

Sommaire

Introduction 3

1^{ère} partie : une action entre le projet d'architecture et le projet pédagogique

1 Définition des termes 9

2 Le contexte de l'action 15

3 Le projet pédagogique : représentation, réalisation et socialisation 25

2^{ème} partie : Analyse de l'action, les micro-architectures

1 Les micro-projets d'architecture : construire des sites et des trajets 39

2 Embranchements et ouvertures sur l'architecture et la création 82

Epilogue 103

Bibliographie 109

Annexe : présentation de l'IME de Villaine 111

Table des matières 113

Ce travail est le résultat d'une réflexion sur une action pédagogique qui s'est déroulée dans l'une des classes de l'institut médico-éducatif (IME) « Le logis de Villaine », dans le département des Deux-Sèvres.

Cette action a été l'occasion de produire des micro-architectures qui sont des architectures s'adaptant aux exigences d'une démarche pédagogique et, ainsi, donnant aux enfants la possibilité d'être les acteurs principaux du projet. Cette action se situe en quelque sorte à la rencontre du projet pédagogique et du projet d'architecture.

L'IME « le Logis de Villaine » est un établissement qui accueille des enfants de trois à vingt ans, ayant un handicap mental moyen ou léger. Il regroupe des instituts médico-pédagogiques (IMP), avec des classes, et des instituts médico-professionnels (IMPro), avec des ateliers pré-professionnalisant, pour les plus grands. L'objectif d'un IME est d'assurer un suivi psychologique, médical, social et éducatif, adapté au handicap de l'enfant.

Cette action a tout d'abord fait l'objet d'un rapport de stage qui est le récit de l'expérience. Il a été rédigé en grande partie dans le vif de l'action. Je souhaitais alors constituer une trace des événements que nous vivions, avec les enfants et l'institutrice. Il n'a donc pas eu la vocation d'un propos structuré et formalisé. Je le considère maintenant comme une "matière première"¹. Maintenant, je souhaiterais lui donner une expression. Par

¹En effet, cette matière, si je n'ai pas souhaité lui donner une structure autre que celle de la narration chronologique des événements, c'est que, pour faire le modelage, il me semblait nécessaire de la *mettre à plat*, afin de voir de quoi l'expérience était constituée, et d'en tester la consistance. Par la mise en forme graphique (mise en page), j'ai souhaité donner cette impression de "carnet de bord" où une somme d'informations sont consignées, comme dans un carnet de voyage ou un journal de l'expérience.

expression, j'entends quelque chose qui prend une forme. La question qui se pose maintenant est : « Quelle production pourra exprimer mon regard, celui d'une architecte, sur cette expérience ? Et quels sont les outils adéquats à cette production ? »

Comme j'aime raconter des histoires (et faire des récits) je vais à nouveau en raconter. Mais, cette fois, ce seront des nouvelles. La nouvelle ne commence pas par le début de l'histoire mais par la description d'une situation. Elle nous plonge alors dans un univers et, progressivement, nous dévoile et nous donne les éléments de compréhension de la situation. Finalement, que s'est-il passé ?² Que s'est-il produit ? Qu'a-t-il été produit ? Et comment cela s'est-il produit ? La nouvelle permet d'introduire la situation qui nous intéresse et de la décrire (dans notre cas il s'agit d'une production architecturale) et, ensuite, de décrire le processus qui a mené à cette production.³

Dans nos nouvelles, nous allons suivre des fils conducteurs que sont les micro-architectures et que sont les embranchements qui permettent de comprendre ce qui les relie entre-elles.

² Sur la nouvelle, voir « 1874 – Trois nouvelles ou "Qu'est-ce qui s'est passé ?" », p.235-252, dans G. Deleuze et F. Gattari, *Mille Plateaux, Capitalisme et schizophrénie 2*, ed. de Minuit, Paris, 1980.

³ Dans le cadre du mémoire de troisième cycle des études d'architecture, je me suis intéressée aux parcours professionnels d'architectes intervenant dans des projets d'agglomération, sous l'angle du processus identitaire. Pour faire les entretiens avec les architectes, je leur proposais de commencer par la fin, c'est-à-dire par une expérience qu'ils étaient en train de vivre. En remontant dans le temps, nous pouvions mettre en lien des événements présents avec d'autres passés. Ainsi, nous tentions de faire apparaître non pas une logique, car tout processus n'est pas continu et linéaire, mais des fils conducteurs, des embranchements, des récurrences, qui donnaient alors une sorte de portrait du professionnel interrogé. Ce portrait n'a pas valeur de vérité, mais il permet de mettre en relief des étapes, des changements de direction, des choix de vie, l'apprentissage de nouveaux savoirs...

Quelles architectures ont finalement été produites et comment ont-elles été produites ?

Et enfin, quelles sont les questions que pose ce type d'expérience au champ de la production architecturale ?

1^{ère} partie

Une action entre le projet d'architecture et le projet pédagogique

1 *Définition des termes*

1.1 *Architecture et pédagogie*

Dans le cadre de cette action, un projet pédagogique a été défini avec l'enseignante responsable de la classe dans laquelle je suis intervenue, au regard des problèmes que rencontrent les enfants. Ce projet pédagogique s'appuie sur la pédagogie institutionnelle pratiquée par l'enseignante : l'action est essentiellement collective (confrontation des productions, débats et décisions collectives), même si elle s'articule avec les projets individuels des enfants. Ce projet fait aussi appel à la pédagogie de l'action, car il s'appuie sur des expérimentations ou des réalisations, et à la pédagogie du détour qui privilégie la démarche (il s'agit aussi d'une pédagogie du projet qui a pour objectif de contourner les échecs que rencontre l'enfant). Enfin, ce programme a été défini en fonction des partenariats à mettre en place avec le secteur éducatif (éducation spécialisée) et le secteur médical (psychothérapie) de l'IME.

Ce projet pédagogique avait comme principal objet l'aménagement de la cour de récréation mais il a également été le support d'un "projet d'architecture" plus large prenant en considération une pédagogie de l'architecture, c'est-à-dire, d'une certaine façon, une initiation à l'architecture.

Quel peut donc être le rôle de l'architecture dans ce projet pédagogique en tant qu'elle est un domaine pluridisciplinaire ou une action sur l'environnement ou, encore, un bien collectif ? En effet, l'architecture est un domaine de réflexion pluridisciplinaire, elle nous permet de mettre en lien des connaissances et des apprentissages provenant de différentes disciplines ou matières. Elle s'inscrit donc dans l'un des objectifs principaux du projet pédagogique qui est de créer de la transversalité entre des savoirs de nature différente. Par

exemple, les enfants ont travaillé l'expression écrite, les mathématiques, l'expression graphique, la géographie.

Par ailleurs, mener une action de transformation sur son environnement implique la création de quelque chose de nouveau. Dans notre projet, cette création a été à la fois spatiale et sociale car des espaces spécifiques et des relations sociales ont été créés. Cependant, la pédagogie était au cœur de notre travail et, d'une certaine façon, la production architecturale lui était soumise. La conséquence est qu'il y a eu des réalisations provisoires et que la cour de récréation est encore en projet.

Ensuite, pour définir l'architecture, j'ai également employé le terme de bien collectif afin de préciser le rapport spécifique qu'entretient l'architecture avec la démocratie. En effet, les espaces que nous occupons, la classe, l'école ou, plus largement, l'institut médico-éducatif, sont des espaces partagés. Au « Logis de Villaine », les enfants sont associés au processus de décision et participent à la vie "institutionnelle" de l'établissement (conseils de classe, conseil des délégués, conseil d'établissement...). Dans ce sens, toute personne pouvait avoir un droit de parole sur la transformation des espaces qui sont communs.

Cette définition de l'architecture me permet d'insister sur le fait qu'elle se prêtait particulièrement à la situation pédagogique dans laquelle nous nous sommes alors trouvées avec l'institutrice. L'architecture se prêtait bien à la pédagogie institutionnelle car elle est une création collective et une production sociale, à la pédagogie de l'action, car c'est un acte et une réalisation, à la pédagogie du projet car elle s'appuie sur une démarche de projet et convoque des savoirs de façon transversale et, aussi, à la pédagogie du détour car il n'existe pas d'enseignement de l'architecture à l'école élémentaire (les enfants sont alors en situation de découverte).

1.2 Architecture et psychothérapie

Cependant, ce qui a motivé mon intervention était de pousser un peu plus loin la réflexion sur le rôle de l'architecture dans le projet pédagogique quand celui-ci peut s'intéresser également à la psychothérapie. Pour l'analyse de l'action, j'ai donc proposé des termes pouvant faire des ponts entre l'architecture et la psychothérapie. Ces mots choisis sont polysémiques. Ils ont des sens différents quand ils sont employés dans le domaine de l'architecture ou dans le domaine de la psychologie. J'ai alors fait l'hypothèse qu'ils me permettraient d'interroger l'architecture par cet effet de réflexivité (effet de miroir).

Le site

« L'enjeu du travail thérapeutique est de "coupler l'espace avec le dire pour en faire un site" où la reconstruction du psychotique puisse avoir lieu. Cet espace du dire a pour condition la "rencontre" avec l'autre qu'il [Jean Oury] définit comme la "conjonction du réel et du hasard". »⁴

Pour formuler ma proposition de projet pédagogique, je me suis appuyée sur cette définition du site. Un site peut être produit en « couplant l'espace avec le dire »⁵ ou bien, autrement dit, le site est un *espace du dire*. C'est une « conjonction », une rencontre avec l'autre. J'ai souhaité inverser cette définition du site en transformant l'espace du dire en *dire de l'espace* et, donc, considérer un site comme une expression spatiale.

Situer est dire où sont les choses, par rapport à d'autres, par rapport à soi, replacer les choses dans un contexte, dans un autre espace ou dans un environnement.

⁴ Sandra Alvarez de Toledo, « La pédagogie poétique de Fernand Deligny », revue *Communication*, n°71, déc. 2001.

⁵ J. Oury, « Utopie, atonie, eutopie », *Chimère* n°28, printemps-été 1996.

Construire un « site » en ce sens, c'est raconter un espace, le dire, l'imaginer, le mettre en mots, le décrire, l'écrire, le mettre en image. Dessiner, c'est aussi lire, regarder, apprendre à voir.

Pour moi, le site serait alors un espace raconté, avec des mots mais aussi avec le dessin, des tracés. Le tracé étant aussi marquage ou codification. Le site serait donc un lieu décrit, une sorte de « topographie » au sens étymologique.

Quel site avons-nous construit pendant l'action? En quoi ce site joue-t-il un rôle dans le projet d'aménagement de la cour de récréation?

Le trajet

La lecture d'un autre texte, de Gilles Deleuze, est à l'origine de ce thème de réflexion. Il dit : « Les cartes de trajets sont essentielles à l'activité psychique.(...) Le trajet se confond non seulement avec la subjectivité de ceux qui parcourent un milieu, mais avec la subjectivité du milieu lui-même en tant qu'il se réfléchit chez ceux qui le parcourent. » et, un peu plus loin, « (...) l'imaginaire et le réel doivent être plutôt comme deux parties juxtaposables ou superposables d'une même trajectoire, deux faces qui ne cessent de s'échanger, miroir mobile. »⁶

Dans ce travail, j'ai souhaité aborder la notion de trajet dans son rapport au milieu, plus dans sa dimension spatiale que dans sa dimension subjective. Le trajet est un déplacement par rapport à un ou des sites, il définit de nouveaux espaces, des « mi-lieux » ou alors des sites en devenir.

Tenir une carte de trajets est une autre forme d'écriture, différente du langage plastique et du langage parlé. Elle croise réel et imaginaire, distingue des sites, note des déplacements. Une cartographie inscrit des parcours, trace des espacements,

⁶ G. Deleuze, « Ce que les enfants disent » dans *Critique et clinique*, éd. De Minuit, Paris, 1993, p81-83.

elle convoque l'écriture du temps en ce qu'il est une mesure de l'espace, une distance.

Le trajet est ce qui est dit, écrit, du parcours, c'est le déplacement imagé. La trajectoire dessine un devenir, elle s'y inscrit. La carte indique, oriente, définit des milieux, les situe.

Quel rôle a eu la cartographie dans notre projet ? Quelles cartes pouvons-nous dresser de nos parcours réels et imaginaires ?

Le projet

Le projet est à la fois un site et un trajet. Le projet est un espace-temps, il est un passage⁷ et offre des espaces potentiels dans lesquels peuvent se produire des ouvertures. En permanence, il génère de la mobilité, c'est un espace aménagé pour se déplacer. Le projet est aussi une ouverture sur le devenir. Cependant, si le projet est un passage, il est irréversible, nous ne sommes plus le même au seuil de ce passage. C'est donc une transition. Après le projet, il y a transfert, et notamment, transformation du sujet. C'est un espace contradictoire, il est notamment prévision, tout en supportant l'imprévu.

Quelles ouvertures et quels passages notre projet a-t-il offerts ? Qu'est-ce qui a été transformé en nous et dans notre environnement ?

Je ne suis ni pédagogue et ni thérapeute. Je ne suis pas réellement en situation de répondre à toutes ces questions. Ces entrecroisements entre architecture, pédagogie et psychothérapie m'ont permis d'interroger l'architecture à partir d'autres pratiques et en particulier à partir du projet pédagogique.

⁷ J.P. Boutinet, « Le projet comme passage ? », communication au colloque *Construire, Instruire, Traduire, Médiations, Transferts et connaissances à propos du projet d'édification*, 14^{ème} entretiens du Centre J. Cartier, Lyon, 3-5 déc. 2001.

Enfin, qu'est-ce qu'un projet d'architecture ? Quels types de transfert y a-t-il eu dans le cadre de l'action entre le projet pédagogique et le projet d'architecture ? La psychothérapie peut-elle être un interprète pertinent permettant d'établir ce dialogue que nous avons amorcé dans l'action ?

2 *Le contexte de l'action*

2.1 *L'institut médico-éducatif et la classe des apprentissages*

Cette première partie est tirée d'un texte⁸ de Marie-France Macaire, l'institutrice avec laquelle j'ai travaillé. Elle y fait une présentation des enfants accueillis au « Logis de Villaine », du groupe scolaire et une présentation des axes prioritaires de sa classe. J'ai préféré ouvrir ce rapport par ce texte car il permet de situer le cadre de mon intervention.

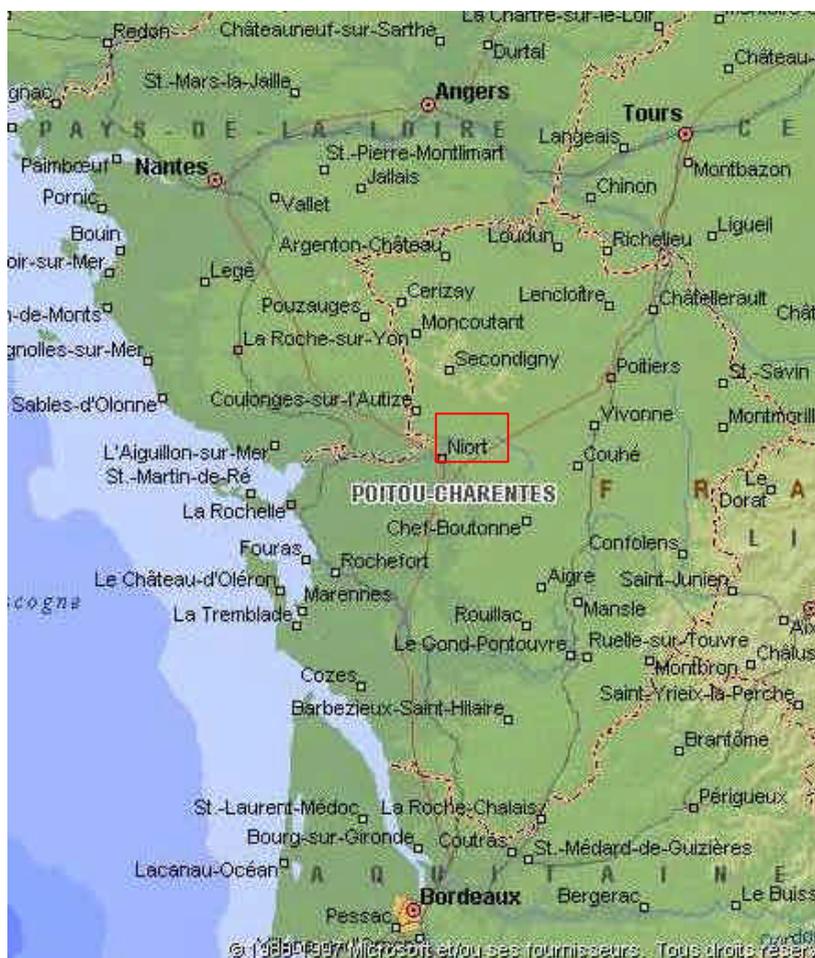
La population accueillie à l'institut médico éducatif

L'institut médico-éducatif du "Logis de Villaine" accueille 200 enfants et adolescents de 5 à 20 ans présentant des retards mentaux moyens et légers, nécessitant une éducation spécialisée, telle que le définit le texte de l'annexe XXIV (Décret du 30 octobre 89). La plupart des enfants et des jeunes accueillis dans l'institution souffrent ou ont souffert de multiples carences affectives, éducatives, sociales et culturelles. Celles-ci favorisent et alimentent des troubles intellectuels, des difficultés scolaires et d'apprentissage qui freinent le développement de leur personnalité.

Le jeune, orienté en IME, va pouvoir bénéficier sur le même lieu de possibilités d'actions psychothérapeutiques, éducatives, pédagogiques et rééducatives adaptées. Ces diverses prises en charge sont élaborées en équipe pluridisciplinaire autour du projet individualisé de

⁸ Marie-France Macaire, dossier de concours interne de recrutement de professeurs des écoles, session 2002, « Intégration citoyenne et projet culturel transdisciplinaire ».

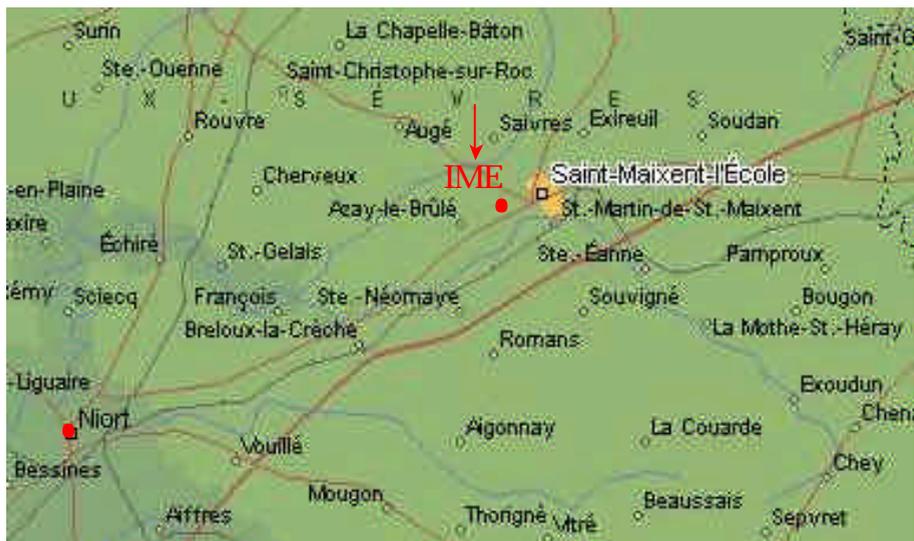
l'enfant. "La méthodologie du projet individualisé est commune aux jeunes bénéficiant d'une scolarité en intégration, individuelle ou collective, et à ceux accueillis dans les établissements sanitaires et médico-sociaux. " (Circulaire du 19 novembre 99 - Scolarisation des enfants et adolescents handicapés). Une cinquantaine de jeunes de l'I.M.E. ne sont plus scolarisés.



Le groupe scolaire - Les élèves

Au sein de l'I.M.E., l'école accueille 150 enfants de 7 à 19 ans (dont une soixantaine de plus de 16 ans) scolarisés à temps partiel dans 8 classes, en fonction de leurs besoins définis dans les projets individualisés. Les élèves accueillis ont très souvent un vécu d'échec scolaire, avec rupture du milieu "ordinaire" plus ou moins bien accepté par le jeune et la famille. Ils présentent des altérations des processus cognitifs (déficit intellectuel et dysharmonie cognitive), des troubles de la personnalité, des attitudes comportementales réactionnelles. Cela peut se traduire par une difficulté à maîtriser le raisonnement même appliqué à une situation concrète (relation entre les objets), des difficultés à utiliser les opérations concrètes, à mettre en pratique des connaissances (méthode non acquise, difficulté à mémoriser, comprendre, se repérer, apprentissages insuffisamment structurés ou avec des lacunes), une attitude de passivité (ils ne sont pas dans le désir d'apprendre, ou n'en sentent pas ou plus la nécessité), une image de soi dévalorisée (manque de confiance, peur de l'échec, inhibition, refus, opposition, rejet du scolaire), une instabilité comportementale (manque de tolérance à la frustration, demande affective importante, fatigabilité, attention fugace, grande expansivité, non respect de l'autre, ignorance ou refus de la loi), une difficulté à avoir un projet personnel et à pouvoir le conduire, des troubles du langage d'origines diverses (blocage psycho-affectif, difficultés relationnelles, difficultés à communiquer).

Il n'y a pas de parcours scolaire type à l'I.M.E. L'orientation dans les différentes classes est déterminée par les possibilités du jeune, et l'intérêt que peut représenter pour lui tel ou tel projet pédagogique.



Plan de situation rapproché, l'IME dépend de la Commune d'Azay-le-Brûlé, mais se situe à la sortie de la ville de Saint-Maixent, à proximité d'une zone commerciale et de terrains militaires.



Sur la route de Villaine, on voit l'IME au fond.

Les axes prioritaires de la classe

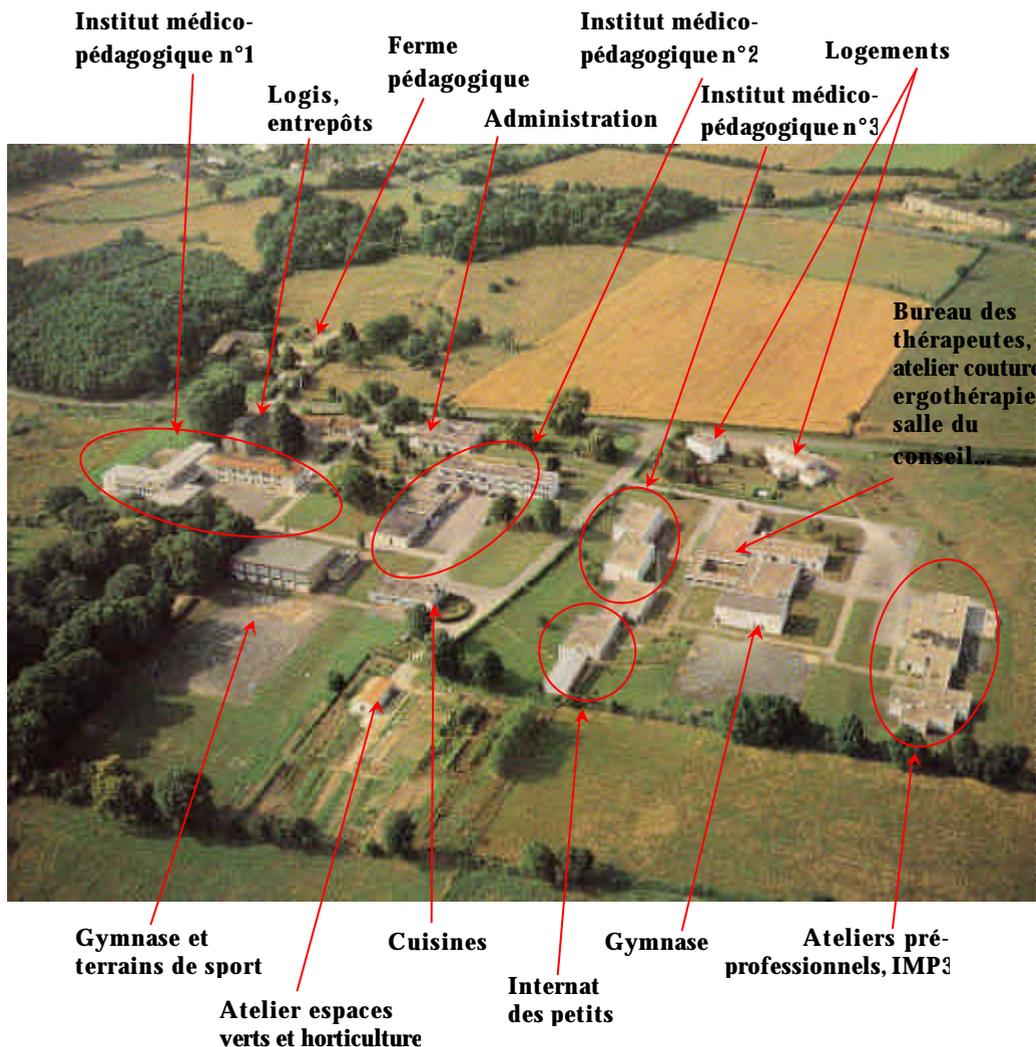
Il s'agit de donner du sens aux apprentissages et stimuler l'envie d'apprendre et de communiquer en privilégiant différents modes d'expression, orale, écrite, plastique, par la mise en place de projets motivants (projet Afrique, projet architecture) et en utilisant les technologies d'information et de communication.

L'accent sera mis sur l'intégration sociale et citoyenne du jeune par l'acquisition de nouveaux savoirs, par la prise de responsabilités formalisées dans les conseils de classe relayés par les délégués jusqu'au conseil d'établissement afin que chacun puisse trouver sa place dans un groupe et s'impliquer au quotidien ; par des actions s'ouvrant sur l'extérieur (correspondances, locales, lointaines comme l'Afrique), par des visites développant les capacités à évoluer à l'extérieur et à gérer des situations d'intégration. Être citoyen dans l'école c'est être attentif à la qualité de vie de l'IME et développer sa capacité à intervenir, devenir autonome, développer son attention, l'écoute de l'autre, le respect des autres.

La dynamique institutionnelle permet le travail en partenariat par une recherche de synergie entre les différents secteurs de l'IME autour de la mise en place de projets pertinents (projets individualisés ou de groupes) ; avec l'éducatif (binôme en informatique, échanges avec les ateliers maquette et arts plastiques), le professionnel (activités complémentaires classe/ateliers autour de la porte marocaine, la tente, les vêtements), thérapeutique (rencontres avec les membres de l'équipe de soins).

Les objectifs généraux vont viser l'identité : s'autoriser à penser, à avoir des idées et communiquer ces idées, aider à la représentation qu'elle soit graphique, plastique, et mentale (dire, lire, écrire), développer la confiance en soi,

renforcer l'imaginaire par l'expression et renforcer l'agir ; les relations au monde (découvrir le monde et s'ouvrir à d'autres cultures) et les relations aux autres (vivre un projet ensemble, partager des expériences, maîtriser ses peurs de l'autre et accepter les différences).



Les moyens

Une pédagogie du détour face à des jeunes qui arrivent à l'adolescence et qui ont été confrontés à la difficulté d'apprendre depuis une dizaine d'années peut être tentée : faire varier les modes d'expression, les outils d'apprentissage, les modes d'évaluation et les modes de communication. Nous partons de ce que l'enfant sait déjà, et nous repérons les procédures employées ; en le rassurant et en l'aidant à vaincre ses peurs d'apprendre, le médiateur peut aider à l'élucidation collective de la consigne et à la reformulation. Il organise la confrontation des propositions des élèves lors de mises en commun ; il valorise l'intégration de nouvelles données pour renforcer une nouvelle image de soi.

Le travail sur la représentation est intéressant dans la mesure où celle-ci n'est jamais juste ou fausse. Il s'agit alors de privilégier la démarche, libérant l'enfant du souci à avoir à donner une réponse qu'il n'est pas en mesure de donner.

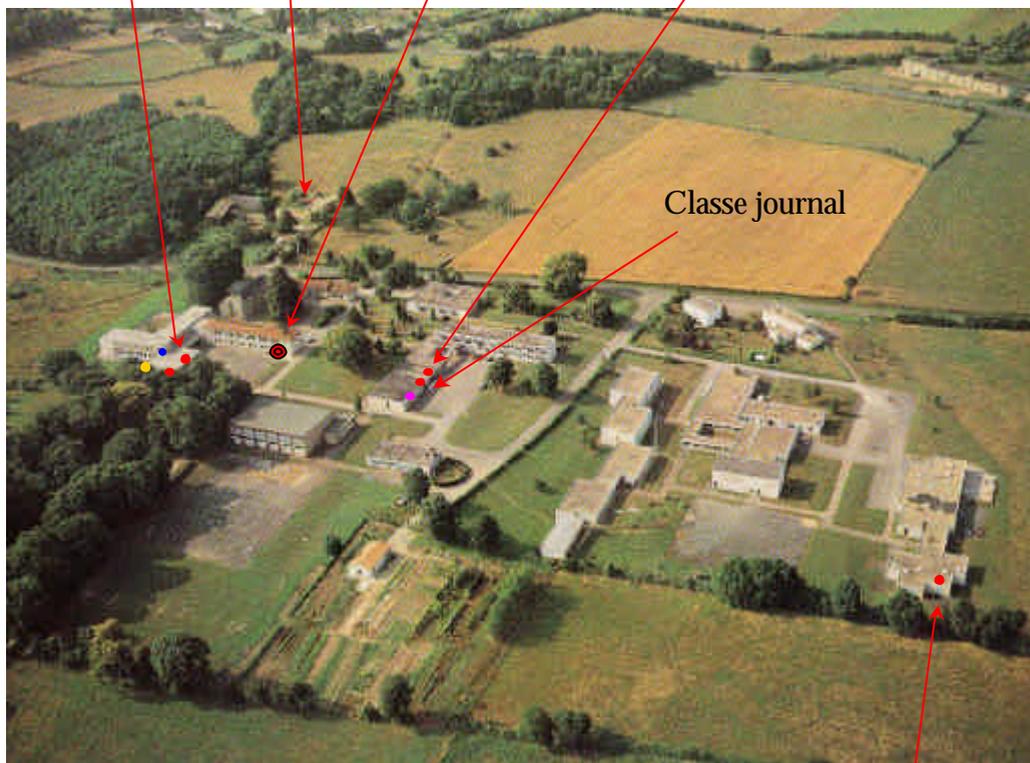
On réduit ainsi l'impulsivité caractéristique des enfants trop souvent confrontés à la difficulté et on permet l'accès à la mentalisation par un apport symbolique et créatif.

Des supports stimulants et ouverts sur le monde renforcent les apprentissages scolaires, ainsi le projet artistique et culturel, l'organisation d'expositions à la bibliothèque, les activités réalisées dans les ateliers dans le cadre du projet Afrique, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (productions écrites, communication réseau, logiciels) et la participation à la réalisation du journal « Le Petit Villain ». Nous avons ainsi élaboré un projet artistique et culturel, « Habiter le logis de Villaine » avec une

intervenante en architecture, projet inscrit dans l'action nationale « Cabanes. Construis ton aventure. »

Ecole de l'IME : les classes sont réparties dans les IMP

Classes d'éveil Classe ferme Classe des apprentissages, celle de Marie-France Classe des apprentissages



Les 7 classes
Salle
informatique

- Classe sécurité routière
- Salle des enseignants

Classe de préparation au centre de formation par l'apprentissage (CFA)

2.2 *Un projet dans d'autres projets*

Le projet de classe s'inscrit dans d'autres projets correspondant à différents enjeux. Les présenter permet de mieux identifier les acteurs et de mieux situer le projet de classe dans son environnement.

Un projet dans l'établissement

Le projet « Afrique » est un projet *transversal*. Au sein de l'IME, il accueille des membres du personnel provenant des différents secteurs : l'éducatif, le pédagogique, et le médical. C'est un projet qui se base sur la libre participation. Il propose un sujet de travail commun et est une opportunité et un cadre pour des personnes souhaitant travailler avec d'autres.

Un projet de classe

Le projet de la classe dans laquelle je suis intervenue, est intitulé « Habiter le logis », il a pour objectif de soutenir les axes prioritaires de la classe, exposés plus haut (page 19). Premièrement, il vise la consolidation de l'imaginaire de l'enfant à partir d'un travail sur des espaces imaginaires et réels et, plus particulièrement, sur la **représentation de ces espaces**. Ensuite, il s'appuie sur des **expérimentations**, productions *architecturales* qui permettent la confrontation entre imaginaire et réel. Et enfin, il a pour objectif d'initier le projet de transformation de la cour de récréation. Ce projet pédagogique est développé un peu plus loin.

Un projet dans l'école de l'IME

Ce projet est l'intermédiaire entre le projet de classe et le projet « Afrique ». Dans le cadre du projet « Afrique », il a été proposé à la classe dans laquelle j'intervenais, de travailler plus spécifiquement sur l'aménagement des cours de récréation des instituts médico-pédagogiques de l'IME (IMP1 et IMP2). Nous avons alors proposé que ce travail sur les cours, espaces collectifs, devienne un projet de l'école (l'école réunit l'ensemble

des classes de l'IME). La classe a donc mené des actions qui avaient comme objectif de transmettre le travail qui était fait sur l'architecture et sur les espaces des IMP aux autres classes.

Des projets individuels

Chaque enfant a un projet individuel. C'est un projet qui met en lien des activités scolaires et des activités éducatives (classe et atelier). Il peut ainsi, s'il le désire, approfondir une dimension du projet de classe en fonction de ses centres d'intérêt.

3 Le projet pédagogique : représentation, réalisation et socialisation

Ceci est une présentation succincte du projet dans sa dimension pédagogique. La présentation des travaux évoqués ici est détaillée dans la deuxième partie de ce rapport (l'analyse de l'action, les micro-architectures).

Dans cette présentation, un certain nombre de termes employés sont des formulations choisies au moment de l'écriture du projet pédagogique. Il faut considérer ces mots (représentation, réalisation, conception, création, socialisation, etc.) comme des outils pour l'action et non pas comme l'outillage théorique de ce mémoire.

Le projet est né d'une discussion avec l'institutrice sur le thème de l'hospitalité et, plus particulièrement, de l'accueil berbère, alors que la classe débutait une correspondance avec des enfants marocains. L'hospitalité nous a effectivement permis de faire le lien entre l'architecture, et plus spécifiquement l'espace, le Maroc et l'institut médico-éducatif. L'un des objectifs du projet pédagogique était de préparer les outils pour une mise en place d'un projet d'aménagement des cours de récréation. Ce projet pédagogique se présente en trois parties : le contexte de l'action, les objectifs pédagogiques, et le programme de mes interventions.

Dans cette présentation, nous allons mettre l'accent sur le travail d'architecture. Les trois dimensions du projet pédagogique, la représentation, la réalisation et la socialisation, ne sont pas véritablement les trois phases du projet, même si elles peuvent apparaître un peu comme telles dans la présentation et dans le programme. En réalité, elles ont été régulièrement convoquées tout au long de l'année.

3.1 *La récolte et la consolidation de l'imaginaire*

Chez les enfants psychotiques, le sens de la réalité est troublé. Il s'agit d'une confusion du monde imaginaire et du monde perceptif. Ce trouble est relatif au temps (en tant que rythme) et à l'espace, comme le dit Henri Maldiney. « Elles [les psychoses] expriment toutes une impuissance à exister le présent et, à partir de lui, le temps. »⁹ Pour nous, il s'agissait de "structurer l'espace-temps" en créant des espaces de sens. Pour cela, nous avons choisi de travailler à partir d'espaces imaginaires et réels et, plus particulièrement, sur la **représentation de ces espaces**. Ainsi, consolider l'imaginaire procédait de deux étapes. D'une part, nous avons collecté des images, dans des livres ou dans notre environnement (photographies), afin de stimuler l'imagination, c'est la phase de la récolte, et, d'autre part, nous traitons ces images afin de les transformer. En effet, cette phase de transformation des images, la création de nouvelles images, fait appel à l'imaginaire. Renforcer l'imaginaire c'est aussi renforcer la créativité.

Ainsi, un peu comme nous le pratiquons dans les études en architecture, j'ai proposé de commencer par des "approches"¹⁰ de l'espace sur lequel nous allions travailler (c'est-à-dire la cour). Ces approches, récoltes d'informations sur l'IME mais aussi sur le Maroc, nous les avons proposées dans le projet pédagogique sous la forme de trois types d'espaces : l'espace représenté, l'espace habité, et les autres lieux ou les lieux des autres.

⁹ Henri Maldiney, *Existence, crise et création*, éd. Encre marine, La Versanne, 2001.

¹⁰ Je me suis notamment inspirée des approches proposées par Gustave Massiah, enseignant à l'école d'architecture de Paris La Villette dans son cours de 1^{ère} année sur le lieu d'origine.

L'espace représenté

Travailler sur le Maroc nous a permis de nous poser ces questions : « Comment se représente-t-on un pays étranger ? Comment peut-on le situer par rapport à son propre pays ? » Ainsi, c'est à partir du monde et de la Terre que les enfants ont commencé à se représenter l'Afrique et le Maroc.

« Nous nous sommes interrogés sur la géographie et les différentes échelles du territoire. On parlait beaucoup de l'Afrique à l'IME ; sur le globe, les cartes du monde et diverses représentations, nous avons repéré les continents et surtout le nôtre, l'Europe. Le drapeau français et les drapeaux en général attirent les élèves ; nous avons mis en commun nos repères nationaux (le Maroc des correspondants, la France où nous habitons, le Portugal d'Adrien, la Belgique d'Alice...). »

Commentaire de Marie-France, l'institutrice.

En effet, en tant qu'architecte, la représentation de l'espace était l'une de mes préoccupations principales. Pour pouvoir travailler sur l'espace, il nous fallait choisir des outils de représentation de cet espace, qui étaient à la portée des enfants. L'apprentissage de la représentation a été très progressif. Tout d'abord, et dès la première séance, nous nous sommes intéressés à la technique du dessin. Pour moi, le dessin était ce langage commun à partir duquel nous allions pouvoir travailler. Je m'exprime souvent avec des dessins et, en effet, il était important que les enfants aient accès à mes dessins et qu'ils puissent aussi en faire. L'enjeu était d'autant plus important que, pour eux, la représentation et en particulier le dessin, est un acte douloureux. Et effectivement, lorsque je leur ai proposé de dessiner la première fois, ils ont tous exprimé un refus quasi catégorique. Cependant, comme ils aimaient me voir dessiner, ils ont doucement eu envie de le faire.

Nous sommes également entrés progressivement dans la représentation en plan et, notamment, par le moyen d'une photographie aérienne pour ce qui est de la représentation du plan masse. Cependant, on se perd facilement dans un plan. Certains ont eu plus de difficultés que d'autres à le lire. Nous

avons donc utilisé d'autres techniques comme la photographie, la photocopie, le découpage, le collage, le décalquage, la maquette, l'expression orale et écrite. Pour chacun des exercices, et aussi en fonction des situations, nous choissions les outils qui nous semblaient les plus appropriés : dans notre travail sur l'aménagement de la bibliothèque, nous avons découpé et collé sur un fond de plan les dessins des meubles ; pour créer des portes, nous en avons découpé dans des photocopies de livres ; et, pour concevoir la tente collectivement, les enfants ont fait des maquettes et ont exprimé leurs idées à l'oral tandis que je dessinais la proposition finale de la tente (la présentation de ces projets est détaillée dans la deuxième partie de ce mémoire).

Cependant, j'ai toujours considéré que leur demander de concevoir un espace ou un objet, par le dessin, était un exercice trop difficile pour eux. Il l'est déjà pour nous, les architectes. Il nous aurait fallu plusieurs années pour atteindre cet objectif... Je ne voulais surtout pas les mettre en situation d'échec. Alors, j'ai toujours choisi d'autres outils afin de détourner la difficulté de concevoir et d'imaginer de cette façon. Ainsi, j'ai parfois créé des supports pédagogiques spécifiques, permettant tout de même l'apprentissage de la représentation de l'espace et donc de sa conception

« Pour les enfants, l'espace représenté lointain (par les cartes, des images, des histoires, des personnes) a pris forme comme un espace autre, d'ailleurs, étranger ; mais, la représentation sur les cartes est restée fictive pour un grand nombre d'entre eux et n'a guère évolué. D'un autre côté, l'espace représenté proche, l'habité, est bien maîtrisé. L'évolution de la représentation de cet espace est assez étonnante. Cette année, j'ai travaillé avec R, adolescent en très grande difficulté, essentiellement à partir des représentations qu'il faisait de la ferme de sa famille d'accueil ; c'était un support pour dire, expliquer et se dire. Représenter l'espace habité peut être un outil pour faire évoluer sa pensée. » Commentaire de Marie-France

Ainsi, l'espace représenté est devenu un véritable outil de travail pour la classe de Marie-France.

L'espace habité

Aménager l'espace implique une réflexion sur celui-ci et, en particulier, sur l'usage que l'on en a. Par exemple, l'un des exercices, celui de l'aménagement de la bibliothèque, a permis de tester une démarche qui est relativement classique dans l'approche du projet d'architecture : « Quels sont les usages possibles d'une bibliothèque ? Quels sont ceux que l'on a à la bibliothèque de l'IME ? Quels sont ceux que l'on voudrait avoir ? Et, finalement, comment pourrait-on modifier l'espace pour qu'il réponde aux nouveaux besoins ? »

En troisième année, à l'école d'architecture de Paris La Villette, Jean-Paul Dollé nous invitait à réfléchir sur cette citation : « L'homme habite en poète ». Nous avons une très grande liberté pour nous exprimer sur la question (production plastique, littéraire, vidéo...). Ce que j'en ai personnellement retenu, est que si l'homme habite en poète, c'est qu'il est créateur de l'espace qu'il habite. L'espace habité est l'espace que nous nous approprions, celui que nous accommodons à nos besoins, et donc, que nous créons. C'est donc peut-être par l'intermédiaire de l'espace habité que nous allons créer un *site* ou un *dire de l'espace*. Il nous fallait alors parler de l'espace.

Le travail sur l'espace habité n'était pas simple du fait qu'il implique en quelque sorte une prise de pouvoir sur celui-ci. Et cela demande un véritable travail de mise en commun et de confrontation des usagers de l'espace en question, ce que nous n'avions pas le temps de faire. Cependant, de façon éphémère, nous avons réellement occupé et habité de façon inhabituelle certains espaces. Le travail autour de l'accueil et de la socialisation a été l'occasion de partager notre occupation de l'espace (installations, expositions...).

Autres lieux

Il nous fallait aussi découvrir d'autres lieux, des lieux qui ne sont pas les nôtres, des lieux que d'autres habitent. Les autres lieux sont ceux que nous ne connaissons pas, mais que nous traversons. Les questions que nous posent les autres lieux sont : « Qu'est-ce que l'espace de l'autre ? » « Et quels rapports peut-on avoir avec l'espace de l'autre ? » Visiter d'autres lieux nous permettait de faire l'expérience de l'hospitalité, mais du point de vue de la personne accueillie. Nous aurions voulu aller à la maison de Pierre Loti ou rendre visite à une famille de Maghrébins, mais ces découvertes n'ont pas pu avoir lieu pour des raisons pratiques. Nous avons cependant fait des rencontres comme celle de la bibliothécaire d'une municipalité voisine, qui a fait visiter la bibliothèque un jour de fermeture et qui a proposé des séances de contes lors d'un festival de l'enfance.

3.2 *Les expérimentations*

L'expérimentation permet de réaliser des choses progressivement, par tâtonnement. Tout au long de l'année, nous avons produit et réalisé des choses qui s'inscrivaient dans le processus de l'aménagement de la cour de récréation. La majorité des thèmes abordés a fait l'objet de tests ou d'un passage à l'acte qui consistait à créer un espace ou à en transformer un. Ce sont ces micros-projets que j'étudie plus profondément dans l'analyse de l'action, au chapitre suivant.

~~///~~ Nous avons ouvert une nouvelle porte dans la cour,

~~///~~ nous avons aménagé la bibliothèque pour y présenter une exposition,

~~///~~ nous avons conçu une tente qui a été réalisée,

~~///~~ nous avons fabriqué des cabanes dans des espaces de récréation,

~~///~~ nous avons créé des parcours dans l'IME...

Ce sont ces réalisations qui nous ont permis de faire le lien entre l'espace représenté et l'espace habité.

3.3 *Socialisation du projet de transformation*

Elle a été organisée en plusieurs temps. D'une part, nous avons sollicité les organes de décision de l'établissement qui fonctionnent selon des principes démocratiques. Les expérimentations ont été soumises à l'avis du conseil des délégués et du conseil d'établissement. Ensuite, les travaux de la classe ont fait l'objet d'informations régulières à travers le journal « Le Petit Villain » et de deux expositions, l'une à la bibliothèque et l'autre lors des journées « portes ouvertes » de l'établissement. Progressivement, la socialisation est devenue liée à l'hospitalité ; à la fin de l'année, le rituel du thé faisait partie des rencontres avec les autres classes et des moments de partage. Ce sont les enfants qui ont tenu à cette institutionnalisation.

« Notre travail sur l'hospitalité a vraiment permis une socialisation du projet : pour les petits, ma classe est devenue la classe du thé à la menthe. A travers ces moments, des relations se sont établies, porteuses de désirs. » Commentaire de M-F

En fin d'année, le travail de création de parcours dans l'IME de Villaine a permis de partager notre expérience de l'espace. L'un de nos objectifs était de proposer un programme d'aménagement de la cour de récréation, qui reflèterait la parole de tous les occupants de l'école. Nous n'avons pas pu proposer de programme, mais maintenant tout est prêt car la classe de Marie-France dispose de suffisamment d'outils pour travailler sur le projet et le soumettre aux autres. Ainsi l'institutrice fait ce bilan du rôle joué par l'architecte : « Il s'agit d'amener le déclic pour agir sur l'espace et le transformer, et d'être responsable de l'occupation de l'espace et des déplacements. Dans une classe en pédagogie institutionnelle, on trouve généralement un tableau des responsabilités ; on pourrait peut-être ajouter à la gestion des lieux occupés, la gestion des lieux non-occupés qui seraient des espaces de liberté ouverts à la création. »

Je suis ravie d'avoir apporté cette nouvelle responsabilité dans la classe, *la responsabilité d'ouvrir à la création des espaces de liberté...*

En tant qu'architecte, je me pose maintenant cette question : « Un projet d'architecture, ne devrait-il pas être aussi un projet pédagogique ? Ou ne l'est-il pas par définition ? »

3.4 *Le programme des interventions*

Ce programme est celui de mes interventions. Il reflète en quelque sorte mon parcours dans ce projet qui est sensiblement différent de celui des enfants et de l'institutrice qui ont travaillé de façon plus continue sur le projet et qui l'ont intégré plus largement dans un quotidien.

Les récoltes d'images et d'informations, et les expérimentations

9 séances - Objectifs : « consolider l'imaginaire »

Cette première partie était organisée en trois temps : un premier temps pour aborder l'aménagement de l'espace (la porte, le passage, le lieu), un deuxième temps pour aborder la notion d'accueil (l'exposition), et un troisième temps pour aborder l'architecture et l'édification (la tente : l'espace, la forme, l'ouverture, les matériaux, la décoration).

Avec la porte nous étions au seuil du projet : nous avons construit un seuil afin de le franchir et d'entrer dans le projet d'aménagement de la cour mais, aussi, dans le projet "habiter le logis". Nous avons donc créé et réalisé une porte dans la cour de récréation. Ensuite, nous avons élaboré des passages mais seulement des passages imaginaires cette fois (nous n'en n'avons pas imaginé dans la réalité). Les productions plastiques sur les passages ouvraient sur le franchissement, le franchissement du seuil que nous avons dessiné en premier. Une fois le franchissement imaginé (il s'agissait alors d'entrer dans un espace imaginaire) nous avons travaillé sur l'aménagement d'un espace réel, celui de la bibliothèque. Ainsi, le lieu des livres est

devenu pour quelque temps un salon de thé et une salle d'exposition. Nous l'avons habité autrement. Enfin, nous sommes entrés dans l'acte de construire en concevant collectivement la tente berbère et en la réalisant en partenariat avec l'atelier éducatif "environnement". Et pour finir, nous avons décoré la tente avec des motifs et des frises, le décor étant un moyen *d'habiter* la surface de la toile et de s'approprier le lieu.

La semaine de l'hospitalité

2 jours – objectifs : accueillir et échanger sur notre travail

Cette semaine a été ponctuée par deux événements : d'une part, le festival "Enfance en fête", où les enfants ont accueilli d'autres élèves d'autres écoles et leur ont offert le thé, et d'autre part, les journées « portes ouvertes » de l'IME qui ont fait l'objet d'une invitation à un parcours dans l'école afin de présenter les travaux. Après avoir construit la tente dans ces deux lieux, les élèves y ont offert l'hospitalité. Les journées « portes ouvertes » portent bien leur nom puisque qu'elles ont annoncé notre travail de fin d'année sur les parcours en définissant la cour comme un lieu de passage et comme un site en projet (voir le parcours "Marrakech" dans le récit, de la p. 181 à la p. 185). Nous avons en effet dessiné à cette occasion un parcours traversant la cour de récréation en reliant des espaces à visiter.

L'élaboration d'un programme d'aménagement de la cour de récréation et la socialisation du projet de transformation

7 séances – objectifs : créer des outils pour la socialisation du projet de transformation,

- ~~LES~~ mise en place de cabanes dans la cour de l'IMPI afin de proposer une occupation éphémère de l'espace de la cour,
- ~~LES~~ création de nouveaux parcours dans l'IME afin de reconsidérer l'espace de l'établissement comme un site.

Les deux cours de récréation sont des espaces collectifs de l'IME. Pour cela, nous ne pouvions installer des objets dans ces espaces sans provoquer de rencontre avec les autres et offrir des temps de parole sur nos installations. Nous avons donc organisé ces rencontres avec les autres classes en les invitant à parcourir les espaces que nous avons créés ou ceux que nous avons proposés à la visite.

Avec des histoires imaginaires, mais ayant des relations avec des espaces réels car se déroulant dans l'IME, nous nous sommes déplacés de la ferme aux ateliers, de la cour à la charmille, des jardins aux cuisines...

Nous n'avons pas débattu des conflits d'usage de la cour de récréation comme il était prévu. Nous n'avons pas formellement socialisé les problèmes que nous avons évoqués en classe, mais nous avons trouvé un moyen pour que tous les enfants de l'école puissent participer à l'approche de la transformation de l'espace de la cour.

Avec ces histoires, ces petits contes que nous avons imaginés et menant d'un espace à un autre dans l'IME, nous avons finalement situé les cabanes dans un espace de relations à la fois spatiales et humaines. C'est un vrai réseau qui a été tissé à l'occasion de ces parcours, car des ateliers éducatifs avec leurs éducateurs ont été associés au projet.

Chapitre 2

Analyse de l'action Les micro-architectures

« Il [Fernand Oury] avait à l'époque – 1967 - 1968 – conçu, imaginé, un complexe éducatif expérimental. Je me souviens avoir négocié ça avec lui dans les groupes de culture populaire, au ministère et ailleurs. Nous avons failli trouver le financement de ce complexe éducatif expérimental, qui devait comprendre d'une part une école accueillante – maternelle, primaire – d'autre part un CES, un collège, mais aussi une maison des jeunes, et un centre d'études et de formation en éducation et pédagogie. Là aussi – et grâce à la FGERI [Fédération des groupes d'étude et de recherche institutionnelles] – l'architecture était pensée comme un ensemble et la pédagogie était elle-même une architecture, et l'architecture elle-même était une pédagogie. Ce complexe éducatif expérimental – nous y croyions sans y croire – nous ne l'avons pas construit mais nous l'avons pensé. C'est là-dessus qu'on peut comprendre ce qu'était Fernand Oury, Aïda Vasquez, ce qu'étaient ces groupes, ce que sont ces chercheurs-praticiens. Des utopistes, mais des utopistes du quotidien. "Sommes-nous des utopistes ? Nous ne le savons pas. Notre offre répond à une autre demande qui ne s'est pas encore exprimée, qui s'exprimera peut-être". Nous l'avons déjà dit, et c'est aujourd'hui encore ce que nous redit Jean Oury, pestant contre la nouvelle médecine libérale, contre l'attaque de la psychiatrie, contre le rapport Kouchner et la technocratisation des soins, contre la médication des lieux plutôt que leur humanisation. En fait, cette pédagogie – qui est une psychothérapie en elle-même – cette psychothérapie – qui est une pédagogie en elle-même – l'une et l'autre se vont comme un gant, c'est bien ce dont nous avons besoin aujourd'hui : une pédagogie analytique qui soit elle-même une psychothérapie de la barbarie, qui chaque jour à nouveau nous guette, hier comme aujourd'hui. »

Jaques Pain, « La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury », Chimères n°49, printemps 2003.

Cette deuxième partie fait la présentation des micro-architectures qui ont été produites. Chacune nous a posé des questions spécifiques et a joué un rôle dans le projet pédagogique. Ma réflexion s'appuie ici sur les notions présentées dans le paragraphe sur l'architecture et la psychothérapie : "site", "projet" et "trajet".

Pour ouvrir l'analyse, je propose différentes conceptions de l'espace qui sont pour moi des pistes de réflexion pour faire des passerelles entre pédagogie, psychothérapie et architecture :

☞ L'espace comme lieu, émergence topologique et comme milieu, l'espace comme site,

☞ l'espace comme vide, limité par le plein, espace du rythme, espace ouvrant et espace tensionnel

☞ l'espace comme édification, celui de l'élaboration, de la rencontre entre réflexion et réalisation, l'espace du bâtir,

☞ l'espace comme lieu de passage, comme entre-deux, espace transitionnel, espace de transformation et de modification,

☞ l'espace comme traversée et comme chemin, espace de trajet et de projet, espace de création et de liberté.

Tout au long de l'action, nous avons été confrontés à des situations où ces espaces prenaient du sens dans le projet pédagogique et, ainsi, nous permettaient de passer du projet pédagogique au projet d'architecture et du projet d'architecture au projet pédagogique. Ces espaces se croisent et se réfléchissent les uns les autres et se sont progressivement mis à coexister, au fur et à mesure que nous avançons dans le projet pédagogique. Les récits analytiques des créations de micro-architectures, qui vont suivre, tentent de faire état de l'émergence de ces espaces et nous invitent à réfléchir la création architecturale comme une psychothérapie.

1 *Les micro-projets d'architecture : construire des sites et des trajets*

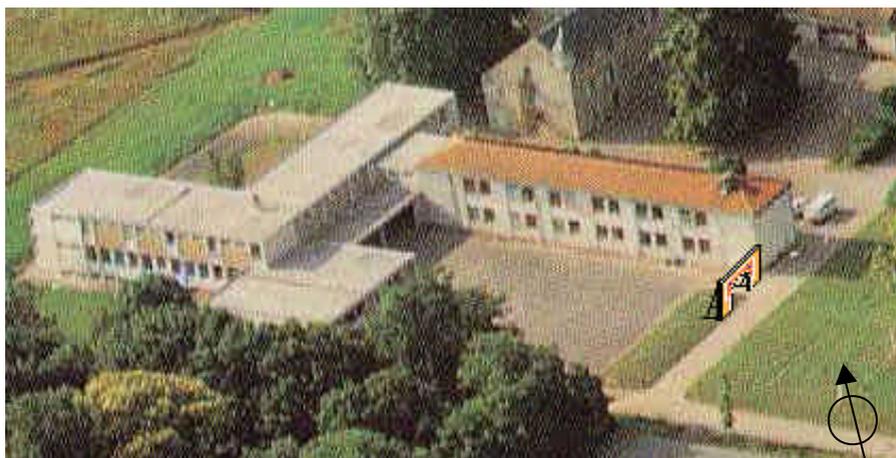
Ces *micro-projets* que sont l'ouverture d'une porte dans la cour de récréation, l'aménagement de la bibliothèque, la construction de la tente berbère, et l'élaboration de parcours dans l'IME, se distinguent des autres exercices qui nous ont menés à travailler sur l'espace (les passages, les motifs et les cabanes), par la démarche en tant qu'elle est projet mais, aussi, en tant qu'elle fait appel à une conception collective de l'espace. En effet, chacune de ces micro-architectures a été produite collectivement avec des outils spécifiques en fonction des finalités du projet.

1.1 *La porte, un premier acte dans l'espace et une ouverture sur l'espace*

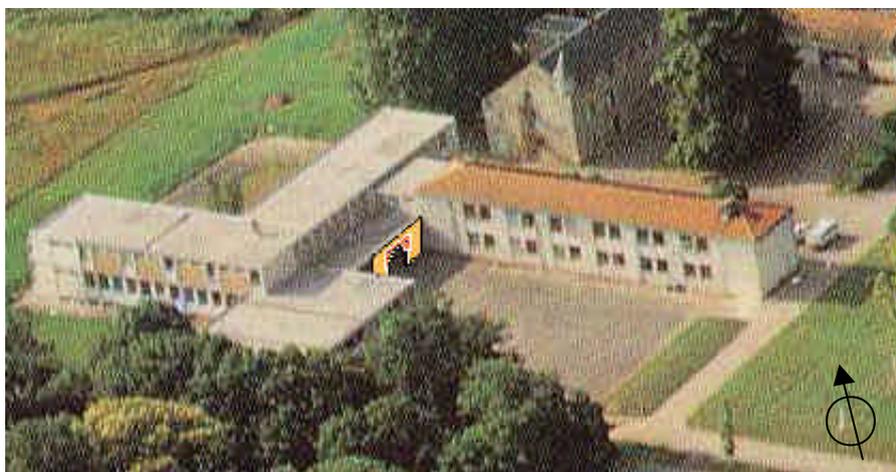
L'acte d'ouvrir une nouvelle porte sur la cour était, pour moi, celui qui allait nous permettre d'entrer dans le projet de transformation de cet espace. C'était en quelque sorte un acte symbolique de fondation du projet.

Quand la porte de la mairie de Saint-Maixent est arrivée, j'ai été déçue. Non pas qu'elle soit vilaine, je ne la trouvais pas si laide, mais parce que, encore une fois, nous n'allions pas pouvoir réaliser ce que nous avions prévu. Pour des raisons de sécurité, nous ne pouvions pas installer les supports parce que les enfants auraient grimpé dessus. Ce qui a eu comme conséquence l'impossibilité de positionner la porte où nous l'avions prévu. Et pourtant, nous avons voté pour l'emplacement de la porte à cet endroit. Le conseil d'établissement avait été d'accord.

En effet, nous avons choisi d'ouvrir une porte sur la cour. Les enfants avaient choisi de la positionner à l'une des entrées de la cour, cela lui donnait alors l'allure d'une véritable entrée. La raison "technique" a convaincu les enfants. Mais auraient-ils réellement grimpé sur la porte ? Et si oui, cela ne signifie-t-il pas qu'il manque réellement des jeux dans la cour ? Bref, nous ne



Emplacement de la porte tel que nous l'avions prévu, à l'entrée de la cour de l'institut pédagogique n°1. Ainsi, elle marquait l'espace de la cour en la délimitant, et fermait en quelque sorte l'espace.



Emplacement de la porte tel qu'il a été réalisé. Ici, elle crée un événement au niveau du préau. Mais elle ne propose pas un nouvel espace car elle renforce une limite qui existait déjà. Le préau qui est un espace de jeu également, devient alors, lui aussi, un espace en projet.

sommes pas entrés dans la polémique. Nous posions tout de même ce premier acte.

Finalement, nous nous adaptons à cette nouvelle situation. Le préau devient maintenant un espace en projet pour tout le monde puisque la porte ouvre sur un espace vide. En effet, les réflexions pour combler ce vide ne manquent pas : il pourrait y avoir une fresque sur le mur derrière la porte, une fontaine...

Ainsi, la porte ouvre sur l'espace du préau et donc sur le bâtiment. On peut dire qu'elle "embellit" l'entrée du bâtiment.

La porte est grande, comme une porte de ville. Elle mesure 7 mètres de long et 3,72 mètres de haut. Maintenant, elle est fixée aux poteaux du préau. Elle est en bois contreplaqué, elle est donc un peu lourde. Les ouvriers l'ont apportée en pièces détachées, ils ont dû la recomposer pièce par pièce. Je n'étais pas là au moment du montage mais il paraît qu'il a été long. C'est pour cela que nous avons attendu longtemps avant que la porte n'arrive car il fallait que les ouvriers prennent le temps de venir la monter.

Le choix de l'emplacement de la porte a été un long travail. Tout d'abord, il nous a fallu réfléchir et nous questionner sur ce qu'est une porte et sur la fonction qu'elle assure dans l'espace. Ainsi, nous avons commencé par ouvrir des portes fictives en les découpant dans les cartons sur lesquels nous avons photocopié des portes. Sur un format A4, chacun a ouvert une porte sur une image de son choix. Ensuite, nous sommes allés observer où sont les portes sur le site de l'institut pédagogique n°1. Nous en avons fait des photographies. Donc, seulement après l'exercice de création plastique et l'état des lieux des portes de l'IMP1, nous avons travaillé sur l'emplacement d'une nouvelle porte qui serait située sur l'une des cours des deux IMP.

Ainsi, pour le commencement, nous avons situé une porte, une ouverture, dans cet espace que nous souhaitions transformer.

L'idée de travailler sur une porte est venue également de la possibilité que nous avons d'emprunter une grande porte à la mairie de Saint-Maixent. Cette porte avait été fabriquée à l'occasion de la foire aux expositions qui avait eu lieu sur le thème du Maroc. J'ai été ravie de cette opportunité car j'aime beaucoup les portes des villes du Maroc. Dans les livres sur le Maroc que nous avons achetés sur ma proposition, à l'occasion du projet de classe, on trouve de nombreuses portes très décorées. D'ailleurs, j'avais dans un coin de ma tête ce livre de Tahar Ben Jelloun où chaque chapitre commence par la description d'une porte, symbole d'une étape dans une trajectoire¹¹.

Les enfants ont donc fait une lettre au maire de St-Maixent pour lui demander de bien vouloir prêter la porte à l'école de l'IME. Celui-ci a répondu favorablement.

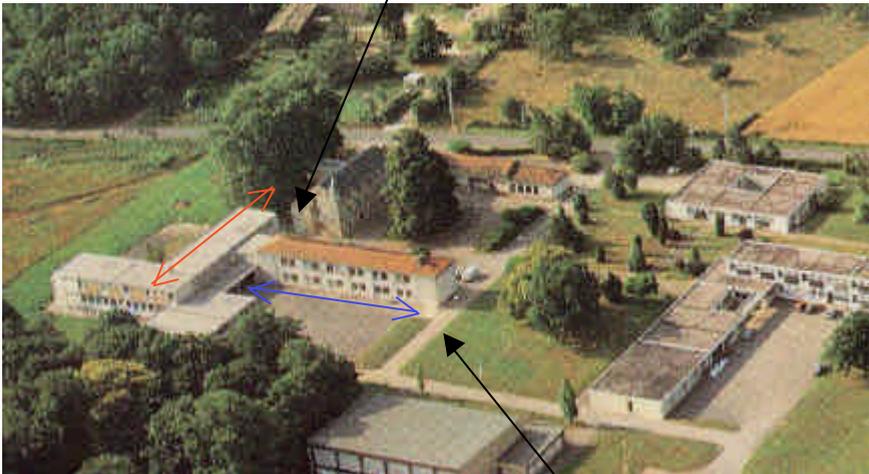
La classe est organisée en deux groupes. Le lundi, afin de choisir un emplacement dans la cour de récréation, nous avons procédé de la sorte : les deux groupes de la classe (1^{ère} heure et 2^{ème} heure) ont été divisés en deux, ainsi nous faisons 4 groupes. Deux ont travaillé sur la cour de l'institut médico-pédagogique n°1 et les deux autres ont travaillé sur celle de l'institut médico-pédagogique n°2. Chaque élève était chargé de faire une proposition, certains en ont fait deux voire trois. Chaque élève a photographié l'emplacement qu'il suggérerait afin de communiquer sa proposition aux autres. Ensuite, en classe, chacun a présenté l'emplacement qu'il avait choisi en tentant d'argumenter sa proposition s'il en avait la possibilité. Suite aux discussions et aux votes dans les deux groupes, deux propositions ont été retenues : la proposition de Kelly et celle d'Alexandre et Adrien.

¹¹ Tahar Ben Jelloun, *L'enfant de sable*, Ed. Du Seuil, 1985.

Proposition de Kelly, retenue par le deuxième groupe. Il s'agit de l'une des entrées du préau. Kelly a précisé qu'en haut des marches, une porte est particulièrement mise en valeur.



Axe perspectif de la première proposition \longleftrightarrow



Proposition d'Alexandre et Adrien, sur l'entrée de la cour. La porte située à cet endroit permettait de transformer l'arrivée dans la cour.



Axe perspectif de la deuxième proposition \longleftrightarrow

Même si c'est un hasard, on peut dire que l'emplacement final de la porte est un compromis entre les deux solutions qui avaient été retenues, elle ouvre sur le préau tout en restant dans l'axe choisi pour ouvrir sur l'espace de la cour.

Récapitulatif de la démarche :

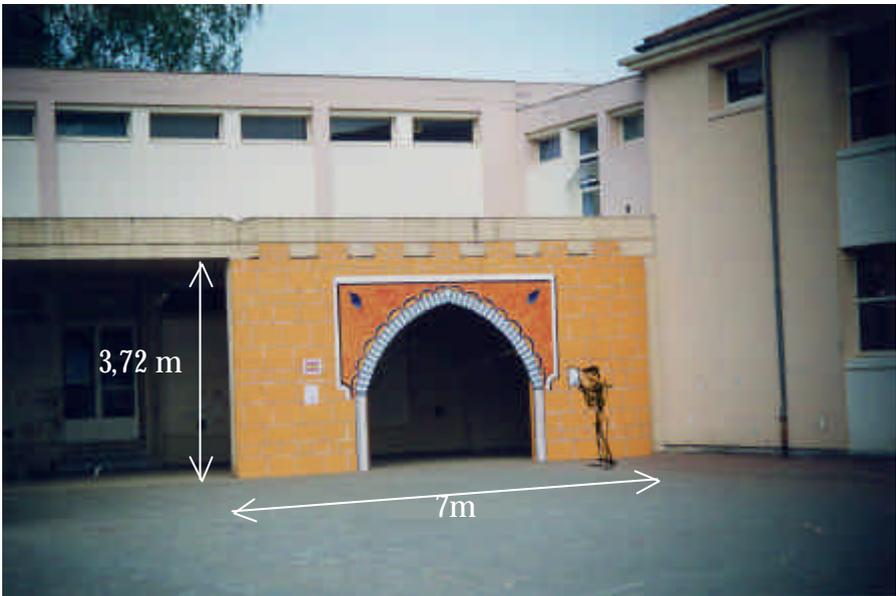
- ~~✍~~ Nous avons la possibilité d'emprunter une grande porte à la Mairie de Saint-Maixent. Les enfants écrivent au maire. Nous allons l'installer quelque part dans une cour.
- ~~✍~~ Nous faisons un état des lieux des portes déjà existantes de l'IMP1.
- ~~✍~~ Nous fabriquons des portes imaginaires avec des photocopies de livres.
- ~~✍~~ Nous repérons des emplacements pour ouvrir une nouvelle porte sur l'une des deux cours de l'IMP1 et de l'IMP2.
- ~~✍~~ Un emplacement est choisi par un vote dont le résultat est soumis au conseil des délégués.
- ~~✍~~ Les ouvriers de la Mairie apportent la porte, l'emplacement choisi par les enfants pose problème pour des raisons de sécurité.
- ~~✍~~ Un nouvel emplacement est choisi avec Gwénaél, éducateur de l'atelier environnement, en fonction d'une solution technique : la porte sera fixée aux poteaux du préau.
- ~~✍~~ Les ouvriers installent la porte.

Le travail sur la porte s'est étalé sur cinq mois. Nous y avons consacré deux séances et demie. Il y a eu environ quatre mois entre le choix de l'emplacement de la porte par les élèves et l'arrivée effective de celle-ci.

Pour conclure, nous pouvons qualifier ce micro-projet d'ouverture. C'est une ouverture sur le temps, le temps du projet,

et, une ouverture sur l'espace, celui de la cour. Mais c'est aussi une ouverture sur l'imaginaire, avec la découverte des livres et les travaux sur les images de portes. Nous étions alors au seuil d'un trajet, le trajet du projet...

L'exercice qui a suivi portait sur les passages. Il s'agissait de construire des passages imaginaires et de se projeter dans le franchissement.



La Porte a été réalisée par les ouvriers de la Mairie de Saint-Maixent à l'occasion de la foire aux expositions. Le thème de la foire de l'année précédente était le Maroc, alors les enfants de la classe de Marie-France ont écrit au maire pour lui demander de prêter cette porte à l'école de l'IME. A partir de là, nous avons commencé à travailler sur la porte.

1.2 *La bibliothèque, un espace habité et un premier site*

C'est la fête presque tous les jours, cette semaine, à la bibliothèque. Elle est devenue un véritable espace de vie. Toutes les classes sont venues voir l'exposition. Mais surtout, tout le monde voulait goûter au thé à la menthe. Même le directeur de l'IME est venu.



Il a proposé de renouveler l'expérience pour les journées « portes ouvertes » de l'établissement. Un jour, la maîtresse n'était pas là, et bien, le remplaçant est venu goûter le thé avec la classe en visite ce jour là...

La bibliothèque a bien changé, les travaux de la classe et de celle de Carmen qui travaille aussi sur le Maroc, sont accrochés sur des tissus colorés : bleu clair et bleu foncé, rouges, marrons et jaunes. Les couleurs ont été choisies en fonction de l'espace.

En effet, l'exposition est le résultat d'un travail sur l'aménagement de la bibliothèque : maintenant, on trouve un coin calme « lecture-détente », un coin pour la recherche documentaire, un coin avec le poste audio, un autre coin pour l'entrée et l'enregistrement de la sortie des livres... Avant, il y avait déjà des espaces semblables, mais il y a eu une transformation.

Nous avons un nouveau meuble, il sert à ranger des livres, il s'agit d'un bac posé au sol. Il sert également de table pour servir le thé quand les autres classes viennent visiter l'exposition. Il y a aussi deux supports pour les panneaux d'exposition sur lesquels les panneaux de « Pierre Loti au Maroc » ont été posés.

C'est le deuxième groupe de l'après-midi qui avait demandé à faire une exposition des travaux à la bibliothèque. C'est le groupe qui maîtrise mieux la lecture. En effet, cette idée était bienvenue car nous commençons à penser à la présentation de nos travaux aux autres classes.

Le lundi, jour de mes interventions, est le jour réservé pour le choix des livres à la bibliothèque. Le lundi est aussi le seul jour où tous les enfants de la classe de Marie-France sont là, en deux groupes (en première partie de l'après-midi et en deuxième partie). Pour respecter le programme, nous avons donné un rôle important aux livres dans le projet pédagogique. Ceux-ci ont été l'un des principaux supports pour parler du Maroc. Pour de nombreux exercices, nous avons commencé par un travail de "lecture d'images", dans les livres, afin d'observer et de trouver des référents (portes, passages, motifs, tentes, ...). D'ailleurs, à cette occasion, des "beaux livres" ont été achetés. Une grande partie des récoltes a été faite avec ces livres. C'est ce qui explique le lien privilégié avec la bibliothèque dans notre projet pédagogique.

Faire une exposition était aussi une occasion de présenter et de partager les nouveaux livres. Par ailleurs, nous étions suffisamment avancés dans l'année pour que les deux classes qui travaillent sur le Maroc aient des choses à présenter. De plus, nous allions pouvoir faire du thé à l'occasion du vernissage...

Cependant, pour l'architecte, transformer l'espace de la bibliothèque signifiait qu'il fallait réfléchir aux usages de cet espace et, donc, mener un nouveau projet d'aménagement. Quelles sont les activités existant à la bibliothèque ? Comment s'organise une bibliothèque ? Pour en savoir plus, nous sommes allés visiter une bibliothèque municipale. La bibliothécaire nous en a alors expliqué les principes de l'organisation avec les différents espaces et leurs usages et, aussi, la signalétique qui joue un rôle important dans la classification des livres. Ensuite, au regard de ces nouvelles informations, nous avons réalisé en

classe une critique de la bibliothèque de l'IME. Et pour compléter notre réflexion, j'ai fait un petit exposé sur l'aménagement d'une "BCD" à partir d'ouvrages¹² que m'avait prêtés Marie-France.

Une critique a donc été le support des propositions pour l'aménagement de la bibliothèque. Un espace d'accueil a été défini - il n'y en avait pas avant - sur le principe de celui de la bibliothèque que nous avons visitée : il comporte un bureau pour l'enregistrement de la sortie des livres, un présentoir pour les nouveautés et des grilles pour installer des panneaux d'exposition. Cet espace d'accueil ouvre sur l'espace de la recherche documentaire, sur le coin audio et sur l'espace lecture-détente.

L'espace de recherche documentaire n'a pas beaucoup changé, les étagères ont été éloignées de l'entrée afin d'y faire de l'espace. La table de travail n'est plus collée au mur, ce qui permet de gagner une place assise. Le coin audio est installé près de l'espace lecture-détente qui, lui, a été agencé de façon à produire un espace plus fermé. Celui-ci a au centre un bac posé au sol comme celui que les enfants avaient apprécié à la bibliothèque que nous avons visitée.

Une fois le plan terminé en classe (je le dessinais alors au fur et à mesure des propositions) des élèves sont allés modifier l'emplacement des meubles. Ce fut un peu d'exercice physique après un moment d'extrême concentration. Mais, pour ce groupe qui n'aimait pas lire, l'exercice a permis de changer le rapport au lieu "bibliothèque".

¹² Joël Blanchard, Guy Champagne, Claude Cohen, *Créer et animer une B.C.D.*, coll. Les Pourquoi ? Comment ? Ed. de l'école moderne pédagogie Freinet, Cannes, 1985.

L'heure suivante, avec le deuxième groupe qui souhaitait monter une exposition, nous avons fait, sur plan également, la scénographie de l'exposition. Comme nous avons des tissus de couleur, chaque espace a été déterminé par des ambiances colorées. Pour finir, les élèves ont accroché les tissus.

Plus tard, pour compléter ce travail sur la bibliothèque, des élèves ont créé des étiquettes afin de les fixer sur les étagères et, ainsi, améliorer la signalétique.



Les meubles ont changé de place et ils servent maintenant à délimiter les nouveaux espaces. Avec le vernissage, la bibliothèque est devenue un espace habité dans lequel les enfants ont offert l'hospitalité aux autres.

La transformation de l'espace lecture-détente en salon de thé et, plus largement, l'aménagement, ont peut-être contribué à créer un site ou, tout au moins, un espace de dire ou un dire de l'espace...

Récapitulatif de la démarche :

✍ Des élèves envisagent de faire une exposition à la bibliothèque. Je propose alors de saisir cette occasion pour réaménager cet espace.

~~✍~~ Nous visitons une bibliothèque pour créer un support de réflexion.

~~✍~~ Avec le premier groupe, nous faisons une critique de l'aménagement actuel de la bibliothèque de l'IME : je fais un exposé thématique (espace de recherche documentaire, l'accueil...) et, pour chacun des thèmes, les enfants font des propositions. Ce même groupe change les meubles de place.

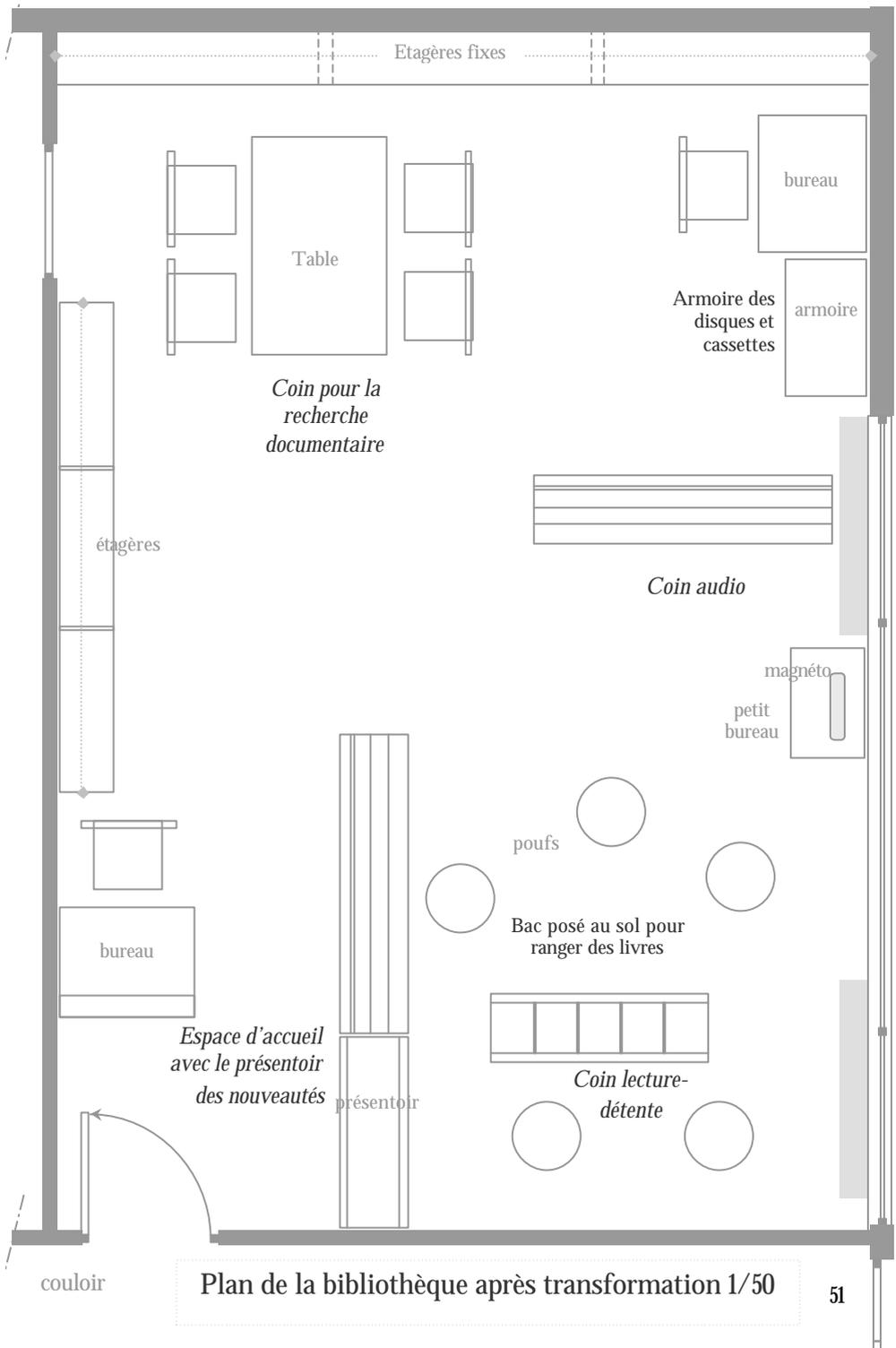
~~✍~~ Avec l'institutrice, nous faisons un compte-rendu de ce qui vient d'être fait au deuxième groupe qui installe alors l'exposition.

Le projet a été réalisé en deux séances, l'une pour la visite et l'autre pour élaborer le plan. La semaine suivante a permis de terminer l'installation de l'exposition et, une autre semaine a été consacrée au vernissage (un vernissage par classe).

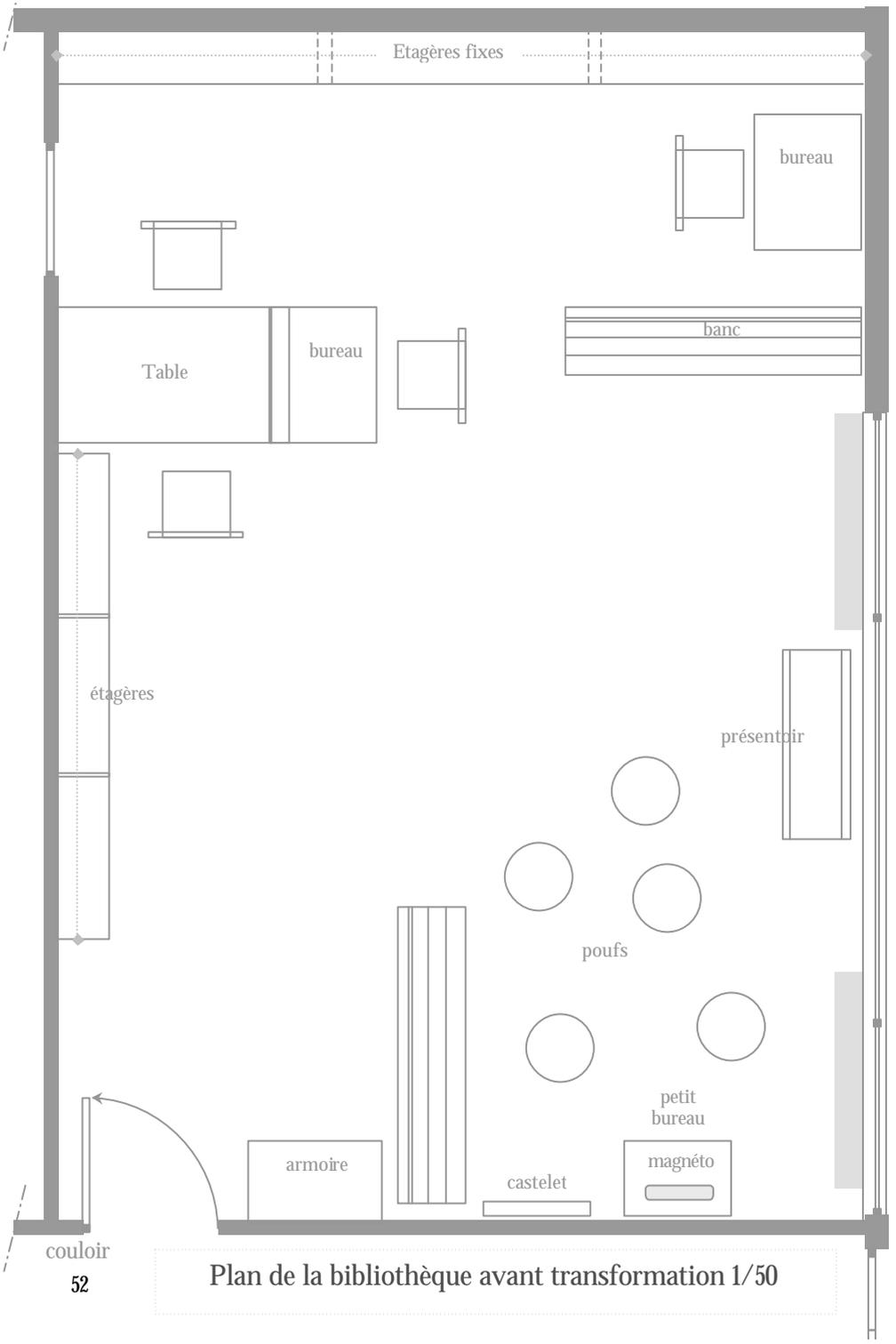
Avec l'aménagement de la bibliothèque nous avons transformé un premier espace. En effet, c'est le premier territoire vécu et transformé (la porte de la mairie de Saint-Maixent n'est toujours pas arrivée au moment de l'exposition). Ce projet s'inscrit dans une suite d'actions du projet pédagogique : représentation, conception collective, production, socialisation...



Aménagement de la bibliothèque après la transformation, et vernissage avec la classe de Carmen



Plan de la bibliothèque après transformation 1/50



Etagères fixes

bureau

Table

bureau

banc

étagères

présentoir

poufs

petit bureau

armoire

castelet

magnéto

couloir

52

Plan de la bibliothèque avant transformation 1/50

Exposition d'habits et d'objets sur les étagères

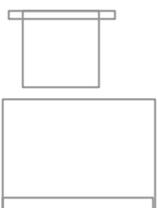
Travaux
d'expression
écrite à
partir des
photos



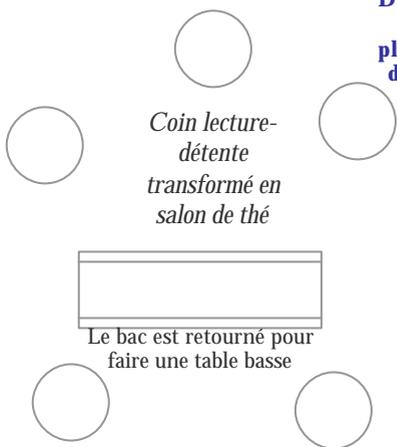
Exposition des travaux de
la classe de Carmen, sur les
us et coutumes du Maroc

Les livres sur le
Maroc et
l'Afrique sont
sur le
présentoir

Panneau de
l'exposition
de Pierre Loti
au Maroc



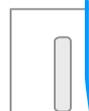
Coin lecture-
détente
transformé en
salon de thé



Le bac est retourné pour
faire une table basse

Exposition des portes et des passages

Dessins et
travaux
plastiques
des deux
classes



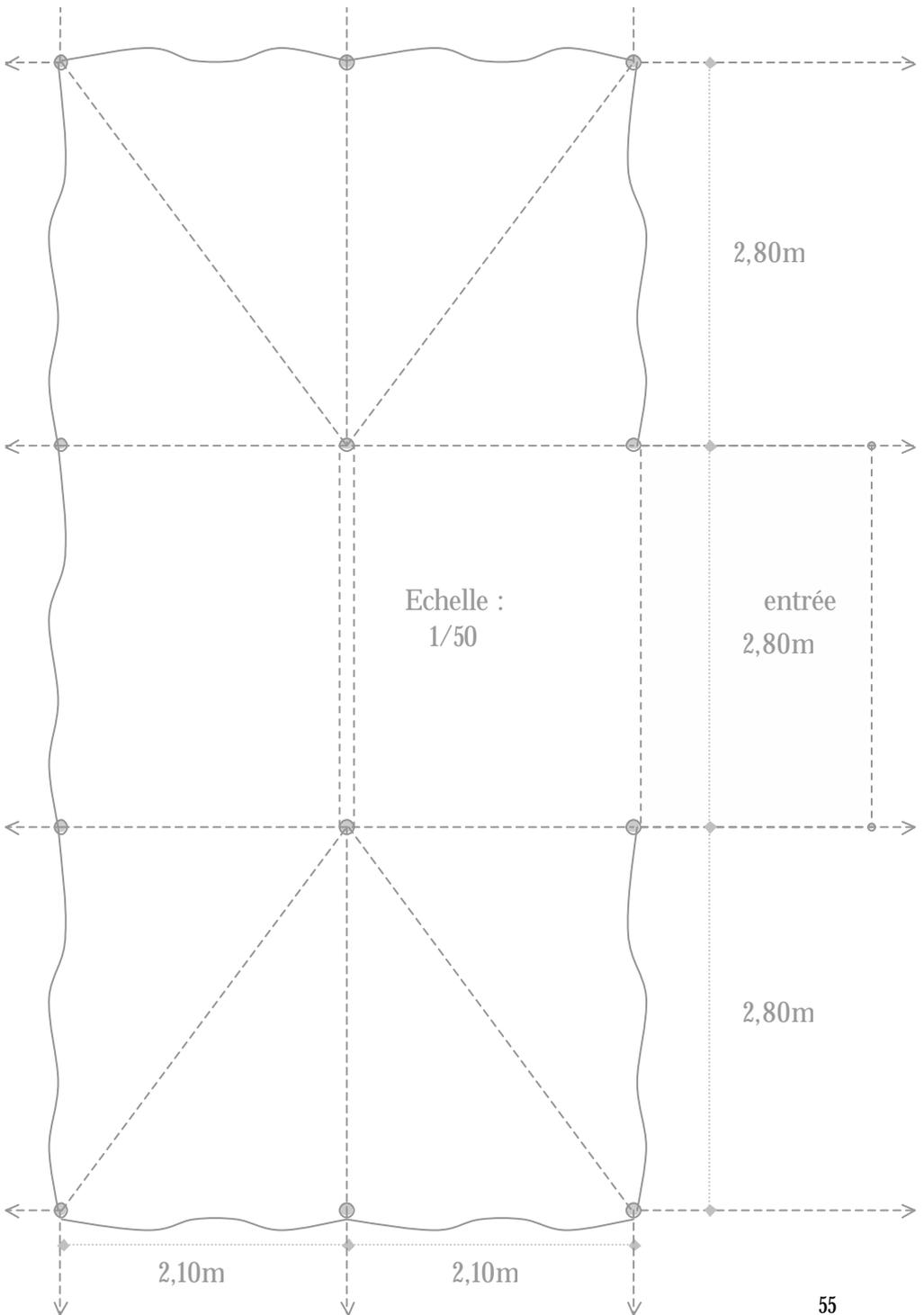
1.3 *La tente, l'édification*

C'est la deuxième fois que l'on monte la tente, mais cette fois, c'est à l'IME. Nous la préparons pour les portes ouvertes de l'établissement. Mais cette fois, la classe participe au montage, pour aider l'atelier "environnement".

Une grande bâche a été disposée au sol, et les piquets ont été posés dessus. Les deux piquets centraux sont un peu plus hauts que les autres et sont reliés par une poutre qui sert de faîtage à la structure. Les piquets sont maintenus et reliés entre eux avec des cordes et des serre-câbles. D'autres cordes tendent la structures en tirant sur les poteaux périphériques et sont accrochées au sol avec des piquets d'ancrage métalliques plantés à environ trois ou quatre mètres. Ensuite, la grande bâche qui recouvre la toiture et le pan arrière de la tente, est installée. Le temps que l'ensemble soit bien stable, chaque piquet est tenu par une personne. Des anneaux ont été fixés sur la bâche permettant ainsi d'accrocher celle-ci aux poteaux. Une fois que l'ensemble est bien tendu, les autres pans de toile sont accrochés sur la périphérie de la tente, un blanc, un jaune, un blanc, un jaune...



La toile est une bâche ignifugée pour répondre aux exigences de sécurité des espaces accueillant du public.



Echelle :
1/50

2,80m

entrée
2,80m

2,80m

2,10m

2,10m

La tente mesure 8,40 m de long et 4,20 m de large. Sa hauteur maximum est de 2,30 m et sa hauteur minimum de 1,70 m. Elle a une surface au sol de 35 m² et un périmètre d'ancrage de 13,50 m x 9,50 m.

L'intérieur est aménagé avec des tapis, prêtés par des membres du personnel de l'IME, et avec des fauteuils et une table basse recouverts de cuir.

En classe, nous avons réalisé deux tentures avec des motifs pour décorer la tente. Au départ, nous voulions peindre directement sur la toile mais cela n'a pas été possible à cause de la texture de la bâche. Finalement, nous avons réalisé les grands dessins sur des draps.

Ce n'est pas la première fois qu'elle est montée, l'atelier "environnement" l'avait fait pour le festival "Enfance en fête" qui s'est déroulé à Saint-Maixent. Le sol étant alors en bitume, il avait fallu adapter l'ancrage au moyen de poids en bétons. La tente avait alors été aménagée en deux espaces : l'un avec des tapis, sur la gauche de l'entrée, pour les séances de contes, et l'autre, avec une table basse, sur la droite, pour le salon de thé.

Au mois de juin, la tente sera remontée à l'occasion de l'exposition sur les classes à projets artistiques et culturels du département, au centre départemental de documentation pédagogique. A chaque fois la tente a beaucoup de succès auprès du public !

Cependant, la tente que nous avons conçue collectivement, en classe, n'était pas prévue comme cela.

Elle devait avoir une grande allée centrale, deux portes à chaque extrémité, l'une des portes avec auvent et l'autre sans, des petites séparations pour faire des coins, et des fenêtres dont l'une serait à côté de l'entrée principale. Nous l'avons décidé en conseil le 18 mars. J'avais alors dessiné les propositions des enfants au tableau. J'avais ensuite recopié le dessin sur une feuille à l'attention de l'éducateur de l'atelier environnement.



Pour le festival "Enfance en fête", la tente était située devant la salle des fêtes. On voit sur les deux photographies les deux tentures réalisées en classe.

Séance de contes

En face, le salon



Coupe sur l'axe central



Mais, pour gagner du temps (car l'acquisition du matériel se trouvait plus compliquée que prévu) Gwénaël, l'éducateur de l'atelier "environnement", avait déjà réalisé un plan. Ce plan avait quelques similitudes avec le nôtre : la tente n'avait pas d'allée centrale mais avait tout de même huit poteaux pour le pourtour définissant un grand rectangle. La porte ouvrait au centre également, marquant alors aussi une axialité... Il est fort probable que des élèves avaient eu connaissance de ce plan, peut-être s'en étaient-ils inspirés pour faire les propositions en classe.

Toutefois, la proposition de la classe s'appuie sur un travail de l'architecture de la tente et la proposition collective en est largement inspirée.

Pour commencer, nous avons fait des dessins d'observation de l'architecture d'une tente berbère trouvée dans un livre : système d'accroche, système poteaux-poutres-toile, aménagement au sol... La séance suivante, les élèves ont fabriqué des maquettes de tentes à partir de cinq modèles (à 2, 3, 4, 5 ou 6 poteaux) et de leurs déclinaisons. J'avais alors fabriqué un "guide" de la conception d'une tente, duquel ils pouvaient s'inspirer. Ainsi, neuf maquettes ont été réalisées. Il en est ressorti une grande diversité de propositions. De cette façon, nous avons abordé les rapports qu'il peut exister entre une structure, son enveloppe et les ouvertures, et donc, entre la forme et l'espace aussi. Et enfin, à partir d'une discussion critique sur la base des maquettes effectuées, les élèves ont imaginé une tente, conjonction de différentes suggestions (proposition du nombre de poteaux, de portes, de fenêtres, de la forme...).

Mais, au commencement du projet, nous n'avions pas vraiment prévu de construire quelque chose. Nous souhaitons seulement tester d'autres espaces que ceux que nous avons coutume d'habiter, et comme nous travaillions sur le Maroc, j'avais proposé de trouver une tente berbère dans laquelle nous pourrions faire des expérimentations.

Marie-France en avait trouvé une à louer ou à acheter pour la somme d'environ 5000FF (nous disposions alors d'un budget de 10000FF). Sur ce, le directeur de l'IME nous a suggéré de travailler avec l'atelier "environnement" pour réaliser nous-même une tente. Finalement, pris par le travail de conception de notre tente, nous n'avons pas réellement pris le temps de discuter de l'expérience physique de cet espace (rapport au sol, dimensions, formes...).

Récapitulatif de la démarche :

- ~~✍~~ Nous souhaitons trouver une tente et le directeur propose d'en fabriquer une.
- ~~✍~~ Nous nous organisons avec l'atelier de l'aménagement de l'environnement afin d'élaborer un partenariat
- ~~✍~~ Nous travaillons sur les maquettes afin de faire ensuite une proposition commune à la classe.
- ~~✍~~ Pour des raisons de sécurité, il nous faut choisir de la toile ignifugée, coût de la toile : 10000FF.
- ~~✍~~ Gwénaél, l'éducateur, doit alors rapidement élaborer un plan pour commander le matériel. Le plan des enfants ne peut être retenu.
- ~~✍~~ Nous réalisons des tentures en classe pour décorer la tente.
- ~~✍~~ La tente est réalisée à l'atelier. Depuis, elle est montée à chaque occasion (portes ouvertes de l'établissement, fête de fin d'année...)

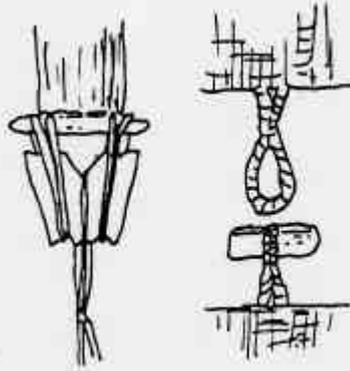
Nous avons consacré trois séances au projet de la tente, l'une pour l'étude de la tente berbère, une autre pour le lancement de la fabrication des maquettes et une dernière pour faire la proposition collective. Entre ces séances les élèves ont continué à travailler individuellement ou collectivement, avec l'institutrice.

Nous avons étudié le système de tension avec les détails de l'accrochage et l'aménagement de l'intérieur.

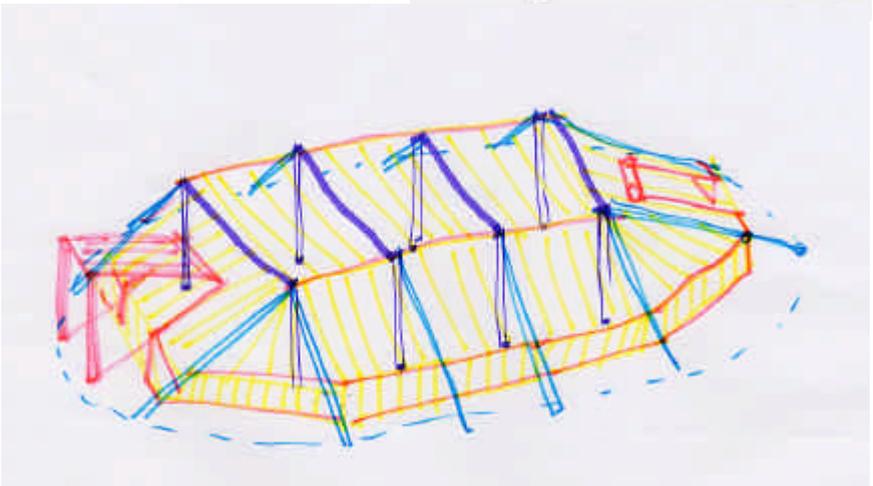
Modèle trouvé dans *Maroc*, Ed. Lonely Planet, 1998, p67.



Détail de l'accrochage traditionnel

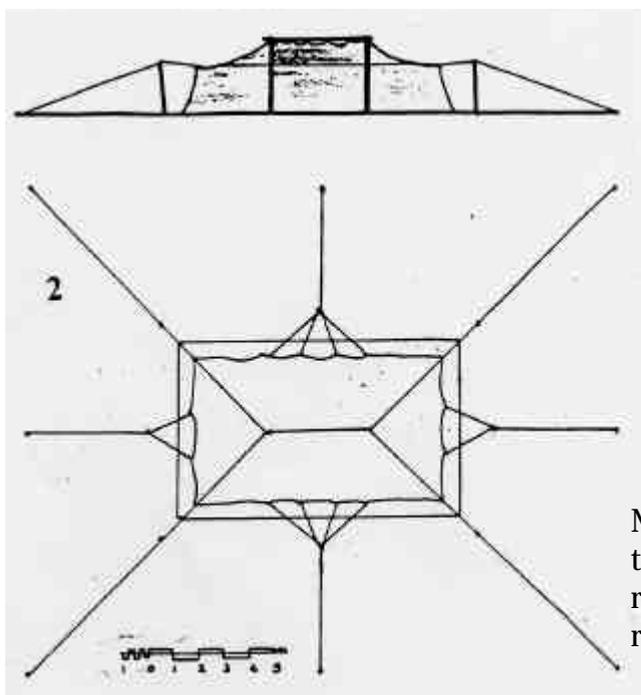


Croquis que j'ai dessiné à partir du dessin au tableau



J'avais situé l'enjeu du travail sur la tente (dans la fabrication des maquettes mais, surtout, par le montage de la véritable tente) au niveau de l'édification. Ce qui m'intéresse dans ce terme est sa proximité avec la notion de croissance. Jean Oury utilise le mot bâtir pour parler justement de l'édification du moi. Le mot bâtir a en effet ce sens de l'élévation, selon un mouvement qui va du bas vers le haut. Dans le mot bâtir, il y a donc aussi l'action de fonder. De son côté, le mot édification a également comme signification l'action de créer, d'élaborer. Il a peut-être davantage de relation avec la structuration.

En tout état de cause, ces termes sont assez pertinents pour aborder la question des liens entre architecture, pédagogie et psychothérapie. Dans l'édification, comme dans l'élaboration, il y a la rencontre de la réflexion et de la fabrication. C'était, pour moi, l'objectif de l'exercice en maquette.

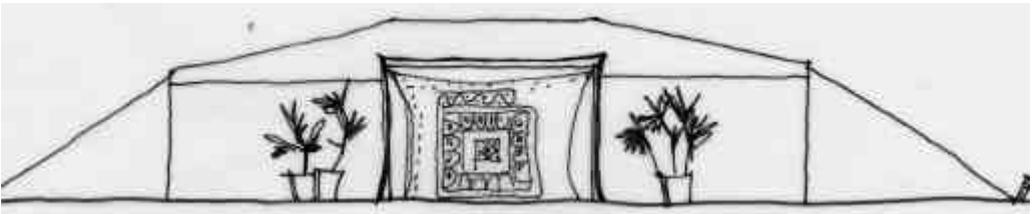


Modèle de tente tibétaine auquel ressemble la tente réalisée.

Par ailleurs, la structure de la tente a ceci de spécifique, c'est qu'elle est montable et démontable. C'est une édification éphémère. Cette année encore, elle a été "dressée" plusieurs fois. Son qualificatif "berbère" fait qu'elle offre à chaque fois un petit bout d'imaginaire, avec peut-être le souvenir de cette image forte : Angéline qui sert le thé en rose et bleu sur le fond jaune de la toile.

Pour parler de l'espace dans lequel il vivait avec les enfants autistes, F. Deligny avait choisi le terme de radeau. Le radeau est une structure de rondins reliés avec des liens souples, des liens "lâches", de sortes qu'il y ait du vide entre les rondins et que l'eau puisse passer. Il n'a ni sens, ni direction, il flotte en fonction des courants. J'ai souvent pensé à la figure du radeau quand je suis allée à Villaine. Cette figure parle d'un certain rapport à l'institution quand celle-ci est une structure trop rigide et crée des dysfonctionnements. On aurait peut-être eu 5000FF de plus pour la tente, on aurait réalisé le projet des enfants, c'était un choix politique car ce n'était pas impossible.

Elévation de la tente réalisée



1.4 *Les parcours dans Villaine*

Nous sommes vendredi après-midi, c'est la fin de la semaine, nous faisons le tour de l'IME pour distribuer les histoires aux éducateurs. Des éducateurs ont demandé des copies car certains ont joué un rôle dans les histoires.

Les histoires ont été organisées selon un principe : le personnage principal, se trouvant confronté à une difficulté, doit résoudre son problème en partant à la recherche de quelque chose. Sur son chemin, il passe toujours par la cour de récréation qui est une sorte de place. Il y rencontre un autre personnage et fait un ou plusieurs jeux. Il doit également passer par un atelier symbolisant le monde du travail. A la fin du parcours, il a trouvé une réponse au problème de départ.

Nous avons cinq histoires, l'une écrite par les enfants et les quatre autres écrites par moi-même. Parmi celles que j'ai écrites, il y a l'histoire de Saïd le forgeron, un artisan qui par magie redécouvre la valeur de son travail, l'histoire de Jamel qui rêvait d'avoir un cheval, qui rencontre Roberto le maçon et qui construit une maison, l'histoire de Zohr qui est passionnée par les fleurs et les abeilles, et l'histoire de Malika la couturière qui est en quête du remède pour soigner son frère. Les enfants ont écrit l'histoire de Farid le djembéfola qui souhaite apprendre à dessiner un cheval.

Les histoires étaient pour nous le moyen d'associer des personnes à notre travail sur les parcours dans l'IME en leur donnant un rôle. En effet, Solange qui est responsable de l'atelier couture, Axel, responsable de l'atelier ferronnerie, Roberto, responsable de l'atelier maçonnerie, et Corinne responsable de l'atelier "espaces verts", ont été sollicités à un moment ou à un autre pour accueillir une classe en train de faire un parcours dans l'IME. Parfois, l'échange aura été plus loin car, par exemple, Axel a réalisé, à l'occasion d'une histoire, un petit objet faisant

office de talisman et Corinne nous a prêté du matériel pour faire des jardinières dans la cour d'école.

Le principe de ces histoires est d'associer différents lieux, avec comme espace central, celui par lequel toutes les histoires passent, la cour de récréation. Pour chacune des histoires, les enfants ont animé des stands de jeux, yo-yo (diabolo), djembé, jonglage, dessin... Cette semaine, on a donc arpenté tout l'IME, on n'est pas resté seulement sur la cour de récréation, même si celle-ci jouait le rôle d'espace pivot et de quartier général.

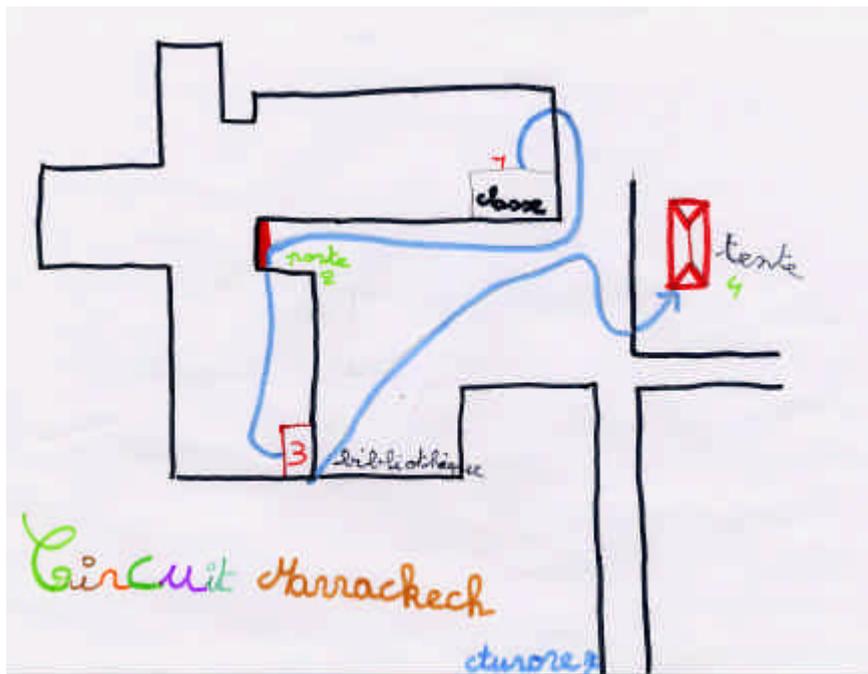
Nous avons écrit ensemble le parcours de Farid le djembéfola qui a été imaginé par les enfants. La séance qui a suivi, comme ils n'avaient pas le temps d'en écrire d'autre (et parce que l'exercice était très difficile pour eux) j'ai apporté quatre nouvelles histoires. Nous avons lu ces histoires ensemble et les enfants ont situé des espaces dans l'IME, qui pouvaient correspondre aux histoires. Avec l'aide de la photographie aérienne, ils ont ensuite relié ces espaces pour définir le parcours de chacun des personnages.

Afin de mettre en place ce procédé *d'histoire imaginaire-parcours réel*, nous avons commencé par un travail sur l'histoire d'Izmir, un livre que les enfants avaient lu cette année en classe. Ensemble, nous avons dissocié les étapes du parcours d'Izmir. *Izmir était berger, il est parti chercher du travail en ville. Il trouve une place comme potier. Son patron meurt, il décide de rentrer chez lui avec le vieil âne du potier. Il trouve alors dans le sabot de l'âne une pépite en or.* J'ai représenté schématiquement au tableau le parcours d'Izmir, avec des dessins. Nous sommes alors passés à une représentation visuelle du récit d'une histoire.



Dessin de l'un des élèves

Mais auparavant, avant de faire le dessin d'un parcours imaginaire, nous avons déjà représenté un autre parcours, réel cette fois, et dans la cour de l'IMPI. Au moment des journées « portes ouvertes », nous avons élaboré le circuit Marrakech afin d'inviter les parents d'élève à parcourir des espaces que nous avons aménagés pour l'événement. Pour la première fois, nous avons représenté l'espace en plan et nous y avons dessiné un déplacement.



Parcours de Farid

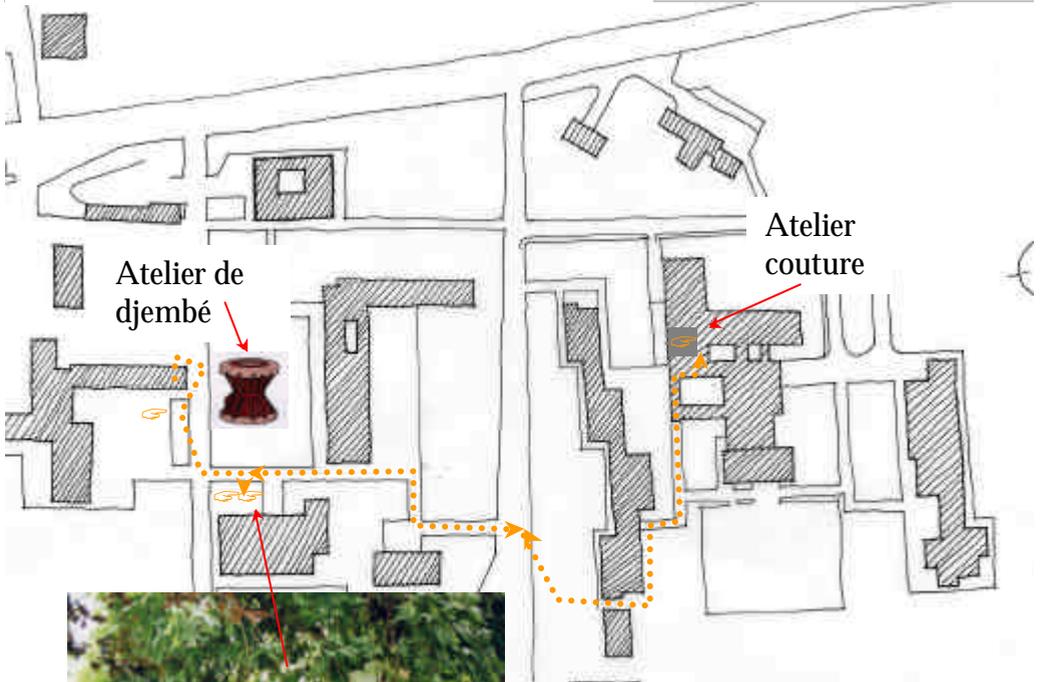
- 1- Farid est djembéfola .
- 2- Farid va voir David Barlet .
- 3- Il lui demande un modèle de dessin de cheval.



- 4- Farid va voir Solange, il lui demande du tissu pour faire un tapis avec un dessin de cheval .

L'histoire de Farid a été écrite par les élèves.

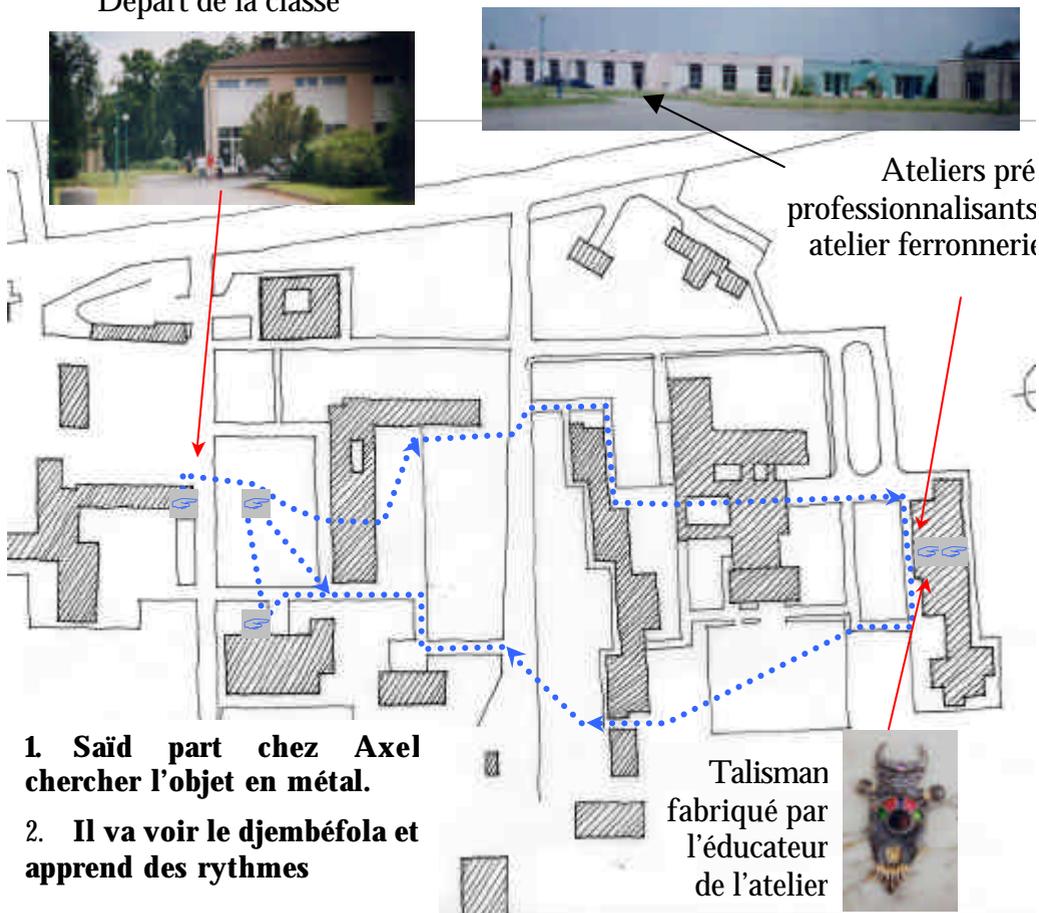
Les enfants ont un atelier de djembé à l'IME et ceux qui en font ont proposé d'initier les autres au moment des parcours. Dans les histoires que j'ai écrites, j'ai parfois repris également le personnage de djembéfola.



Atelier de dessins de chevaux animé par Adrien et Guillaume, installés sous l'arbre situé devant le Gymnase.

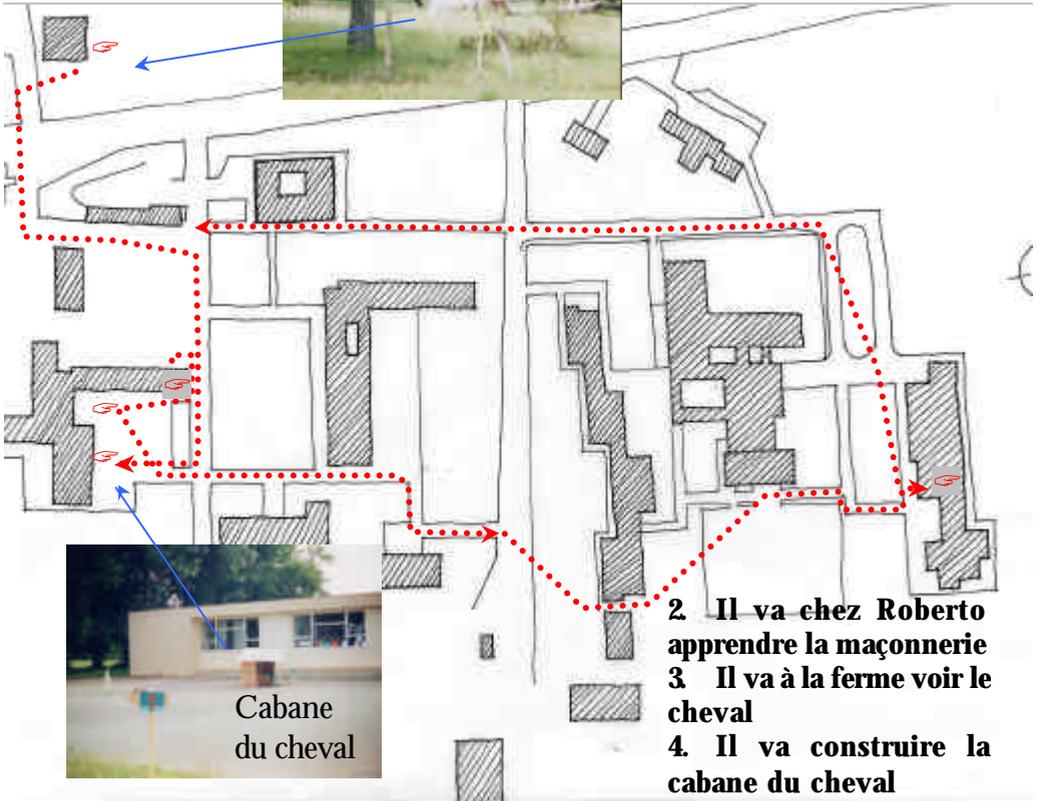
Parcours de Saïd le forgeron

☞☞ Saïd était forgeron dans un tout petit village. Etant jeune et voulant voir du pays, il décide de partir à la ville pour découvrir de nouvelles formes d'artisanat et de nouveaux artisans. Il emmène avec lui un tout petit objet en métal, fait de sa main. Pour aller à la ville, il doit traverser de nombreux paysages et marcher longtemps.
Départ de la classe



☞☞ Sur son chemin, il rencontre Abdel le joueur de djembé. Ils parlent et deviennent amis. Abdel lui apprend quelques rythmes et en échange Saïd lui donne son objet en métal. Abdel lui dit : « Ecoute, je connais une serveuse de thé qui sait rendre magiques les œuvres des forgerons. Va la voir de ma part, avec ton objet, elle te servira un thé magique, si sucré que tu sauras faire de la magie avec ton œuvre. »

☞☞ Jamel accepte le marché et découvre l'atelier de Roberto le maçon. Il trouve plein de matériaux étranges, Roberto lui explique qu'il expérimente de nouvelles techniques de maisons en pisé. Jamel est très heureux d'apprendre avec Roberto, il se dit qu'un jour il pourra construire sa propre maison.

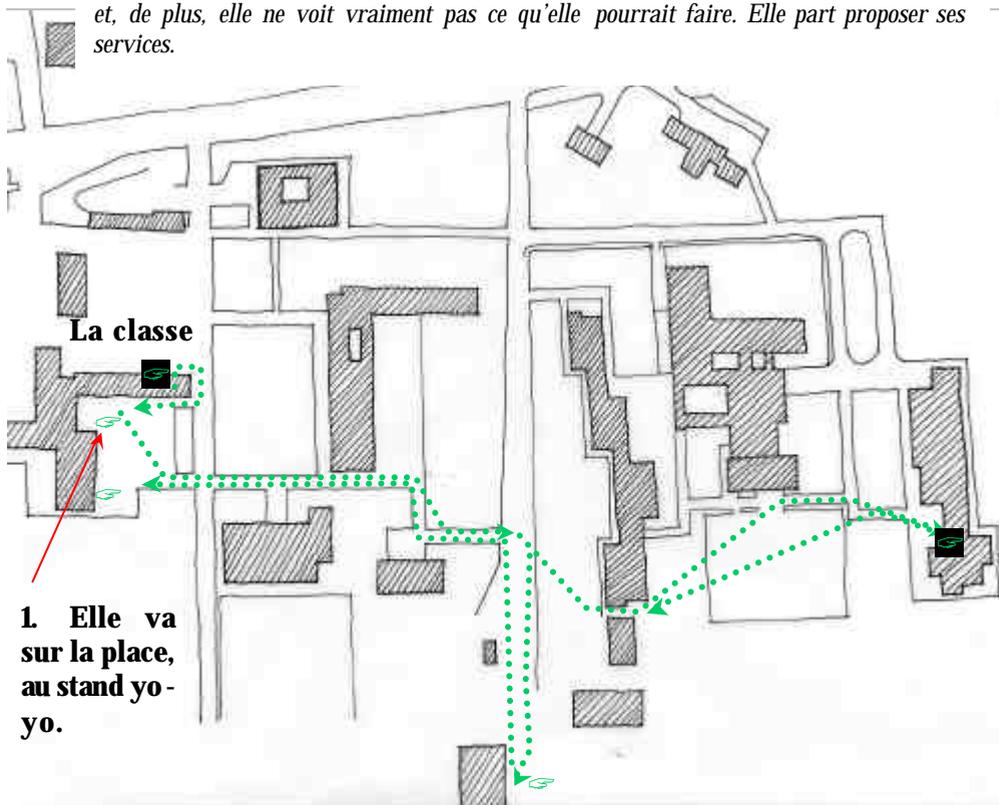


☞☞ Tout à coup le talisman se met à briller, à faire une lumière d'étoile. Roberto lui dit : « Je sais pourquoi il fait signe maintenant ; ma jument vient de mettre bas un petit poulain, il est certainement destiné à devenir ton futur cheval. Quand tu auras fini ton travail, tu pourras aller aux champs où est la jument pour vérifier que le talisman brille toujours. Ensuite tu iras construire l'abri pour le poulain, il y habitera quand il sera grand. »

☞ Plus tard, Jamel repart, il passe sur la place des jeux, prend un thé et dit au revoir à ses amis. Il rentre chez lui construire sa maison et la maison de son cheval.

Histoire de Zohr

Depuis sa toute petite enfance, Zohr aime beaucoup jouer, elle passe son temps dans les champs et dans la forêt à construire des cabanes, à regarder les fleurs et les abeilles. Un jour, il lui arrive un grand malheur, son vieux père meurt. Se retrouvant seule avec sa maman, celle-ci lui dit : « Ecoute ma fille, tu es presque grande maintenant, tu pourrais trouver un travail, moi, je suis trop vieille pour travailler. » Zohr comprend très bien sa maman, mais alors elle n'a vraiment pas envie de travailler et, de plus, elle ne voit vraiment pas ce qu'elle pourrait faire. Elle part proposer ses services.



1. Elle va sur la place, au stand yo-yo.

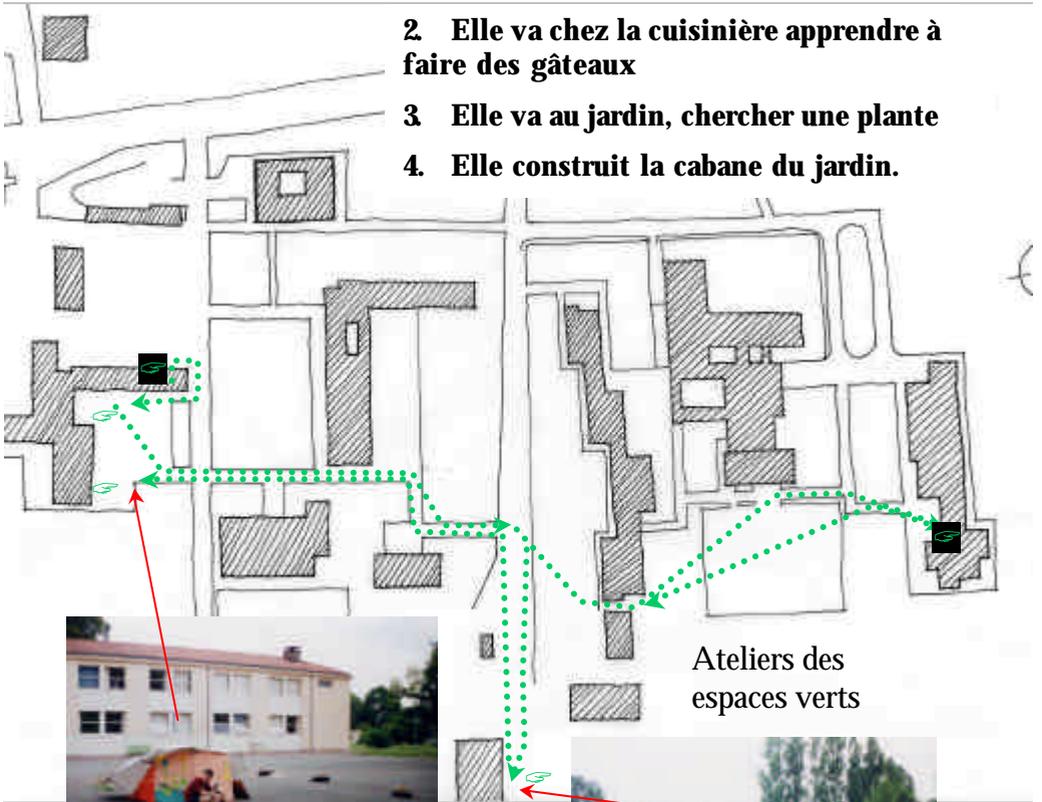
Sur son chemin, elle rencontre sur la grande place, Sliman le joueur de ping-pong. Elle lui dit : « C'est très bien de jouer au ping-pong, mais aussi j'aimerais faire ce travail. » Sliman lui dit : « Tu ne peux pas puisque c'est moi qui travaille au stand ping-pong, mais si tu veux, tu peux t'occuper du stand yo-yo. » Zohr, très joyeuse de faire des jeux s'occupe du stand yo-yo. Mais, au bout de plusieurs jours, elle connaît parfaitement toutes les techniques et tous les tours de yo-yo. Elle se dit qu'elle pourrait faire autre chose. Sliman lui dit : « Ma maman est cuisinière, si tu le veux bien, elle cherche actuellement quelqu'un pour travailler avec elle. » Zohr accepte sans être réellement motivée.

☞☞ Elle apprend à faire des gâteaux et toutes sortes de choses très bonnes mais la maman de Sliman était très surprise : « Zohr ne fait des gâteaux qu'en forme de fleurs et d'abeilles. » Un jour elle lui dit : « Zohr, je t'aime beaucoup mais je vois que la forêt te manque beaucoup, je te propose de travailler chez Jalal le jardinier. »

2. Elle va chez la cuisinière apprendre à faire des gâteaux

3. Elle va au jardin, chercher une plante

4. Elle construit la cabane du jardin.



Ateliers des
espaces verts



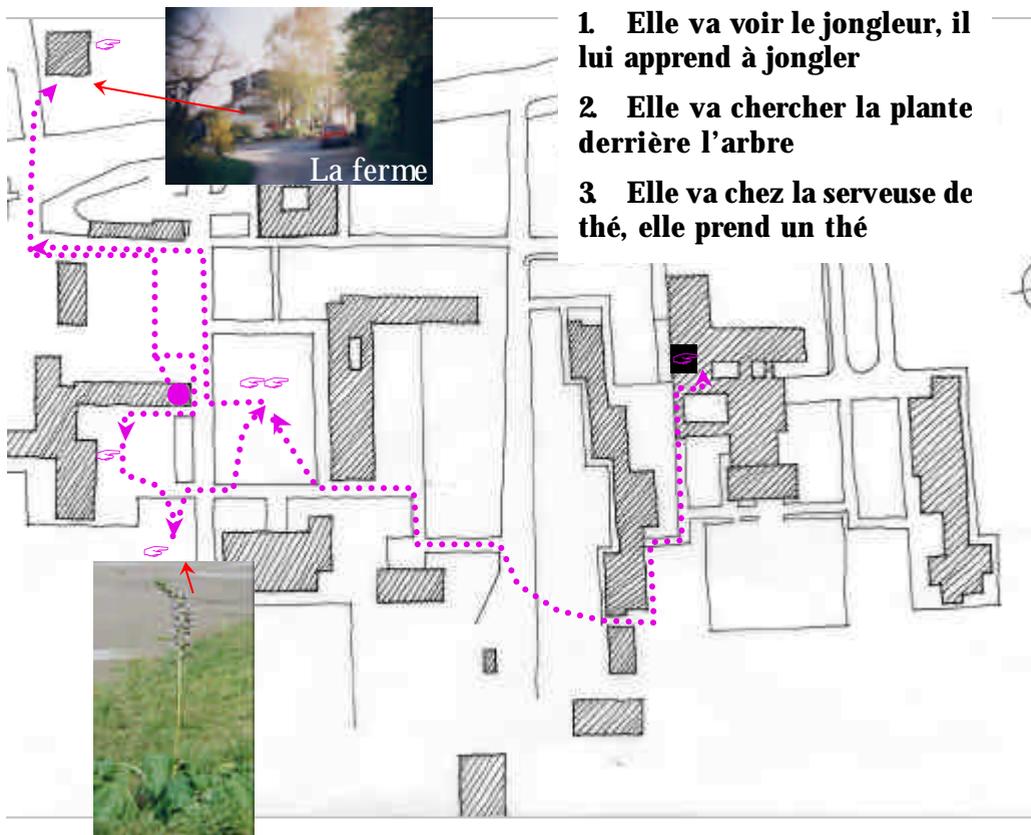
Cabane du jardin, Michel dispose les jardinières autour



☞☞ Alors Zohr comprend qu'effectivement ce n'est pas la cuisine son futur métier mais de faire des jardins de fleurs ou les abeilles viendront butiner. Elle construit une très jolie cabane de jardin et aménage un très joli jardin qui sera très visité, avec des ruches pour les abeilles dont elle récolte le miel. Sur le marché, les gâteaux au miel de Zohr sont très connus.

Histoire de Malika la couturière

☞ Malika habitait une ferme non loin d'un petit village. Cette ferme était très jolie et Malika y était heureuse. Mais un jour son petit frère tomba malade et un seul remède pouvait le soigner. Malika décide d'aller le chercher. Elle prépare ses bagages. Elle prend une pomme comme provisions et se met en route.



1 Elle va voir le jongleur, il lui apprend à jongler

2 Elle va chercher la plante derrière l'arbre

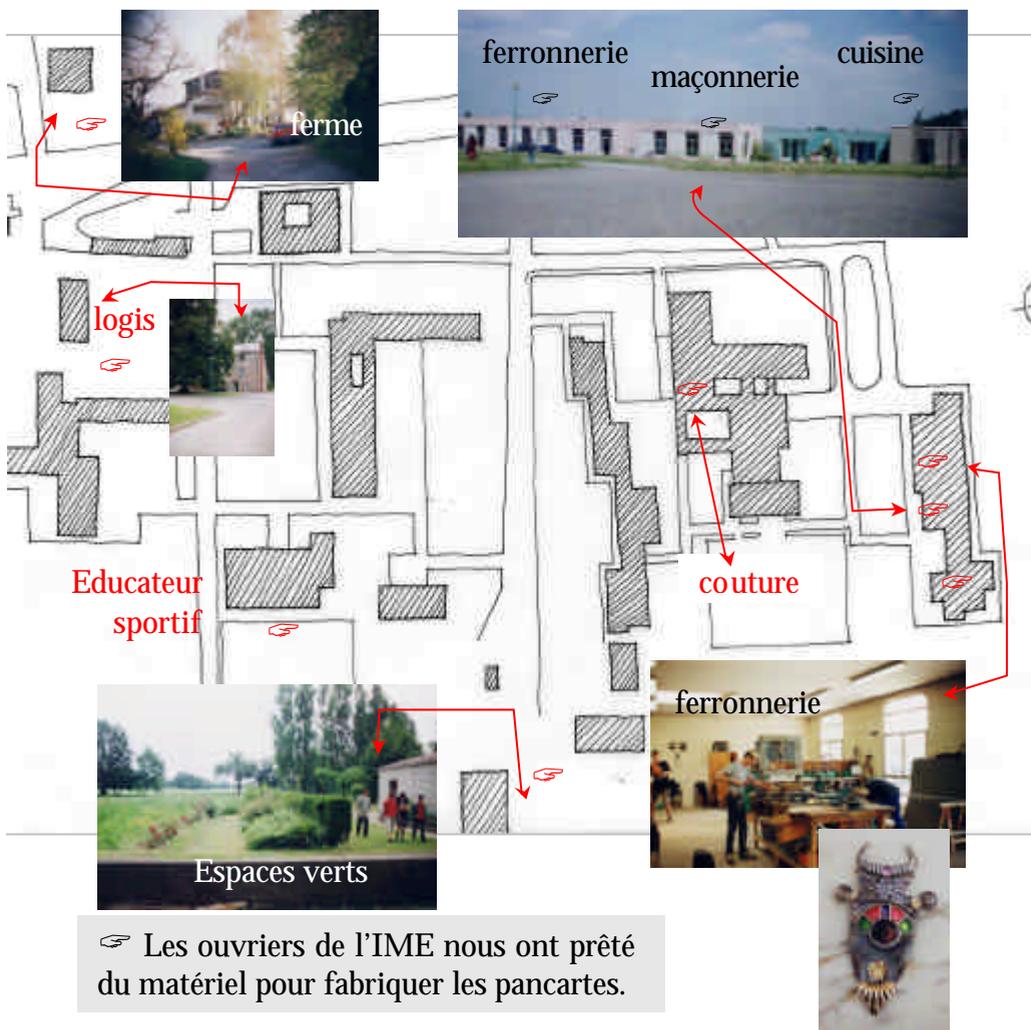
3 Elle va chez la serveuse de thé, elle prend un thé

☞ Sur son chemin, elle rencontre Momo le jongleur. Ils sympathisent et il lui apprend à jongler. En échange, elle lui donne sa pomme et lui explique la raison de son voyage. Il lui dit : « Tu es très gentille, alors je vais te donner un secret. Je connais une plante merveilleuse qui peut soigner ton frère. Va la chercher au fond du bois, derrière le plus gros des arbres, tu vas trouver cette plante. Prends-la et porte-la chez la serveuse de thé, elle te préparera le remède. Bonne chance. »

☞ Alors Malika traverse le bois et va chercher la plante. Elle part ensuite chez la serveuse de thé qui lui dit : « Je veux bien te préparer ce remède mais en échange, je veux une belle robe. Tu la trouveras chez Solange. »

A tour de rôle, nous avons visité avec les autres classes des ateliers et des espaces que nous avons créés. Ainsi, la cabane du jardin que les enfants ont fabriquée, était en lien avec l'atelier des espaces verts. Une autre cabane, suspendue dans les arbres, était le lieu de convergence car on y prenait le thé, elle jouait le rôle d'un espace public. Dans la cour, se sont déroulés les jeux proposés par les enfants.

Ateliers qui ont participé :

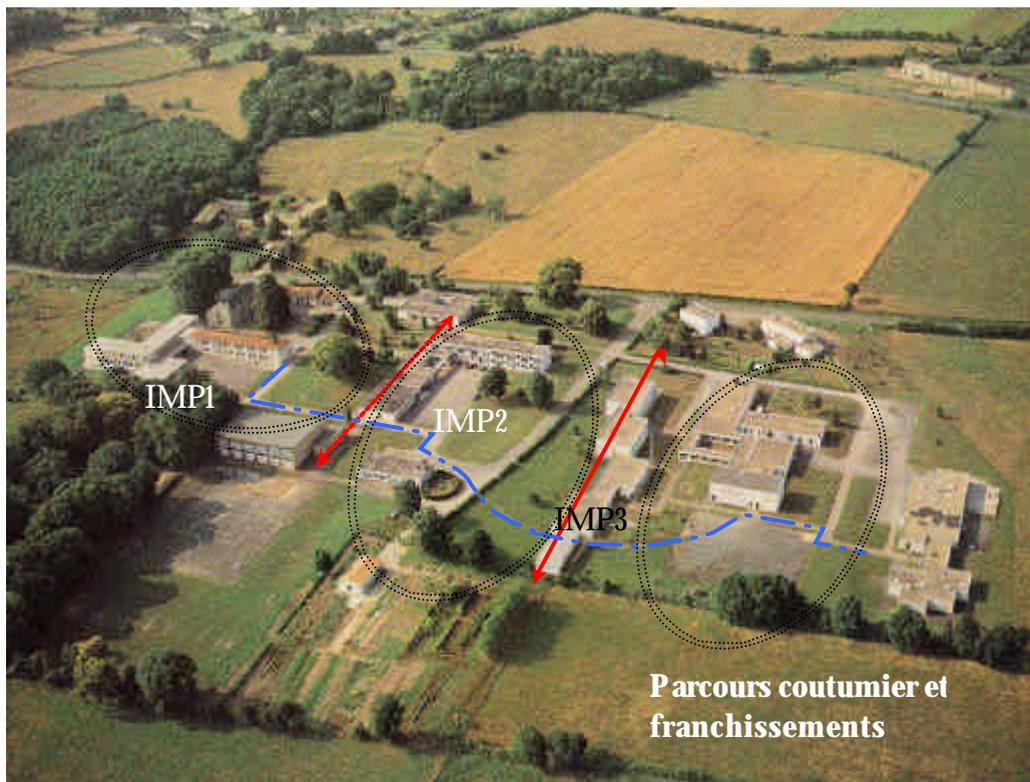


Carte des installations dans la cour : chacune a une fonction particulière



☞ Jeux, chamboule-tout de Nicolas

En observant les différentes cartes des parcours, on note qu'il y a un passage coutumier pour aller aux ateliers. Il résulte du fait que la classe et la cour de l'IMP1, et les ateliers sont à chaque extrémité de l'établissement. On voit que le bâtiment de l'IMP3 constitue une limite puisqu'il faut le contourner. Le bâtiment de l'IMP2, lui, est un franchissement, car on peut le traverser.



Avec les ateliers à l'autre extrémité de l'IME, à chaque parcours, les élèves devaient imaginer la traversée de l'espace de l'IME et, ainsi, sur la photographie aérienne, nommer les étapes du parcours. « On passe devant ici, derrière là, en traversant ici... ». J'ai vu récemment, dans le classeur de Marie-France, qu'ils avaient étudié les prépositions spatiales, ce qui nous a été utile. Les histoires ont servi de lien entre la cour, espace de création et de récréation, et les ateliers qui sont également des espaces de

création. La cour et la classe sont devenues, pendant une semaine, un atelier transversal faisant appel à une diversité de savoir-faire enseignés à l'IME et, notamment, dans les ateliers pré-professionnels parmi ceux que nous avons fréquentés.

J'ai imaginé ce travail sur les parcours à partir de la notion de trajet ou de trajectoire définie par Deleuze. « L'enfant ne cesse de dire ce qu'il fait ou tente de faire : explorer les milieux, par trajets dynamiques, et en dresser la carte. Les cartes de trajet sont essentielles à l'activité psychique. »¹³ Un peu plus loin, il fait référence aux relevés, effectués par Deligny, des chemins parcourus par des enfants autistes ou, encore, aux voyages en rêve des aborigènes d'Australie que l'on peut lire aussi comme des cartes. Il propose ainsi une conception cartographique de l'inconscient qu'il oppose à la conception archéologique de la psychanalyse.

Quand Marie-France, l'institutrice, a lu le début de ce texte, elle m'a conseillé de distinguer l'espace représenté proche et l'espace représenté lointain. Pour moi, l'espace représenté lointain est devenu l'espace imaginaire et l'espace représenté proche est devenu l'espace réel comme l'espace habité. Le lointain (le Maroc) est devenu proche avec la présence de la porte, de la tente et de notre production en général. Le proche est devenu lointain dans le sens où il a été mis à distance, en distance. Nous l'avons mis en image avec par exemple des plans et des photographies, ce qui a produit également une mise à distance de l'espace. C'est ainsi que je définirais l'activité cartographique que nous avons eue. L'arpentage du territoire nous a en effet permis de constater que pour relier deux points, il faut en parcourir la distance.

¹³ G. Deleuze, « Ce que les enfants disent » dans *Critique et clinique*, éd. De Minuit, Paris, 1993, p81-83.

En première année, à l'école d'architecture de Paris La Villette, nous travaillons sur le lieu d'origine dans le cadre de l'enseignement de sciences humaines de Gustave Massiah. Il nous a demandé de faire une carte, de mémoire, d'un trajet coutumier, sans support cartographique. Cela donne une carte, un « cristal d'inconscient », une « image virtuelle¹⁴ » qui s'accôle au réel, un paysage imaginaire qui s'engage dans le réel. Pour moi, ce travail cartographique est une activité de recollement. Il s'agit de rassembler des morceaux d'histoire, de géographie, de démographie et d'en déduire des systèmes de productions de l'espace (ce sur quoi nous travaillions alors). On a donc recollé des morceaux autour de l'espace. Pour les étudiants, cela constitue un dire de l'espace, souvent le premier puisqu'il s'agit de notre première année d'étude.

Je n'ai pas fait cela avec les enfants de l'IME car pour eux l'activité de cartographie de mémoire me semblait trop difficile. Leur imaginaire est très fragile. L'expérience de l'élaboration de l'histoire de Farid, qui a été un laborieux travail, m'a permis de constater que je ne pouvais pas leur demander une histoire de chasse aux trésors créée par eux de toutes pièces, et, qui serait un parcours initiatique dans l'IME. Mes histoires, je les ai alors imaginées comme un substitut possible à ce handicap. C'était le procédé pour faire des parcours et des trajectoires dans l'imaginaire et dans le réel, se renvoyant des images comme sur un miroir.

Tout au long du projet, lointain et proche, imaginaire et réel se sont confrontés, dans chacun des micro-projets. Je ne sais pas si les enfants ont eu leurs propres trajectoires imaginaires et ont construit leur propres cartographies, car c'est un travail qu'il aurait fallu faire avec des thérapeutes.

¹⁴ Ce sont les termes de Deleuze, pour qualifier ces cartes dans *Critique et clinique*, éd. De Minuit, Paris, 1993.

Mais dans le cas de R. que Marie-France suit cette année, en classe, la cartographie est devenue l'un des moyens d'expression principaux, voire, peut-être, un langage.

Récapitulatif de la démarche :

- ☞ Nous élaborons un premier parcours dans la cour d'école pour les portes ouvertes de l'IME
- ☞ Nous travaillons à la représentation visuelle du parcours d'Izmir, personnage d'un livre
- ☞ Avec l'un des deux groupes, nous inventons l'histoire de Farid et l'autre groupe fait des propositions de jeux
- ☞ J'écris les quatre autres histoires
- ☞ A partir des histoires, les enfants créent des parcours dans l'IME
- ☞ Durant une semaine, des lieux sont créés par la classe et les autres classes sont invitées à venir faire les parcours entre la cour et les ateliers de l'IME.

2 *Embranchements et ouvertures sur l'architecture et la création*

Les petits textes qui vont suivre parlent d'autres expériences que nous avons eues mais qui n'ont pas été le support d'un projet comme dans les cas qui ont été présentés plus haut. Ce sont des exercices faisant appel à la créativité et qui, pour moi, avaient une fonction importante dans le projet pédagogique.

2.1 *Les motifs et la frise*

Ce jour là, je l'ai senti, j'avais fait une erreur. Je n'avais rappelé, ni aux enfants, ni à moi-même, le pourquoi de l'exercice. Et cela parce que nous y avons déjà travaillé la séance précédente.

Il nous faut peindre les draps, c'est là ma seule préoccupation car il faut investir la surface de la toile de tente. Les berbères ont une grande maîtrise du tissage. Les tentes sont souvent décorées avec des tapis ou des tentures. Le motif est très présent dans cette architecture, qu'elle soit nomade ou pas. Puisque notre tente ne ressemble pas à une tente berbère, malgré son appellation, mais plutôt à une tente tibétaine ou à un chapiteau, le décor est peut-être un moyen de redonner du sens à cette tente à laquelle nous avons consacré du temps et surtout de l'argent.

Mais, à "Enfance en Fête", les deux draps sont là, ils sont discrets, ils font réellement "partie du décor". Au fond, c'était le but. Ils occupent deux pans de la tente, sur la surface du fond. Sur l'un des draps, un grand motif recouvre presque toute la surface. Le carré est fermé avec une frise au-dessus légèrement décentrée, ce qui crée tout de même une dissymétrie. Deux autres frises, sur la gauche et au-dessus accentuent le mouvement produit par la dissymétrie. On peut avoir le sentiment que le carré va se mettre à tourner sur lui-même.



Ce motif peut rappeler également les mandalas à colorier que propose parfois Marie-France, qui fonctionnent sur le principe du recentrement. C'est un grand motif avec une multitude de détails que les enfants peuvent colorier en partant de l'extérieur vers l'intérieur de dessin. L'autre drap est un peu l'inverse du premier : une frise fait le tour de la toile sans se refermer, il y a de l'ouverture et de l'éclatement. Une multitude de motifs, petits cette fois, recouvrent le reste de la surface. On pourrait croire qu'ils s'échappent de la toile. Sur celui-ci, on peut imaginer qu'il a été plus difficile de travailler en groupe, mais le résultat n'en est pas moins riche.

Mais, si j'avais mieux établi le lien avec ce que nous avons fait précédemment, peut-être que les frises auraient été moins difficiles à réaliser pour les enfants et, alors, on aurait retrouvé la diversité et la richesse de ce qui avait été produit jusqu'alors.

On le voit déjà un peu sur les maquettes de tente, tous les enfants n'ont pas utilisé l'encadrement, mais l'ensemble est tout de même créatif. Quelques tentes ont des tapis miniatures. Avec le groupe de la deuxième partie de l'après-midi, on avait fait ce constat : quand on dessine des frises et des motifs sur un bout de tissus, celui-ci devient un tapis.

Mais en réalité, j'avais, au départ, donné un autre sens à cet exercice. Je l'avais intitulé « De la phrase à la frise ».

Mon désir de travailler sur le motif et la frise me vient en partie de la lecture du livre de Salima Naji¹⁵. Elle y pose la question de l'esthétique berbère. Comment, et avec quel outillage intellectuel, peut-on définir une esthétique berbère ? Elle propose notamment que l'on envisage l'art berbère comme une sorte de

¹⁵ Salima Naji, *Art et Architectures Berbères du Maroc*, Edisud-Eddif, 2001, 206p.

Lundi 18 mars

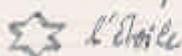
Écrire avec des motifs
DE LA PHRASE À LA FRISE

La figure

— le trait

la figure simple

○ le rond □ le carré



l'étoile

△ le triangle ◊ le losange

la figure complexe

▭ le trapèze ⬡ le polygone



avec des ronds



avec des carrés



avec des ronds et des carrés



avec des triangles



avec des ronds et des triangles



avec des triangles et des carrés



avec des traits

langage avec ses codes, ses signes, ses symboles et non pas comme un simple décor. Quand j'ai fait l'exposé sur le motif et la frise, j'ai essayé de montrer aux enfants que l'on peut inventer un langage avec des dessins et en particulier avec des frises. La frise est une succession de motifs composés avec des figures. J'ai donc fait la comparaison entre figure et lettre, mot et motif, et, phrase et frise. J'ai alors expliqué comment faire des figures complexes avec des figures simples (emboîtement de ronds, carrés, triangles, traits, courbes...). Ensuite, nous avons assemblé ces figures pour faire des motifs, par exemple : soleil – fleur – soleil. En le répétant, on obtient une frise.

L'exercice a été plus simple pour certains que pour d'autres. Mais ils ont chacun proposé des motifs ou des frises très personnels. Wilfrid a fait des motifs avec des lettres, Erwann a dessiné des figures très complexes avec des cercles et des frises imbriquées dedans. Nicolas a fait des dessins très sophistiqués ressemblant à des écussons...

Ils ont ensuite décoré les maquettes en dessinant sur la toile. Certains ont utilisé la toile comme une feuille de dessin, il en résulte une somme de petits dessins ou figures disposés sur la surface de sorte qu'il n'y ait pas de vide trop important. D'autres ont travaillé sur l'encadrement des portes et des fenêtres, entourant le vide, et d'autres, sur la surface de la toiture en la dissociant du reste.

Il y aurait une étude à faire sur cette question du dessin comme "langage". Avec le motif et la frise, on s'éloigne de la figuration, pour faire ce qui serait peut-être de la configuration car il faut occuper l'espace de la feuille sans les référents classiques que sont le haut et le bas, ou le sol et le ciel. Les figures sont disposées d'une certaine façon les unes par rapport aux autres ce qui donne des indications sur les relations entre le vide et le plein par exemple. Certains élèves ont laissé des grands vides et d'autres ont saturé leurs motifs.

Jean Oury dit que parfois chez les psychotiques, il y a une fuite du vide¹⁶.

A l'association Didattica, nous avons choisi l'une de ces frises pour en faire notre sigle, cette frise comporte quatre figures : l'une fait penser au soleil, l'autre à l'étoile et une autre à une feuille stylisée. La feuille et l'étoile sont reliées par un signe qui ressemble à celui de l'infini. Le soleil, n'étant pas relié au reste laisse passer du vide et fait que la frise, dans la répétition du motif, est légèrement flottante et crée du rythme.

Par ailleurs, certains choisissent de la couleur et l'utilisent pour faire de l'harmonie, alors que d'autres préfèrent le crayon et se concentrent ainsi sur la forme, ou alors, d'autres encore, utilisent les feutres fluorescents qui sont plus lumineux. Pour eux cela veut dire quelque chose.

Les murs de l'IME sont ternes. Nombreux sont ceux qui sont détériorés, ils ont des trous car ils sont mous, l'isolation est posée sur la face extérieure. Avec le projet de classe-atelier environnement, il serait possible de faire des ateliers de création pour redonner de la gaieté et de la signification à l'architecture. L'architecture berbère, entre autres nous donne cette leçon que chaque élément architectonique d'un bâtiment a une fonction, un rôle. Un signe, un décor peut parfois nous révéler cette fonction et lui donner du sens. Est-ce ce qui produit de *l'habité*, une relation entre soi et l'espace qui nous entoure ?



¹⁶ J. Oury, *Création et schizophrénie*, éd. Galilée, coll. Débats, Paris, 1989.

2.2 Les passages et les traversées

« Mais qu'est-ce qui est en question ? Dans un milieu pareil. Mais c'est ce qui se passe. Et j'ajoute souvent, à condition qu'il se passe quelque chose. Parce que souvent il ne se passe rien. Il y a une tendance écrasante, dans tous ces milieux-là, technocratiquement établis, pour qu'il se passe le moins de choses possible. Alors, se passer quelque chose, c'est passer le passage. Passage, ça veut dire franchir. Et ça veut dire franchir, pas forcément des obstacles, mais des seuils. Il y a des seuils qu'on franchit et d'autres qu'on ne peut pas franchir. (...) On voit bien qu'il y a des accidents de passages à tel point qu'il y a des gens qui renoncent à passer. Et puis voilà, ils restent là. Comme le catatonique. Mais il ne passera pas d'une idée à l'autre non plus. Mais, en fin de compte, pour qu'il y ait de l'harmonie, c'est-à-dire une traversée, une traversée des seuils, ça nécessite une dissemblance. Parce que si tout est pareil, il n'y a pas de traversée possible. » Jean Oury, cd « Le bruit du temps », revue Chimères n°40, Automne 2000.

Le passage est un espace tout à fait spécifique qui renvoie dans ces propos à la psychose. L'IME est étendu sur un grand territoire. Ce "milieu" suscite de nombreux passages et de nombreuses traversées. Mais à quel imaginaire renvoient ces traversées ? Dans ce cd «Le bruit du temps», il y a également une discussion entre F. Deligny et F. Gattari sur l'importance de re-crée et d'imaginer un milieu repérable (il s'agit pour eux d'un milieu repérable par des enfants autistes). Je pense qu'en effet l'IME de Villaine pourrait orienter sa réflexion sur ces traversées, mais comme étant des espaces repérables. La porte constitue déjà un repère dans le sens où elle est hétérogène dans le milieu et qu'elle renvoie à quelque chose d'imaginaire. Comme le dit J. Oury, c'est cette dissemblance qui permet le franchissement. Les enfants ont dit parfois qu'ils se sentent enfermés, alors que l'espace est complètement ouvert. Ce qui fait leur isolement, c'est la distance avec le monde, la société et la ville. Alors, on pourrait imaginer de faire entrer un peu de

monde pour qu'il y ait de l'ouvert dans l'espace, comme cela a été fait avec la porte marocaine par exemple.

Peut-être qu'il serait intéressant de fabriquer des portes transportables où d'autres choses qui produisent de l'ouvert, dans lesquels il est possible de se frayer un passage... En transportant ces portes, on pourrait alors oublier un espace qui avait été construit auparavant. Ou alors, il serait possible de changer le sol, y faire des chemins, en peinture par exemple. Un passage est tout à fait particulier à l'IME, il s'agit de celui qui se situe au niveau de l'IMP3, pour aller aux ateliers. Il s'agit d'un petit passage, d'un petit chemin naturel marqué par l'habitude d'y passer. La première fois que je l'ai pris, je me suis demandée où est-ce que m'emmenait l'enfant qui m'accompagnait. Nous n'étions plus sur une voie mais sur un sentier, ce qui est rare à l'IME marqué par les routes produites pour les voitures. D'ailleurs, les enfants expriment souvent leur ras-le-bol des voitures. Même sans être dangereuse, la voiture symbolise la façon qu'ont les adultes de se déplacer. Par le travail que les élèves ont fait sur le marquage de la voie qui se situe devant la cour, en s'appuyant sur le code de la route, ils expriment ainsi le désir de se réapproprier cet espace. Alors, en passant par le sentier, on a un sentiment de liberté car le chemin n'était pas prévu, on n'y a pas fait de voie. Le chemin résulte de la nécessité du lien entre deux espaces.

En faisant l'analyse du projet de la tente, j'ai découvert que la tente proposée par les enfants était traversante. En effet, Alexandre a proposé de faire une allée centrale. D'après Marie-France, l'institutrice, il est probable qu'il ait fait référence aux tentes qu'ils utilisent l'été dans les camps de vacances. De toute façon, même sans être traversante, la tente est devenue un lieu de passage.

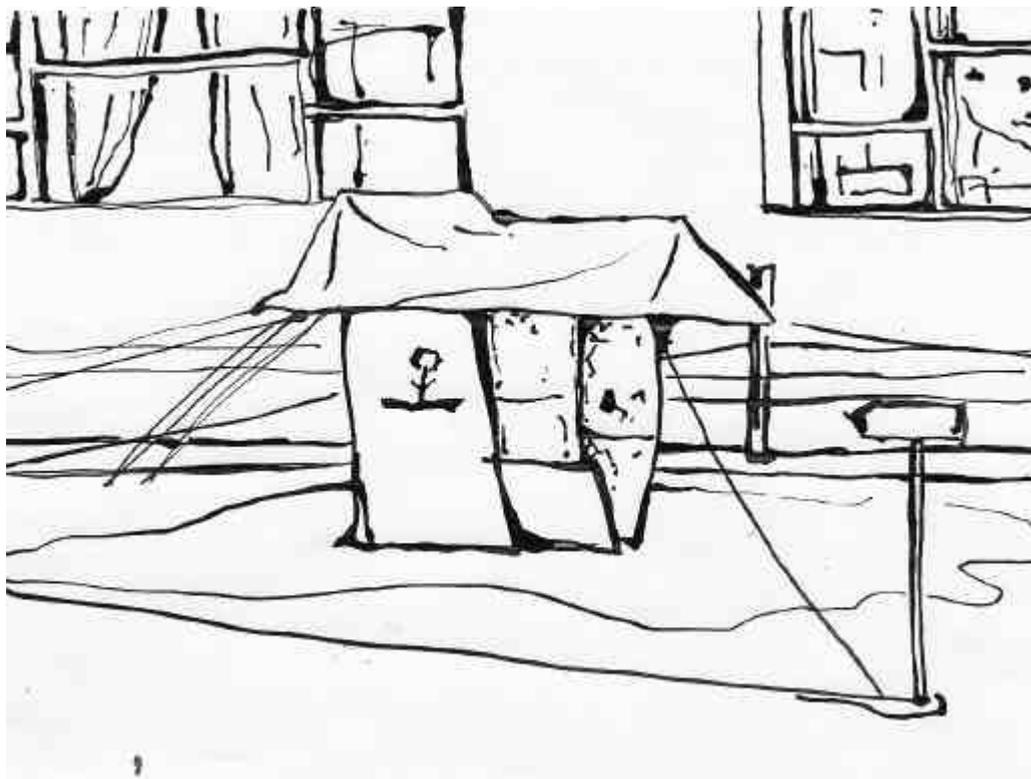
Que ce soit dans les lignes d'erre repérées par F. Deligny ou que ce soit dans toutes nos traversées quotidiennes de notre milieu, qui s'inscrivent comme des cartes dans notre inconscient, je

dirais que le passage est ceci : c'est ce qui donne du sens à l'espace.

P. Meirieu dit ceci à propos des cartes :

« Car, ce qui se joue dans la carte est bien la possibilité de mentaliser l'espace, de l'organiser suffisamment pour sortir de l'indifférenciation, du désert, de l'espace vide ou trop plein d'où rien n'émerge et où tout se confond. La carte est lieu de "passages", traces laissées à dessein, message pour qui ne veut pas se perdre, c'est-à-dire pour qui sait – ou cherche – où aller. » Rencontre Nationale des classes de ville, « Apprendre de la ville : à l'intersection de l'espace et du temps », 2001.

2.3 *Les cabanes et l'appropriation de l'espace de la cour*



Dessin de la tente-cabane installée dans la cour de récréation.

Nous avons construit trois cabanes, deux tentes-cabanes et une cabane de bambou dans les arbres.

La cabane que nous avons installée sur la cour de récréation, était aussi une tente. C'était une tente car son toit était fait avec la toile d'un vieux "marabout" de camp de vacances (terme utilisé à l'IME pour nommer les tentes-igloos). Le toit avait une forme pointue. Une baguette devait tenir son centre afin que la toile ne s'effondre pas. D'autres baguettes accrochaient la toile sur les côtés et traversaient la cabane comme des minuscules poutrelles. Les bouts de la toile étaient finalement accrochés à des ficelles reliées à des piquets plantés dans la cour, et qui tendaient ainsi la toile. Mais ce toit avait tout d'abord eu une forme allongée, un peu comme la toiture d'une maison; la cabane ressemblait alors à une petite maison. Le carton qui servait de paroi tenait encore debout et supportait aussi la toile. Cependant, le carton s'est progressivement effondré. Il a fallu trouver une solution pour dissocier la toile du carton. Ainsi, une baguette a été posée verticalement pour soutenir la toile. Cette cabane est très fragile. Elle n'a, pour ainsi dire, pas de fondation.

Le toit pointu donne l'impression que cette cabane est un hybride entre la hutte et le tipi.

Le carton est décoré avec des fleurs plantées dans une matière bleue. Je dis "plantée" car on voit une sorte de creux qui prolonge la fleur. Les fleurs ont un grand cœur avec un liseré autour qui représente peut-être des pétales. Sur un autre côté, le sol est rouge et c'est une maison qui est posée là.

La cabane semble perdue sur la grande cour recouverte de goudron. Cet espace est très grand, trop grand pour la cabane.

Plusieurs jardinières sont disposées autour et délimitent ainsi le territoire de la cabane, territoire constitué aussi par les fils qui tendent la toile. Une bande de chantier, rouge et blanche, est



Par la force des choses, le vent et les bousculades, la tente-cabane installée dans la cour de récréation, a été transformée en une cabane-parasol.

accrochée aux piquets refermant ainsi l'espace autour de la tente-cabane (« pour des raisons de sécurité »). Quelqu'un a dessiné un cerne à la craie à terre, donnant ainsi un sol à la cabane. Michel a consacré beaucoup de temps à la confection des jardinières, il est même resté en classe pour terminer ce travail. Les jardinières sont fabriquées avec des pneus et une toile de plastique en dessous pour ne pas salir le goudron. L'éducatrice responsable de l'atelier "espaces verts", a donné des fleurs et de la terre. Des bouteilles coupées au fond et plantées à l'envers, servent de réserve d'eau.

La cabane de bambous, elle, était plus cachée. On l'a installée dans les arbres de la charmille (les arbres sont des charmes), près de la cour. On aperçoit tout d'abord le drap qui signale la présence de la cabane et, ensuite, à la droite, un petit passage en guise d'entrée ouvre sur l'intérieur. Plusieurs arbres définissent une périphérie. Des bambous les relie entre-eux. Disposés en quadrillage et en hauteur, ils servent de plafond. L'ensemble est maintenu avec des nœuds de cordage. Le drap, avec les dessins, constitue une sorte de façade. Des fenêtres y sont découpées.

C'est la dernière cabane que nous avons installée, nous n'avons pas réellement eu le temps de l'investir et de l'aménager. Les enfants ne l'ont pas aimée. Même si elle tenait, les bambous ne leur apparaissaient pas assez solides. Et puis, l'isolement ne leur a pas convenu. Cependant, lorsque nous y avons travaillé, l'espace de la cour de récréation s'est agrandi car nous nous étions installés à la limite de la cour. La cabane est devenue une petite extension. Cela a plu aux plus petits des enfants qui étaient curieux de la fabrication. Je pense qu'il y a un travail à faire sur cette relation entre la charmille qui jouxte la cour et l'espace de la cour lui-même.



Entrée de la cabane dans la charmille

La troisième cabane est celle qui a été le plus appréciée. C'est aussi une tente-cabane. Elle est dans un endroit très stratégique, entre l'IMP1 et l'IMP2, sur un grand espace de pelouse, dans l'axe de deux très grands arbres. C'est ici que nous prenions le thé. Deux toiles de tente sont suspendues sur un câble qui relie les deux arbres. Les arrondis sont donnés par les baguettes comme dans les tentes igloo. L'ensemble est très aérien. Ce sont trois garçons du premier groupe, qui l'ont construite. Cette tente, elle, est solide, bien tendue, bien accrochée.

C'est Vincent qui dirigeait les opérations. Ce jour là, il a utilisé des techniques qu'il avait apprises à l'atelier de Gwénaél. Pour tendre le câble entre les deux arbres, il a emprunté à l'atelier des serre-câbles. Il a montré aux autres comment faire. La réalisation de la tente berbère nous a servi, ici, à créer une autre tente mais en utilisant la technique pour inventer quelque chose. Nous avons planté les sardines pour tendre les toiles mais loin de celles-ci car elles sont surélevées. La forme produite découle de celle des toiles, elle a alors un aspect très dynamique.

Pour les enfants, cette première cabane est citée au premier rang de « ce que j'ai aimé », car elle est plus solide et plus structurée (ce qui est très important et surtout pour eux). Elle est en tension et libère un espace au sol. Mais cette *solidité* nous apparaît aussi parce que les deux autres cabanes étaient différentes : elles étaient *fragiles* et, surtout, celle de la cour de récréation avait dû être remontée plusieurs fois. Cette *dissemblance* est ce qui a permis à un espace sensible d'émerger et aux enfants de l'exprimer. Ils ont préféré une chose et ont su dire pourquoi.

Ces cabanes sont les micro-architectures qu'ils ont produit eux-mêmes.



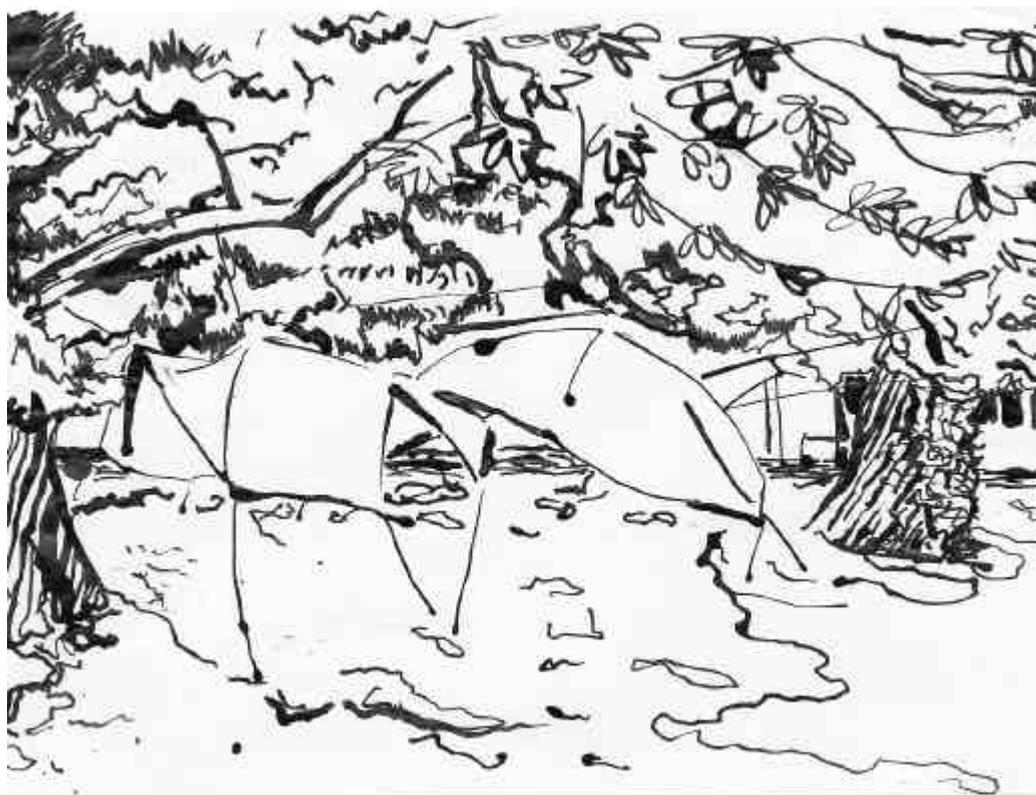
Qu'ils aient la possibilité de produire quelque chose par eux-mêmes était pour moi très important. Il s'agissait de créer des lieux sans que l'adulte intervienne de façon dirigiste comme cela s'était passé auparavant. La nouvelle porte dans la cour de récréation n'avait pu être montée à l'emplacement choisi par les enfants, la tente n'avait pas pu être réalisée selon le modèle que nous avons conçu en classe, nous n'avions pas pu dessiner les frises directement sur la toile de la tente, je leur ai imposé mes histoires pour les parcours dans l'IME car ils n'avaient pas eu le temps d'en inventer... Nous avons cumulé les compromis comme cela arrive souvent dans un projet d'architecture. Ce sont bien des compromis et non pas des échecs : à chaque fois des solutions ont été trouvées et le projet a été réalisé.

Avec les cabanes, ils ont composé leurs propres espaces et, peut-être, leurs *espaces de liberté ouverts à la création*. Ils ont ainsi exprimé leur sensibilité à propos du *fragile* et du *solide*. Serait-ce à partir de ces notions que pourrait commencer un travail d'architecture qui serait une thérapie ?

Récapitulatif :

Le premier jour de la semaine, avec le premier groupe de l'après-midi, nous commençons par le montage de la tente-cabane située sur l'espace intermédiaire entre l'IMP1 et l'IMP2, entre les deux grands arbres. Elle est installée en 1h30. c'est la cabane solide.

Ce même jour, avec le deuxième groupe, nous commençons la fabrication de la cabane-tente en carton. Elle a une forme qui ressemble alors à la "maison", elle est installée sur la cour de récréation. Nous devons la remonter le lendemain et le surlendemain car le carton s'est effondré, des enfants ont détérioré les installations et la pluie est tombée. A chaque fois nous la redressons. Avec le piquet au centre, le toit prend ainsi la forme du chapeau. Des enfants font des dessins dessus à la peinture. D'autres installent les jardinières.



A la fin de la semaine, des élèves construisent la troisième cabane avec des bambous, entre des arbres de la charmille. Certains installent les bambous, d'autres le drap et dessinent une façade dessus.

Parallèlement, les parcours et les jeux sont organisés. Nicolas a installé un chamboule-tout dans la cour de récréation et Adrien et Guillaume un atelier de dessin de chevaux devant le gymnase.

Fernand Deligny dit que les images ne s'imaginent pas mais qu'elles existent en dehors de nous¹⁷. Seulement, il pense que nous avons besoin de les imaginer pour leur donner du sens, c'est une « propension à l'appropriation »¹⁸, il considère les images symboliques comme des images domestiquées par opposition aux images libres.

Comme les images, l'homme domestique l'espace, il se l'approprié, il en fait son territoire. Comme les adultes, les enfants construisent aussi leur territoire à eux, un territoire qui a une part de réel et une part d'imaginaire. Seulement, pour que les enfants puissent *dresser une carte de leurs trajectoires*¹⁹, c'est-à-dire avoir un rapport créatif à leur milieu, ils ont besoin d'espaces non domestiqués par l'adulte. Et ces espaces non domestiqués par l'adulte sont le milieu sur lequel ils peuvent agir, pour en faire un « milieu repérable par eux »²⁰.

¹⁷ Fernand Deligny, « Acheminement vers l'image », revue Chimères n°4, hivers 1987.

¹⁸ Idem.

¹⁹ Selon l'expression de G. Deleuze dans « Ce que les enfants disent » op. cit.

²⁰ Discussion entre F. Deligny et F. Guattari sur le milieu, cd « Le bruit du temps », revue Chimère n°40, automne 2000.

« Nous ferons tout pour que chaque sensibilité d'enfant devienne créatrice, pour que sous l'effet d'une spontanéité éduquée, promue, elle exalte ce don de sympathie qui est la fragile barrière qui préserve l'avenir. Et c'est pourquoi, plus que jamais, nous exalterons ce pouvoir créateur de l'enfant qui est la marque de ce qu'il y a de meilleur et de plus généreux dans "l'être". »

Elise Freinet, extrait de la conclusion à *La méthode naturelle de l'apprentissage du dessin*, Célestin Freinet, éd. Marabout, 1975.

Epilogue

1930. André Lurçat réalise une œuvre inhabituelle : architecte du mouvement moderne, il obtient une commande de la municipalité de Villejuif pour un projet social de dimension urbaine et en particulier pour construire « l'école la plus moderne de France ».

1933. Inauguration du groupe scolaire Karl-Marx : « 20000 travailleurs groupés autour du parti communiste, les ouvriers constructeurs de l'école furent à l'honneur », titre le Front rouge. Ce 9 juillet, une grande fête est organisée.

« 10h ouverture des portes, début de la visite de l'Ecole, 12h Buvettes sur le stade, Casse-croûte, le ravitaillement est assuré, 13h reprise de la visite de l'école et de l'exposition de pédagogie nouvelle, avec la participation du « cercle de la Russie Neuve », de l'instituteur Freinet, et diverses écoles de la Région parisienne : travaux d'enfants, livres, documents, photographies, etc. Audition de l'Harmonie de Bobigny, de l'Harmonie de Villejuif et des Trompettes d'Ivry, grand lâcher de Pigeons et de ballons. 15h sur le stade de l'école, spectacle de théâtre ouvrier avec la participation des groupes de la fédération du théâtre ouvrier de France (...) Les Gymnastes de Vitry, d'Ivry, le cercle de gymnastique du Patronage Municipal. 17h remise de l'école à la Municipalité et aux travailleurs par les ouvriers et par l'architecte André Lurçat. Présentation au public du groupe des ouvriers, des artistes et de l'architecte. Réception des délégations des municipalités – ouvriers et paysans de France, Allocution de Paul Vaillant-Couturier, Maire de Villejuif, Allocution de Maurice Thorez, secrétaire général du Parti communiste, député de la circonscription d'Ivry, Grand défilé avec la participation des Harmonies, des groupes de la F.T.O.F., des Chorales, des clubs, de la F.S.T., des gymnastes, (...) etc. 18h, clôture de la visite de l'Ecole, casse-croûte sur la place, le ravitaillement est assuré, 20h audition de disques, Musiques et chants révolutionnaires, 20h30 sur le stade, représentation théâtrale (...), 21h15, projection cinématographique en plein air du film sur la construction de l'Ecole, actualité prolétarienne (...) 22h chorale (...), 22h15 Embrasement général de l'Ecole, Grand feu d'artifice, 22h30 Bal sur l'avenue Karl Marx. Un feu d'artifice de jour sera tiré par les pompiers de Villejuif, un service d'autobus fonctionnera à partir de

13h de la Place d'Italie à l'Ecole, en plus du service régulier, retour assuré (...) » Tract de la Municipalité communiste de Villejuif.

En quoi cette école était-elle moderne ? Répondait-elle aux exigences de la pédagogie moderne ? L'école est transparente, les enfants peuvent regarder à l'extérieur. L'ensemble est vitré. Les équipements sont de "pointe" : « Locaux spécialisés : douches, salles de dessin, gymnase conçu pour être aussi une salle de spectacle, volière, aquarium, solarium sur la terrasse et souterrain pour atteindre le stade situé de l'autre côté de la voie nouvelle. »²¹ L'architecte a dessiné le mobilier s'adaptant à la taille des enfants : sièges, tables, casiers.

« Notre but est la rénovation et la modernisation de l'école populaire, l'effcience de nos efforts, la revalorisation du travail des éducateurs au sein du peuple conscient de sa mission historique... Tous ensemble, selon ce même esprit qui nous a valu le succès que nous enregistrons aujourd'hui, nous organisons, nous construisons l'école moderne populaire française. » Célestin Freinet, *Pour l'école du peuple*, n^elle éd. de l'Ecole moderne française, 1975.

L'unité de l'enseignement de C. Freinet est basée sur la relation écriture – imprimerie – lecture. Ce qui détermine trois éléments du champ pédagogique : « l'apprentissage naturel de la lecture, l'expression libre, et la diffusion de la pensée enfantine, ainsi que la travail coopératif ». Freinet préconise aussi une école ouverte sur l'extérieur, en relation étroite avec son environnement, à proximité de la nature. Cependant, il s'insurge contre la séparation traditionnellement opérée entre les ateliers et la classe, ce qu'a proposé Lurçat en installant les ateliers à chaque extrémité de l'école. « Et c'est justement contre une telle conception pédagogique que nous nous élevons, contre cette séparation anormale de la classe intellectualisée et de l'atelier actif, qui prépare cette dualité sociale des travailleurs manuels rejetés dans la médiocrité et d'une classe intellectuelle, d'autant

²¹ Architecture Mouvement et Continuité n°40, 1974

plus présomptueuse qu'elle est stérile. »²² « Notre école moderne sera un atelier de travail (...) »²³ Nous pourrions continuer le débat, sur le mobilier, la séparation entre les sexes, etc. Il semble que modernité architecturale et modernité pédagogique ne soient pas les mêmes.

Cependant, le débat sur cette relation entre la classe et l'atelier est toujours présente à l'IME. Faut-il aménager un groupe avec les ateliers éducatifs et la classe dans les mêmes locaux ou bien faut-il créer de la distance afin que des trajectoires soient des occasions pour les enfants de créer du lien entre les deux ? Peut-être faut-il les deux et c'est ce que propose Freinet. Avec les micro-architectures nous avons créé une classe-atelier à l'extérieur, à mi-chemin entre la classe et l'atelier.

*

* *

Chaque travail personnel de fin d'étude a sa particularité. Ici, le "projet d'architecture" a été réalisé et un retour sur l'expérience a été possible. La rencontre du projet pédagogique et du projet d'architecture nous a été d'une grande utilité car elle nous a permis de questionner les objectifs du projet et, ainsi, définir des outils spécifiques pour l'analyse de l'action. La psychothérapie étant un enjeu important de la situation pédagogique, j'ai fait l'hypothèse qu'elle offrirait des ouvertures pour parler de cette rencontre entre pédagogie et architecture.

²² Célestin Freinet, *Pour l'école du peuple*, n^{elle} éd. de l'Ecole moderne française, 1975.

²³ Idem.

Aujourd'hui, une multitude d'espaces en projet, se situant dans cette interface de la pédagogie et de l'architecture, apparaissent à l'IME de Villaine. En effet, quand le projet d'architecture rencontre et travaille avec le projet pédagogique, il ne se termine pas, car le projet d'apprendre n'a pas de fin.

Ici, l'architecte est intervenue pour se préoccuper des espaces dans lesquels vivent les enfants et construire avec eux un nouveau regard sur ces espaces du quotidien. Finalement, quand nous transformons notre regard sur un espace, c'est la transformation de cet espace qui devient possible. Pour moi, c'est ici que se situe l'enjeu du rôle de l'architecte dans la société : quand il ouvre des possibilités de transformation de l'espace tout en laissant le pouvoir de la transformation dans les mains de ceux qui habitent cet espace. Travailler avec des enfants handicapés m'a permis de faire également ce constat que tous, architectes ou pas, nous sommes capables de construire un regard et d'envisager la transformation, voire, de créer de nouveaux espaces. Il n'y a pas, à mon avis, de raison que l'architecte garde le monopole sur la création.

De surcroît, j'ai fait l'hypothèse que ce travail sur l'espace en tant qu'il est création, est habiter l'espace. Nous avons pu constater effectivement des modifications dans la relation à la bibliothèque au moment de l'exposition ou à la cour de récréation au moment des cabanes. L'arrivée de la porte marocaine a ouvert sur un désir d'harmonie : ouvrir sur une mosaïque, ouvrir d'autres arcades... Pour moi, c'est ce que l'architecte doit rendre possible.

Nous sommes ici dans l'action, dans la pratique, nous ne sommes plus dans le projet obéré de sa réalisation comme nous le vivons la plupart du temps durant nos études. Et pourtant, l'action est ce qui nous permet d'acquérir une sagesse pratique. Comment s'adapter à une situation, à un collectif, à une institution? Comment résoudre un conflit? Quels compromis proposer? Dans bien des cas je ne savais trop comment réagir.

D'autre part, ce que nous enseigne cette rencontre du projet pédagogique avec le projet d'architecture est que dans le cadre d'une action collective, l'architecte est responsable de rendre possible le projet et sa réalisation.

Bibliographie

Ouvrages

Jean-Pierre Boutinet, *Anthropologie du projet*, éd. PUF, Paris, 1990, 351p.

Jean-Pierre Boutinet, *Psychologie des conduites à projet*, éd. PUF, coll. Que sais-je ?, Paris, 1993, 128p.

Gilles Deleuze, *Critique et clinique*, éd. De Minuit, Paris, 1993, 191p.

Gilles Deleuze et Félix Guattari, *L'Anti-Œdipe*, éd. De Minuit, Paris, 1972-1973, 494p.

Gilles Deleuze et Félix Guattari, *Mille Plateaux*, éd. De Minuit, Paris, 1980, 645p.

Henri Maldiney, *Existence, crise et création*, éd. Encre marine, La Versanne, 2001, 115p.

Fernand Oury, Aïda Vasquez, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, préface de F. Dolto, Paris, Maspero, 1967, 288p.

Jean Oury, *Création et schizophrénie*, éd Galilée, coll. Débats, Paris, 1999, 212p.

Jean Oury, *Il, donc*, Union Générale d'Éditions, coll. 10-18, 1978, 185p.

Articles, communications et extraits d'ouvrages

Sandra Alvarez de Toledo, « Pédagogie poétique de Fernand Deligny », revue Communication n°71, déc. 2001, p. 245-283.

Jean-Pierre Boutinet, « Le projet comme passage ? », colloque *Construire, Instruire, Traduire, Médiations, transferts et connaissances à propos du projet d'édification*, 3-5 déc. Lyon, 2001.

Fernand Deligny, « Acheminement vers l'image », revue Chimères n°4, hivers 1987, 17p.

Félix Guattari, « Réflexion pour des philosophes à propos de la psychothérapie institutionnelle », Chimères n°49, printemps, 2003, p.143-157, texte initialement paru en 1966 dans les Cahiers de philosophie.

Félix Guattari, « L'énonciation architecturale », p291-301 dans *Cartographies schizoanalytiques*, éd. Galilée, Paris, 1989, 340p.

Félix Guattari, « Les schizoanalyses », Chimères n°1, printemps 1987, 21p.

Martin Heidegger, « Bâtir habiter penser » et « "...L'homme habite en poète..." », p. 170-193 et p. 224-245, dans *Essais et conférences*, trad. française, Gallimard, Paris, 1958.

Jean-Clet Martin, « L'espace sensible », Chimères n°40, automne 2000, 22p.

Philippe Meirieu, « Apprendre de la ville : à l'intersection de l'espace et du temps », rencontre nationale des classes de ville, 2001.

Philippe Meirieu, « Entre le dire et le faire : la pédagogie comme lieu de tous les transferts ? » colloque *Construire, Instruire, Traduire, Médiations, transferts et connaissances à propos du projet d'édification*, 3-5 déc. Lyon, 2001.

Jean Oury, « Processus de création et psychiatrie », Chimères n°3, automne 1987, 7p.

Jean Oury, « Architecture et psychiatrie », 1967, p.271-273.

Jacques Pain, « La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury », Chimères n°49, printemps 2003, p. 159-178.

Cd « Le bruit du temps », revue Chimère n°40, automne 2000.

Annexe : présentation de l'IME de Villaine

Texte issu du site internet de l'IME

« Situé dans la commune d'Azay-le-Brûlé à proximité du terrain militaire du Panier-Fleuri, le logis de Villaine a été édifié en 1470. Philippon Paen, seigneur de Villaine époux de Mathurine Brunet, membre de l'illustre famille des Paen seigneurs de Chauray, l'avait fait construire sur un emplacement féodal, connu dès le XI^e siècle, qui relevait de l'abbaye Saint-Maixent.

Remanié à plusieurs reprises, notamment au début du XIX^e siècle et au XX^e siècle, il conserve néanmoins une échauguette caractéristique du XV^e siècle.

Son dernier propriétaire, Madame Clavel, confia le soin à son exécuteur testamentaire le chanoine Constant Grand, de remettre le domaine à une oeuvre charitable et sociale destinée à des déshérités de la nature ou de la fortune. C'est ainsi que, par délibération, en date du 22 mai 1944, la Commission administrative de l'hôpital Chaigneau accepta de recevoir en don l'intégralité de la propriété de Villaine afin d'y faire aménager un établissement pour enfants en difficulté. Ce projet fut réalisé en plusieurs tranches, entre les années 1950 et 1970, grâce à l'impulsion de la Commission administrative et de leurs présidents successifs, MM. Léon Guyonnet, Paul Favreau et Jacques Fouchier.

Le centre de Villaine est désormais un des principaux instituts médico-éducatifs du département des Deux-Sèvres. De plus, sur des terres provenant de la donation de Villaine et situées dans la commune de Saint-Maixent-l'Ecole, ont pu être édifiés le nouvel hôpital, la maison de retraite, le lycée professionnel et le nouveau lycée classique. »

Table des matières

<i>Introduction</i>	3
---------------------------	---

1^{ère} partie : Une action entre le projet d'architecture et le projet pédagogique

1 <i>Définition des termes</i>	9
1.1 <i>Architecture et pédagogie</i>	9
1.2 <i>Architecture et psychothérapie</i>	11
<i>Le site</i>	11
<i>Le trajet</i>	12
<i>Le projet</i>	13
2 <i>Le contexte de l'action</i>	15
2.1 <i>L'institut médico-éducatif et la classe des apprentissages</i>	15
2.2 <i>Un projet dans d'autres projets</i>	23
3 <i>Le projet pédagogique : représentation, réalisation et socialisation</i>	25
3.1 <i>La récolte et la consolidation de l'imaginaire</i>	26
<i>L'espace représenté</i>	27
<i>L'espace habité</i>	29
<i>Autres lieux</i>	30
3.2 <i>Les expérimentations</i>	30
3.3 <i>Socialisation du projet de transformation</i>	31
3.4 <i>Le programme des interventions</i>	32

2^{ème} partie : Analyse de l'action, les micro-architectures

1	<i>Les micro-projets d'architecture : construire des sites et des trajets</i>	39
1.1	<i>La porte, un premier acte dans l'espace et une ouverture sur l'espace</i>	39
1.2	<i>La bibliothèque, un espace habité et un premier site</i>	46
1.3	<i>La tente, l'édification</i>	54
1.4	<i>Les parcours dans Villaine</i>	64
2	<i>Embranchements et ouvertures sur l'architecture et la création</i>	82
2.1	<i>Les motifs et la frise</i>	82
2.2	<i>Les passages et les traversées</i>	89
2.3	<i>Les cabanes et l'appropriation de l'espace de la cour</i>	92
	<i>Epilogue</i>	103
	<i>Bibliographie</i>	109
	<i>Annexe : présentation de l'IME de Villaine</i>	111
	<i>Table des matières</i>	113