_FR_470982.pdf

Metrolinx. (2019) Enquête de mobilité 2011. Consulté sur : <https://smartcommute.ca/getting-to-school/about-school-travel/>

http://www.dmg.utoronto.ca/pdf/tts/2011/travel_summaries_for_the_gtha/TTS_Report5_full.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2015) Ligne directrice relative à la planification communautaire et aux partenariats. Consulté sur :

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/funding/1516/2015B9appenBfr.pdf>

Ministère de la décentralisation et de la fonction publique (2015). La Mutualisation : au service des communes des intercommunalités. Consulté sur :

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/154000523.pdf>

Mitchell, H., Kearns, R. A. et Collins, D. C. A. (2007). Nuances of neighbourhood: Children's perceptions of the space between home and school in Auckland, New Zealand. *Geoforum*, 38(4), 614-627.

Nadeau, J. (2016, 14 avril). La surpopulation sonne la fin du libre choix, *Le Devoir*. Consulté sur : <https://www.ledevoir.com/societe/education/468130/education-la-surpopulation-sonne-la-fin-du-libre-choix>

Nguyen-Hoang, P. et Yinger J. (2011) The capitalization of school quality into house values: A review. *Journal of Housing Economics*, 20, 30–48.

Nicholson, L. M., Turner, L., Slater, S. J., Abuzayd, H., Chriqui, J. F. et Chaloupka, F. (2014) Developing a Measure of Traffic Calming Associated with Elementary School Students' Active Transport. *Transp Res D Transp Environ*, 33, 17-25.

Observatoire québécois du loisir. (2012) Résultats analyses et recommandations étude sur les ententes municipales/scolaires [PPT]. Consulté sur : http://www.loisirmunicipal.qc.ca/userfiles/file/Rapport_scolaire_municipal_fevrier2012.pdf

Oluoyomi, A. O., Lee, C., Nehme, E., Dowdy, D., Ory, M. G. et Hoelscher, D. M. (2014) Parental safety concerns and active school commute: Correlates across multiple domains in the home-to-school journey. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11(1).

Ouimet, L-P. (2014, 24 Novembre) Fausse adresse pour fréquenter l'école de son choix: des parents en colère. Consulté sur : https://quebec.huffingtonpost.ca/2014/11/24/fausse-adresse-pour-frequenter-ecole-de-son-choix_n_6210366.html

Penchansky, R. et J. W. Thomas. (1981). The Concept of Access: Definition and Relationship to Consumer Satisfaction. *Medical Care*, 19, 127-140.

Public Schools of North Carolina. (1998). The School site Planner Land for Learning. State Board of Education. <https://pdf4pro.com/view/the-school-site-planner-1a30d7.html>

Pugin, V. (2007, 30 Juillet). La carte scolaire : les enjeux et les pistes de réflexion. Le centre Ressources Prospectives du Grand Lyon. Millénaire 3. Consulté sur : <https://www.millenaire3.com/dossiers/education-dans-la-cite/la-carte-scolaire-les-enjeux-et-les-pistes-de-reflexion>

Québec en Forme. (2012) Pour que les jeunes adoptent les modes de transport actif. Fiche no.3. Retrieved from Québec, Canada. Consulté sur : https://cqpp.qc.ca/app/uploads/2016/07/activite-physique_transport-actif_references.pdf

Rabaud, E. (2012, 6 Décembre) La carte scolaire dope les prix : les établissements cotés stimulent la demande à Paris comme en province - Achat-Vente - Le Particulier. Consulté sur : http://leparticulier.lefigaro.fr/jcms/p1_1504596/la-carte-scolaire-dope-les-prix-les-etablissements-cotes-stimulent-la-demande-a-paris-comme-en-province

Real, E. (2015) Reconversions. L'architecture industrielle réinventée. In situ, revue des patrimoines. N°26. Consulté sur : <https://journals.openedition.org/insitu/11745>

Retting, R., Ferguson, S. et McCartt, A. (2003) A review of evidence-based traffic engineering measures designed to reduce pedestrian-motor vehicle crashes. *American Journal of Public Health*, 93(9), 456–463.

Romero, V. (2015) Children's experiences: Enjoyment and fun as additional encouragement for walking to school. *Journal of Transport & Health*, 2(2), 230-237. doi:10.1016/j.jth.2015.01.002

Ross, N. J. (2007) 'My Journey to School ...': Foregrounding the Meaning of School Journeys and Children's Engagements and Interactions in their Everyday Localities. *Children's Geographies*, 5(4), 373-391.

Rothman, L., Macpherson, A., Buliung, R., Macarthur, C., To, T., Larsen, K. & Howard, A. (2015) Installation of speed humps and pedestrian-motor vehicle collisions in Toronto, Canada: a quasi-experimental study. *BMC Public Health*, 15(1).

Siemiatycki, M. (2015) Mixing Public and Private Uses in the Same Building: Opportunities and Barriers, *Journal of Urban Design*, 20(2), 230-250, DOI: 10.1080/13574809.2015.1009012

Statistique Canada. (2016). Profil du Realor recensement. Consulté sur : <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>

Steiner F.R. et Butler, K. (2007) *Planning and Urban Design Standards*. Student edition.

Strauss, V. (2017, juin 14) Analysis | What to know before using school ratings tools from real estate companies. *Washington Post*. Consulté sur : <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2017/06/14/what-to-know-before-using-school-ratings-tools-from-real-estate-companies/>

Torres J. (2017) Quelle enfance pour quel Montréal ? Les mutations d'un rapport à l'âge et à l'espace. *Vivre Montréal : enjeux et défis d'une ville en mutation*. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'ACFAS 2017, Montréal.

Torres, J. (2009) *Children & Cities: Planning to grow together*. Vanier Institute for the Family. Consulté sur : https://www.researchgate.net/publication/338044560_Children_Cities_Planning_to_Grow_Together
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.233.1519&rep=rep1&type=pdf>

Torres, J., Cloutier, M-S., Bergeron, J., et St-Denis, A. (2019) "They installed a speed bump" children's perceptions of traffic calming measures around elementary schools. *Children's Geographies* 18(4), 477-489. DOI: 10.1080/14733285.2019.1685075

Torres, J. et Lewis, P. (2010) Proximité et transport actif. Le cas des déplacements entre l'école et la maison à Montréal et à Trois-Rivières. *Environnement Urbain/Urban Environemnt*, 4, c1-c15.

Touzin, C. (2017, 19 Mai) Le privé gagne du terrain - *La Presse+*. Consulté sur : http://plus.lapresse.ca/screens/0e5e539c-ec93-42b1-b769-9f0c0fc17ce3__7C__0X40rcoVaYy2.html

Vélo Québec. (2017) On the Move in the Community. Consulté sur : <http://www.velo.qc.ca/active-transportation/On-the-Move-in-the-Community/> (pp. 4). Vélo Québec.

Vélo Québec. (2015) L'état du vélo au Québec. Consulté sur : <http://www.velo.qc.ca/fr/expertise/etat-du-velo-au-Quebec>.

Vincent, J.M. (2010) Partnerships for Joint Use Expanding the Use of Public School Infrastructure to Benefit Students and Communities. Berkeley, CA: Center for cities and schools, University of California. Consulté sur : http://citiesandschools.berkeley.edu/reports/Partnerships_JU_Aug2010.pdf

Vincent, J.M. (2006) Planning and Siting New Public Schools in the Context of Community Development: The California Experience. (Thèse de doctorat). University of California, Berkeley.

Vivre en ville. (2013) Retisser la ville. Réarticuler urbanisation, densification et transport en commun. Québec: Vivre en ville.

Vivre en ville. (s.d.) Étalement urbain. Consulté sur : <http://collectivitesviables.org/sujets/etalement-urbain.aspx>

Waygood, E., Friman, M., Olsson, L. et Taniguchi, A. (2017) Transport and child well-being: An integrative review. *Travel Behaviour and Society*, 9, 32–49.

