

Vers une architecture institutionnelle ?¹

« 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. (...) 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.

Voici l'histoire d'une action pédagogique. Elle s'est déroulée pendant une année dans une classe de l'institut médico-éducatif (IME) "Le logis de Villaine", situé dans les Deux-Sèvres. Cet établissement 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.

Je suis intervenue en tant qu'étudiante en architecture dans le cadre d'un stage. Avec les enfants, nous avons construit des micro-architectures. Ce 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. Nous avons ainsi travaillé à la croisée du projet pédagogique et du projet d'architecture. Ce texte présente les travaux réalisés et quelques réflexions à propos du projet.

Nous sommes parties, avec l'institutrice, d'une discussion sur le thème de l'hospitalité et, en particulier, de l'accueil berbère², alors que la classe débutait une correspondance avec des enfants marocains. La notion d'hospitalité nous a permis de faire le lien entre le Maroc et sa tradition de l'accueil, et l'institut médico-éducatif, espace hospitalier. Suite à ma proposition d'intervenir à l'IME, la direction de l'établissement m'a

¹ Certains l'auront peut-être deviné, ce titre est un hommage au livre de Fernand Oury et Aïda Velasquez. *Vers une pédagogie institutionnelle ?* Cette citation est une proposition.

² Dans une rencontre à l'école d'architecture de Paris La Villette, Jean Oury avait parlé de cet espace minimum du tapis et du verre de thé, nécessaire à l'accueil de l'autre.

demandé de préparer les outils pour la mise en place d'un projet d'aménagement des cours de récréation, avec les enfants.

Nous avons commencé par ouvrir une porte dans la cour, nous sommes ainsi entrés dans le projet d'architecture³. Nous avons la possibilité d'emprunter à la mairie de St-Maixent, une ville voisine de l'IME, une porte marocaine fabriquée à l'occasion d'une foire aux expositions. 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 trouvées dans des livres. Ensuite, nous sommes allés observer où sont les portes sur le site de l'IMP. Nous en avons fait des photographies. Chaque élève était chargé de faire une proposition d'emplacement, certains en ont fait deux voire trois. Ils ont photographié l'emplacement qu'ils suggéraient afin de le communiquer aux autres. Suite aux discussions en classe et aux votes dans les deux groupes, une proposition a été retenue.

La porte est très grande, comme une porte de ville. Quand elle a été apportée par les ouvriers de la ville de St-Maixent, elle a été fixée aux poteaux du préau. Ce n'est pas la solution qui avait été retenue par les enfants. Pour des raisons de sécurité, nous ne pouvions pas installer les supports car les enfants « auraient grimpé dessus ». 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. Mais la raison "technique" a fait autorité. Auraient-ils réellement grimpé sur la porte ? Et si oui, cela ne signifie-t-il pas qu'il manque des jeux dans la cour (il n'y a aucun jeu dans la cour) ? Finalement, nous nous adaptons à cette nouvelle situation. Ainsi, la porte ouvre sur l'espace du préau et donc sur le bâtiment. 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... 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.

Ensuite, nous avons travaillé sur l'espace de la bibliothèque. Le lundi, jour de mes interventions, est le jour réservé au choix des livres à la

³ 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 trajectoire. *L'enfant de sable*, Ed. Du Seuil, 1985.

bibliothèque. Pour respecter ce planning, 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", afin de faire travailler notre imaginaire. A cette occasion, des "beaux livres" ont été achetés. L'un des deux groupes de la classe, le groupe des lecteurs, a demandé à faire une exposition des travaux à la bibliothèque. Nous étions suffisamment avancés dans l'année pour que les deux classes qui travaillent sur le Maroc, aient des choses à présenter.

Cependant, transformer l'espace de la bibliothèque signifie qu'il faut réfléchir aux usages de cet espace et donc mener un nouveau projet d'aménagement. Quelles sont les activités de la bibliothèque ? Comment s'organise une bibliothèque ? Pour en savoir plus, nous sommes allés visiter une bibliothèque municipale. La bibliothécaire nous 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. Au regard de ces informations, nous avons réalisé, en classe, une critique de la bibliothèque de l'IME. J'ai aussi fait un petit exposé sur l'aménagement d'une "BCD" à partir d'ouvrages⁴ que m'avait prêtés l'institutrice. La critique élaborée par les enfants a donc été le moteur 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. Une fois le plan terminé (j'ai dessiné les propositions au fur et à mesure au tableau) des élèves sont allés modifier l'emplacement des meubles. Ce fut un peu d'exercice physique après un moment d'extrême concentration. Mais, pour le groupe qui n'aimait pas lire, l'exercice a permis de changer le rapport au lieu "bibliothèque", par sa transformation. Ensuite, avec le 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. 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.

⁴ 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.

Les meubles ont changé de place et ils servent maintenant à délimiter les nouveaux espaces. Avec le vernissage, les enfants ont offert l'hospitalité aux autres. Ainsi, pendant une semaine, la bibliothèque est devenue un véritable espace de vie. Toutes les classes sont venues voir l'exposition. Mais surtout, tout le monde voulait goûter le thé à la menthe. Même le directeur de l'IME est venu. Un jour, la maîtresse n'était pas là, et bien, le remplaçant a été invité à prendre le thé avec la classe en visite ce jour là.

Nous avons aussi construit une tente "berbère". Pour cela, nous avons tout d'abord 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... Les élèves ont ensuite fabriqué des maquettes de tentes à partir de cinq modèles (à 2, 3, 4, 5 ou 6 poteaux) et de leurs déclinaisons. 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, aussi, entre la forme et l'espace. Et enfin, à partir de la discussion sur les maquettes, les élèves ont fait une proposition commune. C'est l'atelier "environnement" de l'IME, qui est chargé de la fabrication de la tente. Gwénaél, l'éducateur de l'atelier a réalisé un plan qui a d'ailleurs quelques similitudes avec le nôtre : la tente n'a pas d'allée centrale mais a tout de même huit poteaux sur le pourtour définissant un grand rectangle. La porte s'ouvre au centre également, marquant alors aussi une axialité... C'est la tente de l'atelier "environnement" qui a été réalisée, mais pour les enfants, ce qui comptait était d'avoir une tente.

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. Le mot *bâtir* a aussi ce sens de l'élévation, selon un mouvement qui va du bas vers le haut mais dans le mot *bâtir*, il y a 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. Dans l'édification, comme dans l'élaboration, il y a la rencontre de la réflexion et de la fabrication. 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. Comme c'est une tente "berbère", elle fait un peu voyager à chaque fois.

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. Le radeau n'a ni sens, ni

direction, il flotte en fonction des courants. Cette figure parle d'un certain rapport à l'institution quand celle-ci est une structure trop rigide qui entrave les mouvements de chacun. J'ai souvent pensé à la figure du radeau quand je suis allée à Villaine. Pour l'IME, la tente est en quelques sortes une structure spatiale nomade car c'est un bout de l'IME transportable.

« De la phrase à la frise »

Avec cet exercice, j'ai essayé de transmettre aux enfants que l'on peut inventer un langage avec des dessins comme si on écrivait. 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. 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 de tente 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. Quelques tentes ont des tapis miniatures. 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 du support sans les référents que sont 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 vide⁵.

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. Il serait possible de faire des ateliers de création pour redonner de la gaieté et de la signification à l'architecture. Est-ce ce qui produit de *l'habité*, une relation entre soi et l'espace qui nous entoure ?

Au moment des journées "portes ouvertes", nous avons élaboré le circuit "Marrakech" afin d'inviter les parents d'élève à parcourir les espaces que nous avons aménagés pour l'événement (bibliothèque, tente, classe). Pour la

⁵ J. Oury, *Création et schizophrénie*, éd. Galilée, coll. Débats, Paris, 1989.

première fois, les enfants ont eux-même représenté l'espace en plan et y ont dessiné un *déplacement*. Nous est alors venue l'idée de partager avec les autres classes, des parcours dans l'IME. J'ai alors imaginé ce travail sur les parcours à partir des notions de trajet et de trajectoire définies 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. »⁶ Il fait aussi 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.

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 avec Gustave Massiah. 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). Nous élaborons des cartes faisant apparaître un paysage imaginaire qui s'engage dans le réel. Le travail cartographique est une activité de recollement. On a donc recollé des morceaux autour de l'espace dans *un dire de l'espace*.

« 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. »⁷ 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 le cd « Le bruit du temps » de la revue Chimères, 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. 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. Peut-être qu'il serait intéressant de fabriquer des portes transportables où d'autres choses qui

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

⁷ Philippe Meirieu Rencontre Nationale des classes de ville, « Apprendre de la ville : à l'intersection de l'espace et du temps », 2001.

produisent de l'ouvert, dans lesquels il est possible de se *frayer un passage*... Un passage est tout à fait particulier à l'IME. 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. Alors, en passant par le sentier, on a un sentiment de liberté car le chemin n'était pas prévu. Ce chemin résulte de la nécessité du lien entre deux espaces. 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 un 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 ont ainsi exprimé le désir de se réapproprier cet espace.

Fernand Deligny dit que les images ne s'imaginent pas mais qu'elles existent en dehors de nous⁸. Seulement, il pense que nous avons besoin de les imaginer pour leur donner du sens, c'est une « propension à l'appropriation », 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'approprie, 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*⁹, et 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 ».

Mais qu'est-ce qu'un parcours imaginaire ? A Villaine nous avons commencé par réaliser des *trajectoires* sur le lieu avec des histoires imaginées. Nous avons tout d'abord travaillé sur l'histoire d'Izmir, un livre que les enfants ont lu en classe¹⁰. Pendant que les enfants rassemblaient oralement les morceaux de l'histoire, j'ai représenté au tableau une carte, le parcours d'Izmir, avec des dessins. Nous avons alors fait le lien entre la structure du récit et une représentation visuelle de la narration. Les enfants ont alors imaginé eux-même un parcours, celui de Farid le djembéfola qui souhaite apprendre à dessiner un cheval. Cette histoire se passe dans l'IME, ils ont dessiné le parcours de Farid dans Villaine. La séance qui a suivi, j'ai

⁸ Fernand Deligny, « Acheminement vers l'image », revue *Chimères* n°4, hivers 1987.

⁹ Selon l'expression de G. Deleuze dans « Ce que les enfants disent » op. cit.

¹⁰ Izmir était berger, il est parti chercher du travail en ville, il trouve une place comme potier mais son patron meurt, il décide alors de rentrer chez lui avec le vieil âne du potier, il trouve dans le sabot de l'âne une pépite en or.

apporté de mon côté quatre histoires¹¹. Comme dans Izmir, 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. Le principe de ces histoires est donc d'associer différents lieux, avec comme espace central, celui par lequel toutes les histoires passent, la cour de récréation.

Sur la photographie aérienne de l'IME, les enfants ont relié des espaces pour définir un parcours possible pour chacun des personnages. Les ateliers sont situés à l'autre extrémité de l'IME par rapport à la classe. A 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... ».

Les histoires étaient aussi 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 pour accueillir une classe en train de faire un parcours dans l'IME. 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. Pendant une semaine, nous avons donc arpenté tout l'IME. A tour de rôle, nous avons visité avec les autres classes, des ateliers et des espaces que nous avons créés. 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. Ainsi, les enfants ont fabriqué une cabane de jardin en lien avec l'atelier des espaces verts. Ils ont aussi fabriqué une autre cabane, suspendue dans les arbres, devenue un lieu de convergence car on y prenait le thé. Dans la cour, les enfants ont animé des stands de jeux : diabolo, djembé, jonglage, dessin...

L'arpentage du territoire nous a en effet permis de constater que pour relier deux points, il faut en parcourir la distance. Que ce soit dans les lignes

¹¹ 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.

d'erreurs 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.

Nous avons alors construit trois cabanes pour les parcours, deux tentes-cabanes et une cabane de bambou dans les arbres. Celle où nous prenions le thé a été très appréciée. 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. C'est Vincent qui a dirigé 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. Pour les enfants, elle est bien solide et structurée. Mais elle est également en tension et libère de l'espace au sol. Cependant 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.

« 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". »¹² Ainsi, un site peut être produit en « couplant l'espace avec le dire »¹³ ou bien, autrement dit, le site est un *espace du dire*. C'est une « conjonction », une rencontre avec l'autre. Cette citation m'a inspiré une définition architecturale du site en transformant l'espace du dire en *dire de l'espace* et, donc, en considérant 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. 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 est alors un espace raconté, avec des mots mais aussi avec le dessin, des tracés. Le tracé étant aussi marquage ou codification. Le site est donc un lieu décrit, une sorte de « topographie » au sens étymologique.

¹² Sandra Alvarez de Toledo, « La pédagogie poétique de Fernand Deligny », revue Communication, n°71, déc. 2001.

¹³ J. Oury, « Utopie, atopie, eutopie », Chimère n°28, printemps-été 1996.

Mais nous étions dans un site en projet. Le projet est un "espace-temps", il est un passage¹⁴ 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. 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.

Tout au long de l'action, nous avons été confrontés à des situations où des 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 : l'espace comme lieu, émergence topologique, milieu, et 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 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.

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...* 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.

¹⁴ 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.