

Colloque international

# DEBATTRE DU PAYSAGE

Enjeux didactiques,  
processus d'apprentissage,  
formations

25-27 octobre 2017

hepia  
rue de la Prairie 4, Genève

Conférence, tables rondes,  
posters, communications,  
outils et expériences  
pédagogiques

[www.unige.ch/portail-didactique-paysage/colloque](http://www.unige.ch/portail-didactique-paysage/colloque)

# PROGRAMME



#### **COORDINATION DU COLLOQUE**

Anne Sgard, Sylvie Paradis, Sandrine Billeau Beuze, Université de Genève  
Natacha Guillaumont, Amália Miranda, hepia

#### **CONTACT**

colloque-paysage@unige.ch

#### **ÉDITION**

Département de géographie et environnement  
Faculté des Sciences de la Société  
Université de Genève, octobre 2017

#### **IMPRESSION**

ReproMail, Genève

#### **CONCEPTION ET GRAPHISME**

Sandrine Billeau Beuze, Université de Genève

#### **TIRAGE**

160 exemplaires

#### **ILLUSTRATIONS**

1ère de couverture: photographie de Laurent Daune, 2016

Intercalaires et 3ème de couverture: croquis de Laurent Daune, 2016

## TABLE DES MATIÈRES

<b>Débattre du paysage</b> .....	2
<i>Debating the landscape</i> .....	4
<b>Comité d'organisation - Comité scientifique</b> .....	6
<i>Organizing Committee - Scientific Committee</i>	
<b>Contact &amp; WI-FI</b> .....	7
<i>Contact &amp; WI-FI</i>	
<b>Comment rejoindre hepia?</b> .....	8
<i>How to reach hepia? (venue)</i>	
<b>Le programme en bref</b> .....	10
<i>The programme in a nutshell</i>	
<b>Les invités du colloque</b> .....	12
<i>The guests of the symposium</i>	
<b>Le système d'enseignement suisse</b> .....	15
<i>Education system in Switzerland</i>	
<b>PROGRAMME</b> .....	16
<b>Mercredi 25.10.17</b> .....	18
<b>Jeudi 26.10.17</b> .....	19
<b>Vendredi 27.10.17</b> .....	23
<i>PROGRAMME</i>	
<i>Wednesday 25.10.17</i>	
<i>Thursday 26.10.17</i>	
<i>Friday 27.10.17</i>	
<b>Posters</b> .....	26
<i>Posters</i>	
<b>Outils et expériences pédagogiques</b> .....	48
<i>Tools and learning experiences</i>	
<b>Exposition « Paysages du XXIème siècle »</b> .....	70
<i>Exhibition « Paysages du XXIème siècle »</i>	
<b>Communications</b> .....	72
<i>Panel sessions</i>	
<b>Index des intervenants et organisateurs</b> .....	228
<i>Index of speakers and organizers</i>	

## DEBATTRE DU PAYSAGE

### Enjeux didactiques, processus d'apprentissage, formations

Ce colloque s'adresse aux étudiants, enseignants, formateurs, enseignants-chercheurs, chercheurs, acteurs du paysage impliqués dans des formations ou intéressés par les questions liées au paysage. Le principal objectif du colloque est d'interpeler des sphères qui ont peu l'habitude de se rencontrer : enseignement du premier ou du second degré, écoles de paysage, universités, administrations, filières d'enseignement professionnelle, réseaux d'éducation à l'environnement, associations, formation continue, bureaux d'étude, collectivités territoriales, espaces protégés, ... pour échanger sur cet objet commun et sur les enjeux éducatifs qu'il soulève.

2

Ces journées sont organisées dans le cadre d'un programme de recherche financé par le Fonds national suisse de la recherche (FNS) : « Didactique du paysage. Mutualisation des expériences et perspectives didactiques à propos des controverses paysagères », qui regroupe une équipe internationale d'une dizaine de chercheurs et de formateurs autour des enjeux didactiques du paysage.

*Ce colloque est dédié à la mémoire de Laurent Daune, paysagiste, professeur à hepia et membre de l'équipe, décédé brutalement pendant l'été 2016.*

---

Débattre du paysage, parler du paysage, écrire ou représenter le paysage, imaginer le paysage, sensibiliser au paysage, agir sur le paysage, défendre le paysage, former au paysage... Les manières de faire avec le paysage foisonnent. Des acteurs de plus en plus diversifiés, provenant d'univers professionnels multiples, travaillent sur le paysage. Cela exige des savoirs et des compétences, des outils et des démarches, des savoir-être. Et cela n'est pas toujours chose aisée.

L'observation du débat public montre que le paysage est mobilisé dans des configurations multiples : il est devenu objet de politiques publiques à tous les échelons et il se trouve fréquemment mobilisé dans les projets de territoire, comme fil directeur ou plus marginalement. Il soulève conflits et controverses, il est instrumentalisé par les discours idéologiques de tous bords, exploité par le marketing territorial, ... Le paysage est donc tour à tour objet, enjeu et outil, mais aussi prétexte, alibi ou détour. A travers ces différents usages, il est chargé de qualités et de valeurs qui ne rencontrent pas forcément un consensus, voire suscitent débats et controverses.

D'un point de vue plus institutionnel, la Convention Européenne du Paysage (CEP), rédigée en 2000 et ratifiée depuis par 38 pays européens, invite à promouvoir des démarches participatives et appelle à la mise en œuvre d'une éducation au paysage, « affaire de tous », auprès des spécialistes comme auprès des publics scolaires et universitaires. Elle appelle également à l'introduction de « politiques du paysage » pour tous les paysages, même les plus « ordinaires », par les pays signataires, pays qui depuis s'y emploient. Ces évolutions récentes des conceptions du paysage et de sa place dans les systèmes politiques et réglementaires conduisent à questionner les acteurs qui mobilisent, chacun à leur manière, la thématique paysagère, et donc à constater la diversité des compétences et des pratiques professionnelles. Que signifie une éducation au paysage qui respecte la diversité des acteurs et de leurs approches, et quelles formes peut-elle prendre ?

La multiplication des expériences de sensibilisation, de médiation paysagère et de démarches participatives, mais aussi les résistances, obstacles et limites qui se sont manifestés, soulignent le besoin de confronter ces expériences et de porter un regard réflexif et critique sur ces évolutions, tant sociétales qu'éducatives. A quels citoyens et quelles citoyennes s'adressent ces démarches ? Sont-ils formés à cette activité citoyenne ? Qui les conçoit, les anime, les utilise ? En quoi ces démarches obligent-elles à questionner les métiers du paysage et plus généralement ceux du développement territorial ? L'objectif de ce colloque est de mettre en lumière les différents enjeux éducatifs que soulèvent ces démarches et d'échanger sur ces pratiques.

Ce colloque propose d'ouvrir un espace de mutualisation et de discussions autour de ces expériences de formation, prises au sens le plus large, et d'interroger le potentiel didactique du paysage. L'objectif est de faire dialoguer les (form-)acteurs qui mobilisent ou souhaitent mobiliser la thématique paysagère à quelque niveau et à quelque moment que ce soit, pour questionner les finalités, les pratiques, les dispositifs, les supports, les compétences attendues, les référentiels, les processus d'apprentissage ainsi que leurs difficultés et obstacles.

Trois axes de réflexion ont été proposés aux auteurs des communications, posters et présentations d'outils et supports pédagogiques :

- **Le paysage et la formation du (futur) citoyen, quels enjeux didactiques ?**

Cet axe thématique invite à relire les démarches de sensibilisation ou de formation selon un angle didactique. A partir d'une analyse réflexive et critique de pratiques et d'expériences (en classe, sur le terrain), il s'agit de questionner leur histoire, leur généalogie, les enjeux soulevés, d'explicitier les fondements épistémologiques et les finalités éducatives, mais aussi de se projeter dans l'avenir.

- **Enseignements et paysage : quelles expériences, innovations, contraintes, résistances ?**

Cet axe thématique propose de confronter des questionnements didactiques, des pratiques pédagogiques, des dispositifs et des outils en croisant des contextes, des situations et des publics divers. Que peut-on mutualiser autour, grâce au paysage ?

- **Le paysage en débat : les controverses ouvrent-elles à un renouvellement de l'enseignement du paysage ?**

Cet axe thématique souhaite mettre en discussion l'intérêt didactique de la controverse paysagère, partant de l'hypothèse que la controverse est à la fois une situation où le paysage est mis en débat sur la scène publique, un objet d'enseignement permettant une approche politique du paysage et un dispositif didactique de débat.



## DEBATING THE LANDSCAPE

### Didactical issues, learning processes, training

This symposium is meant for students, teachers, trainers, teacher-researchers, researchers, landscape actors involved in training and those interested in issues concerning the landscape. The symposium's main objective is to bring together actors from disparate spheres that rarely intersect: primary and secondary education, landscape schools, universities, management, vocational education structures, environmental education networks, associations, continuing education institutions, consultancy firms, local authorities or protected areas, etc. in an effort to discuss this common subject and the educational issues it raises.

4

This symposium is being organized as part of a research programme funded by the Swiss National Science Foundation (FNS): 'Didactics of the landscape. Sharing of didactical experiences and perspectives on landscape controversies', which brings together an international team of some ten researchers and trainers around the didactical issues concerning the landscape.

*This symposium is dedicated to the memory of Laurent Daune, landscape architect, professor at HEPIA and member of the team, who died suddenly in the summer of 2016.*

---

Debating the landscape, speaking about the landscape, writing about or representing the landscape, imagining the landscape, raising awareness of the landscape, acting on the landscape, defending the landscape, training in landscape issues, etc.: the ways of involvement with the landscape are numerous and continue to grow. Increasingly diverse actors, from multiple professional backgrounds, are now working on the landscape. This requires knowledge and skills, tools and approaches, and appropriate know-how, requirements that are not always easy to meet.

An observation of the public debate shows that the landscape is being mobilized in several different configurations: it has become the object of public policy at all levels and is frequently mobilized in territorial projects, either as a guiding theme or more marginally. It engenders conflicts and controversies, it is instrumentalized by ideological discourses of all hues and colours and is exploited by territorial marketing. The landscape is therefore, by turn, not only an object, an issue, and a tool, but also a pretext, an excuse, and a diversion. Through these different uses, it is attributed with qualities and values that do not necessarily command a consensus.

From a more institutional perspective, the European Landscape Convention (ELC), drafted in 2000 and subsequently ratified by 38 European countries, calls for the promotion of participatory approaches and the implementation of landscape education, since the landscape 'concerns everyone', to cater to both specialists as well as to school and university audiences. The ELC also calls for the introduction of national 'landscape policies' for all landscapes, even the most 'ordinary' ones, by the signatory countries, policies which these countries have subsequently drafted and adopted. These recent evolutions in the very concept of the landscape and its place in the political and regulatory frameworks naturally call for an examination of the various ways in which different actors mobilize the theme of the landscape, each in his or her own way, and, consequently, of the diversity of skills and professional practices called upon. What is the significance of landscape education that respects the diversity of actors and their approaches, and what forms can it take?

The multiplication of experiences of raising awareness, landscape mediation, and participatory approaches, as also the hindrances, obstacles, and limitations that have emerged – highlight the need to compare these experiences and to cast a reflexive and critical look at these developments, both societal and educational. For what type of citizen are these approaches suitable? Is he or she trained in this civic activity? Who designs these approaches, leads them, uses them? How do they call into question the various landscape professions and, more generally, those of territorial development? This symposium's objective is to throw light on the various educational issues raised by these approaches and to discuss these practices.

This symposium proposes to open a space for sharing and discussion around these training experiences, considered in the broadest sense, and to examine the didactical potential of the landscape. The objective is to encourage dialogue between the actors who mobilize or wish to mobilize the landscape theme at any level and at any time in order to question the aims, practices, mechanisms, mediums, expected skills, reference bases, learning processes as well as their difficulties and obstacles.

Three axes of reflection have been proposed for papers, posters and presentations of teaching aids, tools or games:

- **The landscape and training of the (future) citizen. The didactical issues involved.**

This thematic axis's aim is to question the consequences and effects of a policy approach to the landscape on training, pedagogical practices, and didactical reflection. The propagation of participatory approaches around the landscape and the proliferation of mediation processes that experiment with other forms of interaction with users, citizens, and inhabitants of all ages call into question the existing professions and training programmes

- **Teaching and the landscape: experiences, innovations, constraints, resistance.**

This thematic axis proposes to address didactical issues and pedagogical practices, mechanisms and tools by comparing and combining different contexts, situations and audiences. What does the landscape helps us base our sharing on?

- **The landscape under debate: do the controversies lead to a renewal of the teaching of landscape?**

This thematic axis is focused on examining the didactical implications of the landscape controversy, assuming that the controversy is, at the same time, a situation in which the landscape is debated in the public arena, an object of instruction allowing a political approach to the landscape, and a didactical mechanism of debate



## Comité d'organisation *Organizing Committee*

BILLEAU Sandrine

BONIN Sophie

DAVODEAU Hervé

DERIOZ Pierre

DIVERNERESSE François

FORTIN Marie-José

LELLI Laurent

PARADIS Sylvie

PARTOUNE Christine

PERNET Alexis

SGARD Anne

TOUBLANC Monique

Université de Genève (Suisse)

École Nationale Supérieure de Paysage de Versailles (France)

Agrocampus Ouest, Centre d'Angers (France)

Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse (France)

Université de Genève (Suisse)

Université du Québec à Rimouski (Canada)

AgroParisTech Clermont-Ferrand (France)

Université de Genève (Suisse)

Université de Liège (Belgique)

École Nationale Supérieure de paysage de Versailles (France)

Université de Genève (Suisse)

École Nationale Supérieure de Paysage de Versailles (France)

6

## Comité scientifique *Scientific Committee*

AURICOSTE Isabelle

BESSE Jean-Marc

BRANDUINI Paola

BRIFFAUD Serge

CASTIGLIONI Benedetta

CONVERCEY Philippe

DEBARBIEUX Bernard

DOMON Gérald

DONADIEU Pierre

FROLOVA Marina

GERMAINE Marie-Anne

GOMEZ MENDOZA Josefina

GUILLAUMONT Natacha

HAINÉ Michèle

JOLIVEAU Thierry

MATTHEY Laurent

NEURAY Claire

RUEGG Jean

RUIZ Julie

THEMINES Jean-François

VERGNOLLE-MAINAR Christine

Ecole Nationale d'Architecture et du Paysage de Bordeaux (France)

Université de Paris 1 Sorbonne (France)

Ecole d'architecture du Politecnico de Milan (Italie)

Ecole Nationale d'Architecture et du Paysage de Bordeaux (France)

Université de Padoue (Italie)

hepia - Genève (Suisse)

Université de Genève (Suisse)

Université de Montréal (Canada)

Ecole nationale supérieure du Paysage de Versailles (France)

Université de Grenade (Espagne)

Université de Paris 10 Nanterre (France)

Université de Madrid (Espagne)

hepia - Genève (Suisse)

Université libre de Bruxelles (Belgique)

Université de Saint-Etienne (France)

Université de Genève (Suisse)

Université libre de Bruxelles (Belgique)

Université de Lausanne (Suisse)

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec (Canada)

ESPE - Université de Caen (France)

ESPE - Université de Toulouse 2 (France)

## Remerciements

### *Acknowledgements*

Nous remercions le département de géographie et environnement, l'institut de la gouvernance de l'environnement et du développement territorial, le décanat de la faculté des sciences de la société, l'institut universitaire de formation des enseignants et le rectorat de l'Université de Genève, hepia – Haute école du paysage, de l'ingénierie et de l'architecture, le Fonds national suisse de la recherche scientifique (Suisse), ainsi que la Fondation Sporck (Belgique) et le Ministère de la transition écologique et solidaire (France) pour leurs contributions.

Nous remercions également les membres du comité scientifique pour leur collaboration.

*We express our thanks to the Department of geography and environment, the Institute of Environmental Governance and Territorial Development, the Geneva School of Social Sciences, the Institute of Teacher Education and the Rectorate of the University of Geneva, hepia Geneva, the Swiss National Science Foundation (Switzerland) and the Sporck Foundation (Belgium) and the « Ministère de la transition écologique et solidaire » (France) for their contribution.*

*We also thank the members of the scientific committee for their cooperation.*

Le Comité d'organisation  
*The organizing committee*

7

---

## Organisation et contact

### *Organization et contact*

Département de Géographie et Environnement  
Université de Genève  
Uni Carl-Vogt, 66 Bd Carl-Vogt  
CH-1211 Genève 4, Suisse

[colloque-paysage@unige.ch](mailto:colloque-paysage@unige.ch)

## Website

[www.unige.ch/portail-didactique-paysage/colloque/](http://www.unige.ch/portail-didactique-paysage/colloque/)

## WI-FI

Connectez votre équipement mobile au réseau "HES-GUEST" et enregistrez votre numéro de téléphone portable (sans oublier l'indicatif de votre pays).

*Connect your mobile device to the network "HES-GUEST" and register your mobile phone number (don't forget to mention your country code).*

## Comment rejoindre hepia? [4 rue de la Prairie, Genève]

### A VÉLO

De nombreuses places de parc sont à disposition devant le bâtiment.

### EN TRANSPORTS PUBLICS

L'arrêt Prairie, à proximité immédiate d'hepia, est desservi par les **lignes de bus 6 - 9 - 10 - 19**.

Vous pouvez également prendre les **lignes de trams 14, 15 et 18** jusqu'à l'arrêt Cornavin ou Lyon, à 5 minutes à pieds d'hepia.

Site web des TPG - transports publics genevois : [www.tpg.ch](http://www.tpg.ch)

### EN TRAIN

La gare CFF Cornavin est à 5 minutes à pieds d'hepia : il faut sortir de la gare du côté de la Place de Montbrillant (à l'arrière du bâtiment) et rejoindre la rue de Lyon.

Site web des CFF : [www.cff.ch](http://www.cff.ch)

### EN AVION

Depuis l'aéroport de Genève vous pouvez **prendre le train** jusqu'à la gare CFF Cornavin (trajet 7 minutes) puis continuer à pieds vers votre hôtel ou hepia. Vous pouvez également **prendre le bus 10** depuis l'aéroport jusqu'à l'arrêt Prairie (trajet 18 minutes).

**Un distributeur de ticket TPG gratuit** est à disposition en zone de récupération des bagages, il vous permet de prendre le train ou le bus pour rejoindre le centre-ville.

Site web de l'aéroport de Genève (accès & transport) : [www.gva.ch](http://www.gva.ch)

### EN VOITURE

hepia est à 800 m. à l'ouest de la gare CFF Cornavin, les coordonnées GPS d'hepia sont **Latitude : 46.2098** | **Longitude : 6.135633** (ou N 46°12'35 / E 6°8'8). Un parking public payant se situe sous le bâtiment.

Site de la Fondation des Parkings, parking hepia : [www.geneve-parking.ch/fr/parkings/hepia-0](http://www.geneve-parking.ch/fr/parkings/hepia-0)



## How to reach hepia? [4 rue de la Prairie, Geneva]

### BY BIKE

Many parking spaces are available in front of the building.

### BY PUBLIC TRANSPORT

Prairie stop, close to hepia, is served by **bus lines 6 - 9 - 10 - 19**.

You can also take **tram lines 14, 15 and 18** to the Cornavin or Lyon stops, 5 minutes walk from hepia.

TPG website - public transport in Geneva: [www.tpg.ch](http://www.tpg.ch)

### BY TRAIN

The Cornavin train station is a 5-minute walk from the hepia. You have to get out of the station on the side of the Place de Montbrillant (at the back of the building) and reach the rue de Lyon.

SBB website: [www.cff.ch](http://www.cff.ch)

**BY PLANE**

From Geneva airport you can **take the train** to the Cornavin train station (journey 7 minutes) then continue on foot to your hotel or hepia. From the airport you can also take bus 10 to the Prairie stop (18 minutes).

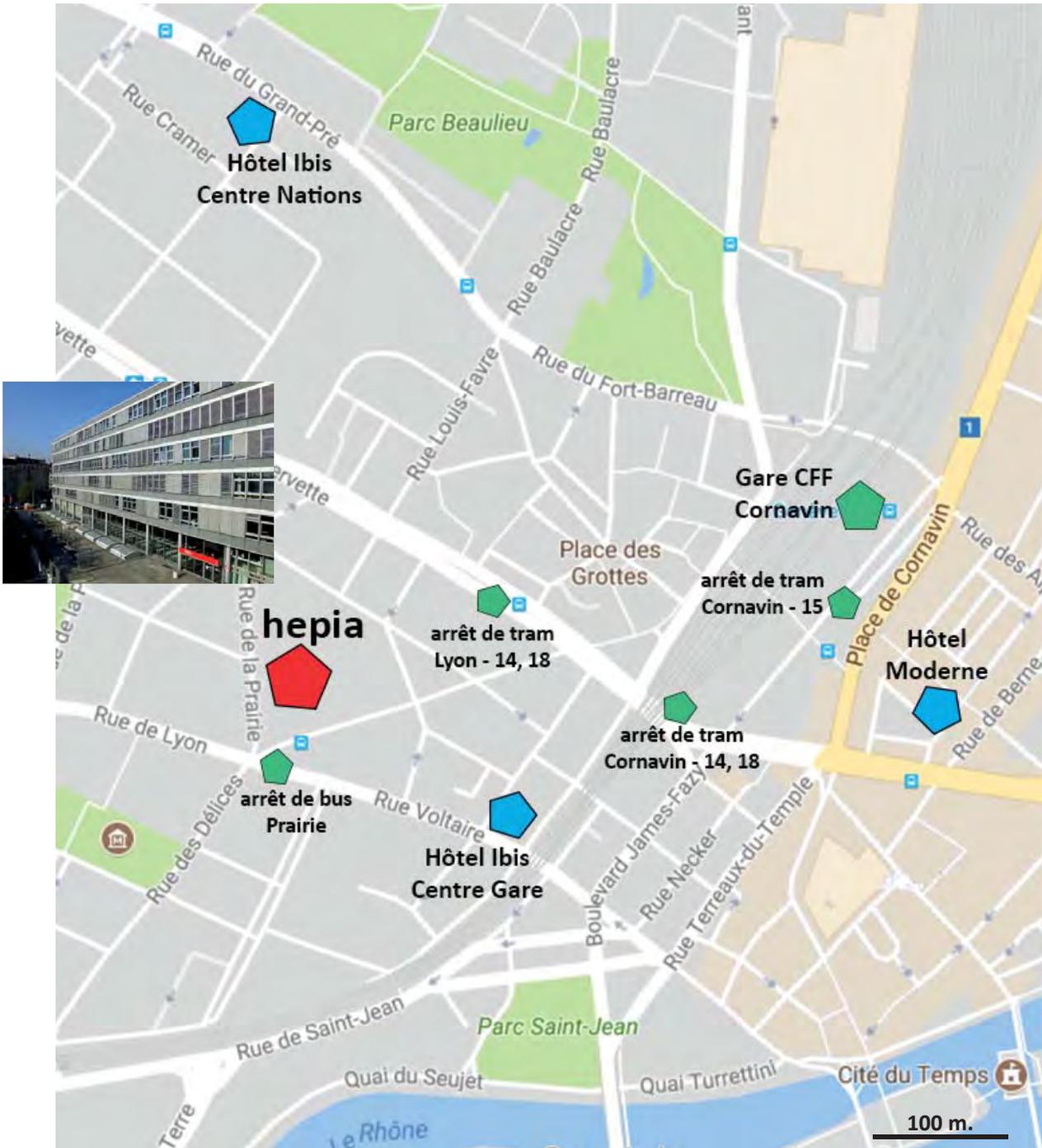
**A free TPG ticket dispenser** is available in the baggage claim area, allowing you to take the train or bus to the city center.

Website of the airport of Geneva (access & transport): [www.gva.ch](http://www.gva.ch)

**BY CAR**

hepia is 800 m away, West of the train station Cornavin, GPS coordinates of hepia are **Latitude: 46.2098** | **Longitude: 6.135633** (or N 46 ° 12'35 / E 6 ° 8'8). A paying public car park is located under the building.

Website of the Fondation des Parkings, parking hepia: [www.geneve-parking.ch/fr/parkings/hepia-0](http://www.geneve-parking.ch/fr/parkings/hepia-0)



## Le programme en bref

*The programme in a nutshell*

8h 9h 10h 11h 12h 13h

**Mercredi**  
**25.10**

10

**Jeudi**  
**26.10**

8h30 ● Accueil & visite des posters (salle Plainpalais – B310)

9h ● Session 1 (salle Eaux-Vives – A309)

● Session 2 (salle Champel – A304)

● Session 3 (salle Jonction – B311)

12h30 ● Déjeuner

**Vendredi**  
**27.10**

8h ● Accueil & visite des posters (salle Plainpalais – B310)

8h30 ● Session 8 (salle Eaux-Vives – A309)

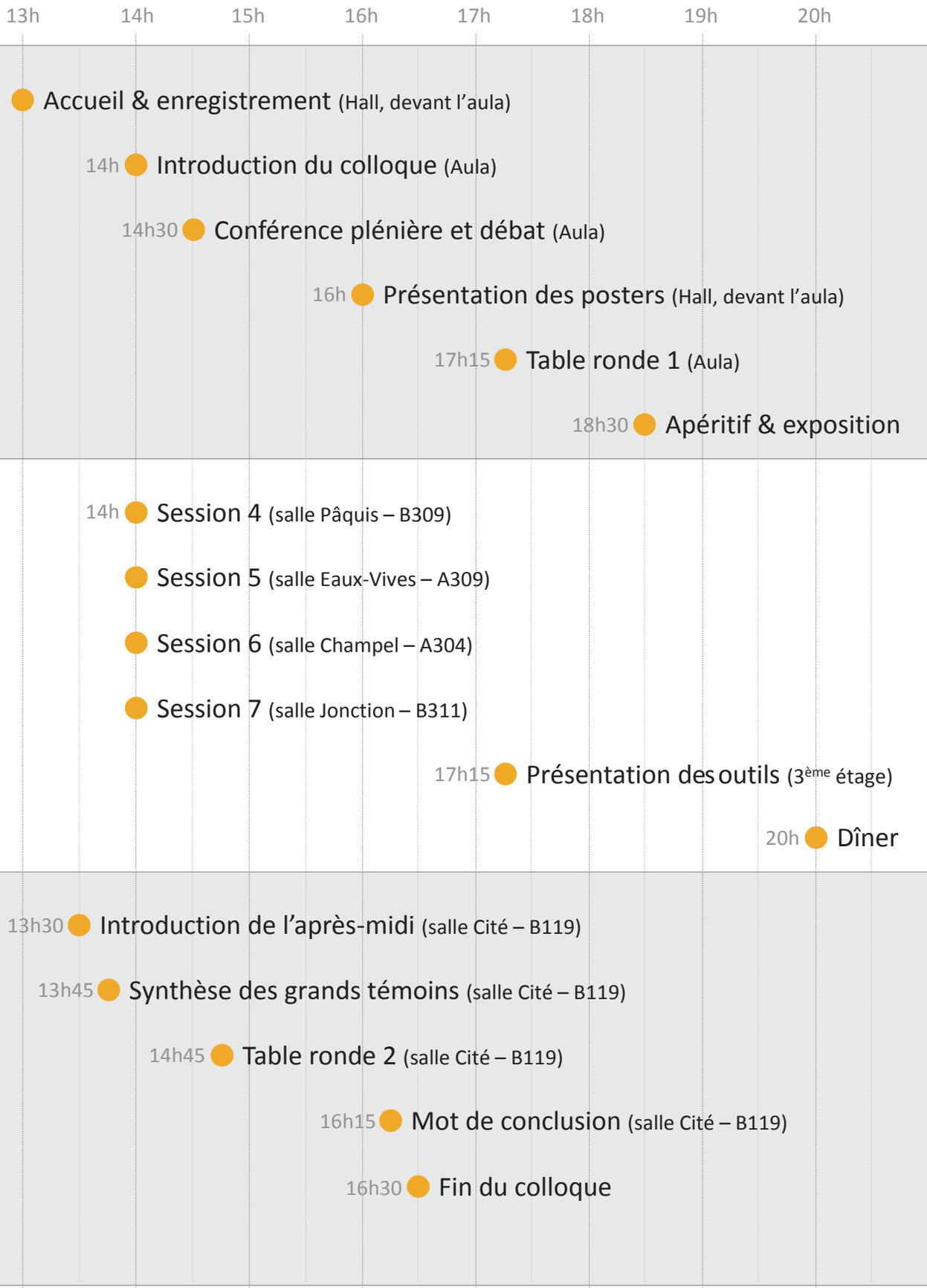
● Session 9 (salle Champel – A304)

● Session 10 (salle Jonction – B311)

● Session 11 (salle Pâquis – B309)

12h ● Déjeuner

Retrouvez le programme détaillé à partir de la page 16.  
Please find the detailed programme starting page 16.



## Les invités du colloque

### *The guests of the symposium*

#### CONFÉRENCE PLÉNIÈRE

##### PLENARY CONFERENCE

---

#### Gérald Domon

Professeur à la faculté d'aménagement de l'Université de Montréal (Québec, Canada) et Directeur scientifique associé à la Chaire en paysage et environnement de l'Université de Montréal ainsi qu'à la Chaire UNESCO en paysage et environnement de la même institution. Il a dirigé de nombreuses recherches sur les dynamiques spatio-temporelles des paysages ruraux au Québec, la reconstitution de la dynamique des territoires agroforestiers anciens, l'élaboration d'outils de caractérisation des paysages de même que sur les mécanismes et statuts de protection et de mise en valeur des paysages.

#### Christine Partoune

Enseignante en formation des enseignants du primaire et du secondaire, à l'Université de Liège et à la Haute Ecole Libre Mosane (Belgique). Elle intervient également dans un curriculum de formation continue proposé par l'Institut d'Eco-pédagogie pour des animateurs socioculturels. Elle est membre de l'équipe de recherche du programme FNS « Didactique du paysage ». Elle mène également un projet de recherche-action intitulé Extramuros, visant à améliorer la formation initiale des instituteurs/trices primaires pour qu'ils exploitent davantage le milieu proche de l'école. Elle a publié de très nombreux articles et outils pédagogiques sur l'enseignement de la géographie et plus particulièrement du paysage.

#### Philippe Poullaouec-Gonidec

Architecte-paysagiste et plasticien de l'environnement, il est titulaire de la Chaire UNESCO en paysage et environnement et professeur titulaire à la faculté d'Aménagement de l'Université de Montréal. Il dirige depuis de nombreuses années des recherches appliquées sur la caractérisation des paysages et sur les processus d'invention et de réinvention des paysages. Il est l'auteur de plusieurs publications à portée théorique sur le projet de paysage et de nombreux rapports de recherche sur les enjeux de l'aménagement du territoire.

#### GRANDS TÉMOINS

##### EXPERT PARTICIPANTS

---

#### Maguelonne Déjeant-Pons

Chef de la Division du patrimoine culturel, du paysage et de l'aménagement du territoire au Conseil de l'Europe, elle est secrétaire exécutive de la Convention européenne du paysage. Juriste de formation, elle travaille depuis 1987 dans cette institution, dans un premier temps sur la question des droits de l'homme puis des questions environnementales et paysagères. Elle a publié de nombreux travaux sur le droit, l'environnement et les paysages, notamment sur les espaces maritimes et littoraux.

#### Sylvain Paquette

Professeur associé à la Chaire en paysage et environnement de l'université de Montréal (Québec, Canada) et à la Chaire UNESCO en paysage et environnement, il est spécialiste de la sociologie du paysage, de la gestion des paysages et de l'aménagement du territoire. Il enseigne la théorie du paysage et les méthodes d'analyse et d'évaluation. Il s'intéresse à la valorisation sociale et culturelle des territoires habités, aux questions d'identité et de qualité du cadre de vie (urbain et périurbain), et à la notion de nouvelle ruralité.

et Gérald Domon

**TABLE-RONDE 1 : DÉBATTRE DU PAYSAGE: ÉTHIQUE, RÉFLEXIVITÉ, RESPONSABILITÉ**  
**ROUNDTABLE 1: DEBATING THE LANDSCAPE : ETHICS, REFLEXIVITY, RESPONSIBILITY**

**Jean-Marc Besse**

Agrégé de philosophie et docteur en histoire, il est directeur de recherche au CNRS, où il dirige l'équipe EHGO/UMR Géographie-cités (CNRS/Paris I/Paris VII, France). Il enseigne l'histoire de la géographie à l'université Paris 1 (Institut de géographie), et l'histoire et la culture du paysage à l'École nationale supérieure du paysage de Versailles. Ses travaux développent une interrogation épistémologique, historique et anthropologique sur la géographie, ainsi que sur les diverses formes prises par les savoirs et les représentations de l'espace et du paysage à l'époque moderne et contemporaine.

**Bernard Debarbieux**

Professeur en géographie politique et culturelle et en aménagement du territoire à l'Université de Genève (Suisse). Ses travaux de recherche combinent une approche théorique de la territorialité, des identités collectives et de l'imaginaire social de l'espace et une analyse empirique des pratiques institutionnelles de l'espace, de la ville et de l'environnement. Il s'est notamment intéressé aux rapports entre territorialité et paysages en se focalisant sur les espaces de montagne.

**Pierre Donadieu**

Docteur en géographie, il est professeur émérite en sciences du paysage à l'École de Versailles (ENSP, France). Il y a créé le département d'enseignement d'écologie, puis celui de sciences humaines et sociales, des ateliers pédagogiques régionaux, le laboratoire de recherches (LAREP), la formation doctorale et le master Théories et démarches du projet de paysage. Parallèlement, il a participé, de 1989 à 2008, à la création de la formation doctorale Jardins, paysages, territoires de l'École d'architecture de Paris-La-Villette avec l'École des Hautes études en sciences sociales. Il a publié de nombreux ouvrages de référence sur le paysage.

**Yves Luginbühl**

Directeur de recherche CNRS émérite, membre du LADYSS (Paris 1, France), il est ou a été responsable de plusieurs programmes de recherche sur les paysages européens (représentations et pratiques sociales des paysages, action politique, infrastructures) et consultant du Conseil de l'Europe pour les paysages européens. Il a notamment participé à la rédaction de la Convention européenne du paysage. Il a enseigné dans le Master Environnement de l'université de Paris 1 et à l'École nationale supérieure du paysage de Versailles. Il est l'auteur de nombreux travaux sur le paysage.

**Anne Sgard**

Professeure au Département de géographie et environnement et à l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ) de l'Université de Genève, elle est responsable du programme de recherche « Didactique du paysage ». Ses recherches portent sur le paysage et des politiques paysagères, sur les liens entre paysage et territorialités ; ses travaux récents s'intéressent à la mobilisation du paysage dans les discours habitants, dans les politiques locales et dans les controverses environnementales. Elle dirige à Genève le Groupe de recherche-action en didactique de la géographie, qui travaille sur la problématisation en géographie.

**TABLE RONDE 2 : FORMER DES CITOYENS PAR LE PAYSAGE : QUELS ENJEUX POUR LES APPRENANTS ? QUELS RÉFÉRENTIELS COMMUNS ?**

*ROUNDTABLE 2: 'EDUCATING CITIZENS THROUGH THE LANDSCAPE: WHAT ARE THE ISSUES FOR LEARNERS? WHAT COMMON REFERENCE BASES?'*

.....

14

**Serge Briffaud**

Historien, il est professeur à l'Ecole nationale supérieure d'architecture et du paysage de Bordeaux (ENSAPBx, France) et membre de l'UMR Passages. Ses travaux portent sur l'histoire des représentations du paysage et celle des politiques paysagères en France et en Europe. Il a travaillé sur l'« invention » des paysages montagnards, en particulier pyrénéens, entre XVI<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles. Depuis quelques années ses travaux s'orientent, dans un cadre de recherche en équipe pluridisciplinaire, sur les processus actuels de « mise en paysage » des territoires locaux européens. Son expérience d'enseignement l'a d'autre part conduit à apporter sa contribution à une critique et une théorisation des pratiques paysagistes contemporaines.

**François-Xavier Jacquin**

Biologiste de formation, spécialisé en gestion de l'environnement, il est Inspecteur pédagogique en aménagement paysager et agronomie, auprès de la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche (DGER), au Ministère de l'agriculture français. Il a dans ce cadre été impliqué depuis 10 ans dans la rénovation des diplômes de l'enseignement technique agricole relativement aux disciplines de l'aménagement paysager et de l'agronomie.

**Laurent Lelli**

Docteur en géographie, il est actuellement responsable de l'Unité Exécutive « ingénierie territoriale et développement durable des territoires », à AgroParisTech–ENGREF Centre de Clermont-Ferrand (France), où il est plus particulièrement en charge des formations continues. Il est parallèlement chercheur à l'UMR Métafort de Clermont-Ferrand et membre de l'équipe « Didactique du paysage ». Il a antérieurement occupé des fonctions de formation des enseignants des lycées techniques agricoles français et a participé à la rénovation des référentiels professionnels attachés à ces secteurs professionnels. Ses travaux et publications portent notamment sur la place du paysage dans les projets de territoire, et sur la création et l'analyse de dispositifs de médiation par le paysage, visant à éclairer la mise en œuvre des politiques publiques dédiées.

**Jean-François Thémines**

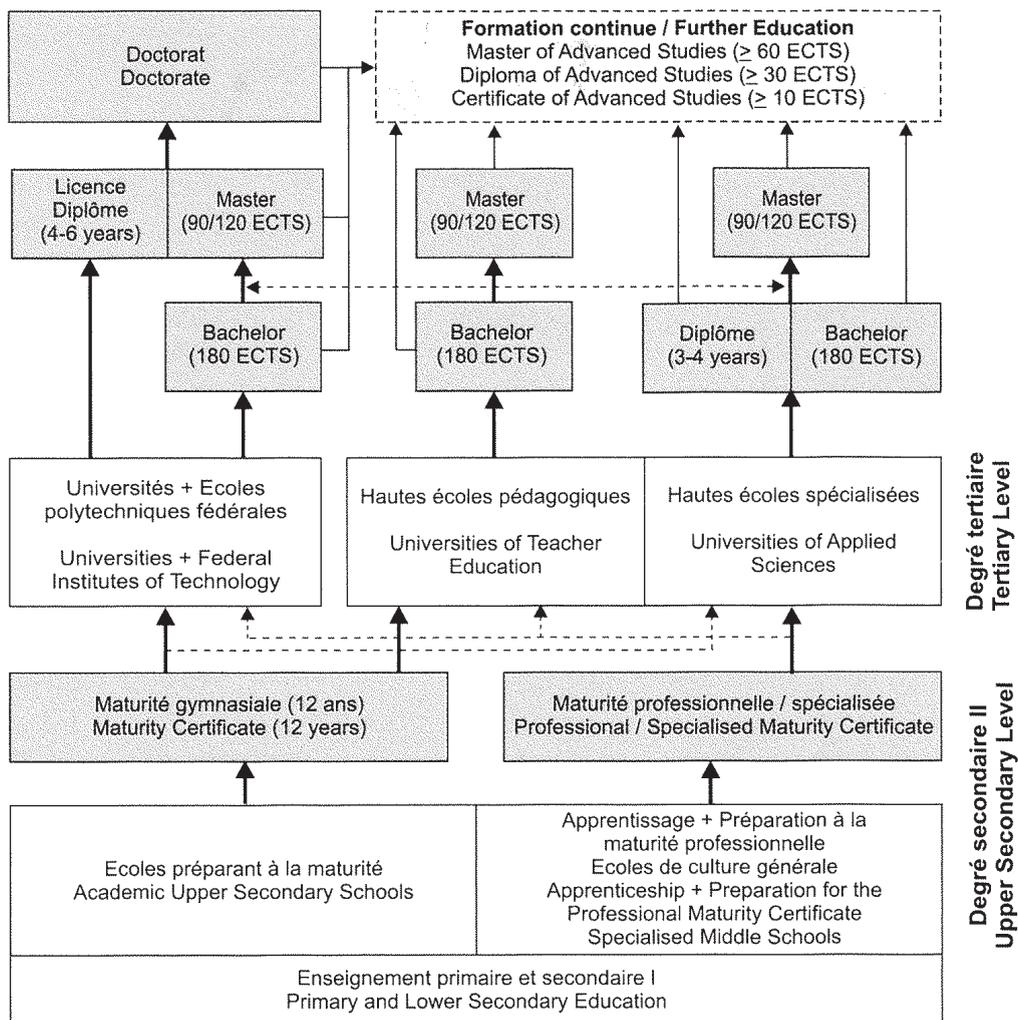
Professeur de géographie, il enseigne dans le cadre de la formation des enseignants à l'Université de Caen (France) ESPÉ de l'Académie de Caen. Il est responsable du Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Il est par ailleurs chercheur rattaché au laboratoire ESO (Espaces géographiques et Sociétés). Il dirige deux groupes de recherche en didactique : le Groupe de Recherche sur la Professionnalisation des Enseignants en Normandie et le CERIM - Consciences Disciplinaires Epreuves Réformes Images du Métier. Ses publications récentes portent sur la didactique de la géographie.

et **Christine Partoune**



# Le système d'enseignement suisse

## Education system in Switzerland



Source : [www.swissuniversities.ch](http://www.swissuniversities.ch)

# Programme

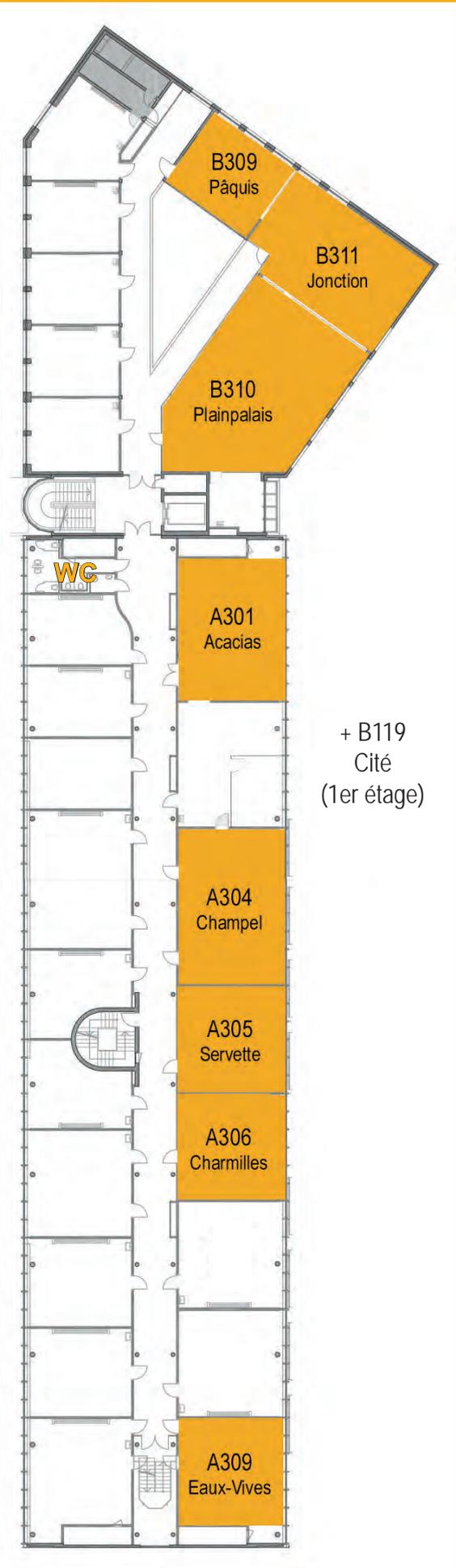
# Programme

16

Les noms des auteurs apparaissent par ordre alphabétique dans chaque session, l'ordre de présentation sera annoncé pendant le colloque par les présidents.

*En italique les participants qui n'ont finalement pas pu venir au colloque, toutefois vous pouvez retrouver le résumé de leur communication à partir de la page 72.*

**PLAN DU 3ÈME ÉTAGE**  
**(jeudi - vendredi)**



## Mercredi 25 octobre 2017

Wednesday, October 25th 2017

Lieu des séances: hall et aula (amphithéâtre), rez-de-chaussée

Venue: hall and aula (amphitheater), ground floor

18

13h - 14h Hall	<b>Accueil-café et enregistrement</b> <i>Welcoming refreshments and registration</i>
14h - 14h30 Aula	<b>Mots d'introduction</b> <i>Introductory remarks</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Natacha Guillaumont</b>, hepia (Suisse)</li> <li>• <b>Anne Sgard</b>, Université de Genève (Suisse)</li> </ul>
14h30 - 15h45 Aula	<b>Conférence plénière et débat avec la salle</b> <i>Plenary conference and discussion</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Christine Partoune</b>, Université de Liège (Belgique)</li> <li>• <b>Philippe Poullaouec-Gonidec et Gérald Domon</b>, Université de Montréal (Québec, Canada)</li> </ul>
16h - 17h Hall	<b>Présentation de posters</b> <span style="float: right;"><u>cf. page 26</u></span> <i>Poster session</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>F. Arnal</b> « Enseigner le paysage en hypokhâgne : une des clés de compréhension de la géographie »</li> <li>• <b>S. Bouche-Pillon</b> « Construire une frise chronologique thématique, comme outil collaboratif de narration/problématisation des dynamiques des paysages : application aux zones humides urbaines »</li> <li>• <b>A. De Crécy</b> « De l'itinéraire de voyage »</li> <li>• <b>S. Hubaut</b> « Quand le paysage se construit. Enjeux d'une analyse des politiques urbaines bruxelloises »</li> <li>• <b>I. Lahrach et M. El Hannani</b> « Etre paysagiste : retour sur un double cursus de formation ! »</li> <li>• <b>J. Streel</b> « Les activités économiques et les populations en parc naturel ; comment concilier différentes visions d'un même territoire? »</li> </ul>
17h15 - 18h30 Aula	<b>Table-ronde 1 : Débattre du paysage : éthique, réflexivité, responsabilité</b> <i>Roundtable 1: Debating the landscape : ethics, reflexivity, responsibility</i> <p>Discutants / <i>Panelists:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Jean-Marc Besse</b>, Université de Paris 1 Sorbonne (France)</li> <li>• <b>Bernard Debarbieux</b>, Université de Genève (Suisse)</li> <li>• <b>Pierre Donadieu</b>, ENSP Versailles (France)</li> <li>• <b>Yves Luginbühl</b>, Université de Paris 1 Sorbonne (France)</li> <li>• <b>Anne Sgard</b>, Université de Genève (Suisse)</li> </ul> <p>Animatrices / <i>Moderators:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Natacha Guillaumont</b>, hepia (Suisse)</li> <li>• <b>Monique Toublanc</b>, ENSP Versailles (France)</li> </ul>

<p>18h30 - 20h Hall &amp; Mezzanine</p>	<p><b>Apéritif dinatoire (sur inscription)</b> <i>Dinner aperitif (registration required)</i></p> <p><b>&amp;</b></p> <p><b>Visite libre de l'exposition « Paysages du XXIème siècle »</b> <span style="float: right;"><u>cf. page 70</u></span> <i>Free visit of the exhibition « Landscape of 21st Century »</i></p>
---	--

**Jeudi 26 octobre 2017**  
*Thursday, October 26th 2017*

Lieu des séances: 3ème étage

Venue: 3rd floor

<p>8h30 - 19h <i>Plainpalais</i> (B310)</p>	<p><b>Accueil et enregistrement</b> <i>Reception and registration</i></p> <p><b>&amp;</b></p> <p><b>Visite libre des posters</b> <i>Free visit of posters</i></p>
<p>9h- 12h30</p>	<p><b>Sessions de communications en parallèle</b> <span style="float: right;"><u>cf. page 72</u></span> <i>Panel sessions in parallel</i></p>
<p><i>Eaux-Vives</i> (A309)</p>	<p><b>Session 1</b> (G. Domon / M. Toublanc) <b>Le paysage peut-il être un outil de formation citoyenne?</b> <i>Can the landscape be a tool for citizen training?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>B. Castiglioni</b> « Education on Landscape. The approach of 'landscape literacy' in research and practice »</li> <li>• <b>G. Cepollaro et B. Zanon</b> « The landscape as a teaching and learning space. The active approach of a "landscape school" in Trentino, Italy »</li> <li>• <b>O. Gaudin</b> « Hériter contre le temps. Le sens historique dans l'approche culturelle des paysages »</li> <li>• <b>M. Gigot et A.-B. de Lajarte</b> « Le plan local d'urbanisme français : Un instrument orienté de pédagogie citoyenne du paysage »</li> <li>• <b>N. Guillaumont, R. Legros, F. Joerin</b> « Le végétal, entre promesse et alibi »</li> <li>• <b>K. Mallédan et L. Carmo</b> « De l'environnement bâti au paysage urbain : réflexions sur les pratiques de sensibilisation »</li> </ul>
<p><i>Champel</i> (A304)</p>	<p><b>Session 2</b> (S. Briffaud / A. Pernet) <b>La formation au paysage : quelle appropriation par les acteurs de terrain ?</b> <i>Landscape training: what appropriation by the actors on the ground?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>M. Audebert, M. Azam, P. Bodéan, R. Courapied, F. Daniaud, C. Guittet, E. Manchon</b> « Résider dans le paysage, une forme de résistance contemporaine »</li> <li>• <b>L. Lelli</b> « Et si le renouveau des politiques paysagères passait par les collectivités locales ! Quels apports à l'expression d'une pédagogie de l'action territoriale par le paysage »</li> <li>• <b>E. Mitropoulou</b> « Signifier le paysage par son exposition photographique »</li> </ul>

<p>(.../...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>D. Montebault</b> « Le dessin de mémoire : un révélateur des perceptions paysagères pour sensibiliser, débattre et/ou enseigner »</li> <li>• <b>P. Mouillon</b> « De l'imprégnation et de l'approche à la volée »</li> <li>• <b>R. Raymond et M. Villot</b> « Paysage et action territoriale, quelques leçons issues de formations continues, en France »</li> </ul>
<p><b>Jonction (B311)</b></p>	<p><b>Session 3 (J. Ruegg /S. Gaberell)</b>  <b>La controverse, révélatrice de valeurs, tensions</b>  <i>The controversy: revealing values, tensions</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>E. Chezé</b> « Débattre et expérimenter à l'université : quels potentiels politiques du paysage pour faire la transition énergétique ? Une anthropologie avec les parcs éoliens citoyens en Frise du Nord »</li> <li>• <b>I. Favre et C. Thiébault</b> « Pour une maïeutique sensible du Paysage »</li> <li>• <b>P. Firode</b> « "La France moche" : analyse d'un discours médiatique sur le paysage périurbain »</li> <li>• <b>J. Podsiadlo, J.-S. Laumond, P. Grandadam</b> « Vision paysagée, vision partagée : analyse et évaluation de la politique paysagère de la Vallée de la Bruche »</li> <li>• <b>Y. Luginbühl</b> « Le paysage entre citoyenneté et savoirs »</li> <li>• <b>C. Planchat, J.-L. Campagne, P.-A. Heydel, N. Nogaret</b> « Les Petites Terres du Parc naturel régional du Livradois-Forez : une médiation paysagère réelle et virtuelle pour co-construire la trame verte et bleue »</li> </ul>
<p>12h30 - 14h</p>	<p><b>Pause déjeuner sur place (sur inscription)</b>  <i>Lunch in site (registration required)</i></p>
<p>14h - 17h</p>	<p><b>Sessions de communications en parallèle</b>  <i>Panel sessions in parallel</i></p>
<p><b>Pâquis (B309)</b></p>	<p><b>Session 4 (J.-F. Thémines / A. Sgard)</b>  <b>La Convention Européenne du Paysage, levier pour une approche politique du paysage ?</b>  <i>The European Landscape Convention, a lever for a political approach to the landscape?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>D. Bédouret, C. Vergnolle-Mainar, A. Calvet, R. Chalmeau, M.-P. Julien, J.-Y. Lena</b> « Les paysages ordinaires comme leviers d'implication citoyenne dans son territoire : un outil et un objet de débat à l'école primaire »</li> <li>• <b>S. Brossard-Lottigier</b> « Le paysage à la lumière de Jean Piaget : La didactique du paysage dans les politiques publiques territoriales, expériences en Occitanie »</li> <li>• <b>A. Luginbühl et L. Bouchet</b> « Apprentissages, partage d'expertises, le paysage facilitateur de citoyenneté »</li> <li>• <b>A. Martinelli et L. Groppi</b> « Hyperpaysages : une expérience de lecture des paysages tessinois à l'école obligatoire »</li> <li>• <b>I. Siama, T.-S. Terkenli, A. Klonari</b> « A comprehensive landscape educational program for Greek children: addressing educational shortcomings and catering to socio-cultural particularities »</li> </ul>

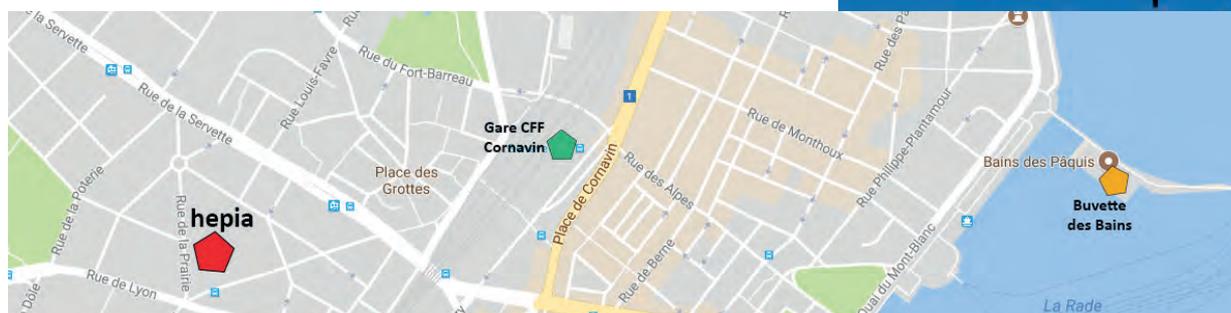
<p><b>Eaux-Vives</b> (A309)</p>	<p><b>Session 5</b> (C. Neuray / P.Dériorz)  <b>Enseigner le paysage : questionnons nos méthodes</b>  <i>Teaching the landscape: questioning our methods</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>E. Bowditch, S. Engstrand, R. Bryce</b> « Land managers of the future: Engaging student perception and practice through an interdisciplinary landscape conference »</li> <li>• <b>S. Briffaud</b> « Enseigner le temps du paysage. Éléments pour une pédagogie de refondation »</li> <li>• <b>S. Caille</b> « Former au et par le paysage des étudiants se préparant au professorat des écoles afin de comprendre et d'agir sur leurs rapports avec la géographie »</li> <li>• <b>S. Paradis, S. Girardclos, C. Lambert, M. Petite, M. Perroud</b> « Le paysage pour aborder les interactions entre sociétés alpines et leur environnement. L'expérience du MUSE – Université de Genève (Suisse) »</li> <li>• <b>L. Sagot</b> « Apprendre le paysage en école rurale : partage d'un dispositif qui fait système »</li> </ul>
<p><b>Champel</b> (A304)</p>	<p><b>Session 6</b> (P. Donadieu / N. Guillaumont)  <b>Enseigner le paysage : ouvrons notre boîte à outils</b>  <i>Teaching the landscape: opening our toolbox</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>R. Allegri</b> « Landscape as Perception of the Self: an experiment in a University workshop »</li> <li>• <b>G. Charrier et P. David</b> « Quelle plus-value du Paysagiste concepteur et sa démarche dynamique de Projet dans le développement d'une médiation paysagère innovante ? L'exemple à Marseille du "Sac à Dos Paysage" des Calanques »</li> <li>• <b>M. Fuchs</b> « Le langage des formes outil de co construction du projet »</li> <li>• <b>G. Lavarone</b> « Landscape and Film: what didactical perspectives? »</li> <li>• <b>F. Mocquet</b> « Un Observatoire Photographique du Paysage à l'épreuve de sa médiation. Regard sur l'instrumentalisation d'un corpus d'images dans le cadre d'un projet de territoire : le Parc Naturel Régional des Vosges du Nord »</li> </ul>
<p><b>Jonction</b> (B311)</p>	<p><b>Session 7</b> (J.-M. Besse / H. Davodeau)  <b>La pédagogie de l'atelier: quel regard réflexif des Ecoles supérieures de paysage ?</b>  <i>The pedagogy of the workshop: what reflective view of the Higher Schools of landscape?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>R. Bercovitz et C. Marlin</b> « Apprendre la médiation par le paysage. Retour sur des expériences menées à l'ENSAP de Bordeaux »</li> <li>• <b>V. Bouvier et M. Bouvier</b> « Didactique et paysage : La pédagogie active et collaborative, retour sur expériences »</li> <li>• <b>P. Convercey et L. Lévy</b> « La complexité du monde comme fondement de l'enseignement du projet de paysage »</li> <li>• <b>G.-H. Laffont</b> « A propos du paysage en école d'architecture : entre contradiction(s), air du temps et appel à re-fonder les catégories de pensée et d'analyses des établissements humains »</li> <li>• <b>A. Varcin</b> « Enseigner la complémentarité dans un atelier collaboratif architecture et paysage : la synergie au bénéfice de la spécificité »</li> </ul>

17h15 - 19h30	<p><b>Présentation d'outils et expériences pédagogiques de terrain</b>  <i>Presentation of tools and on-field pedagogical experiences</i></p> <p><u>Organisation de la présentation et détail des outils présentés, p. 48</u>  <u>Organization of the presentation and details of the tools, p. 48</u></p>
<b>Jonction (B311)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CC de la vallée Bruche (J.-S. Laumond, J. Podsiadlo et P. Grandadam)</b>            DVD « Le paysage affaire de tous » et application mobile « Vallée de la Bruche »</li> </ul>
<b>Champel (A304)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Piano Paysage (G. Charrier et P. David)</b>            « Sac à dos paysage des Callanques » (multi-activités)            &amp;  <b>Pavé dans la marre (A. Lagadec et M. Kempf)</b>            « Village dont vous êtes le héros » (livre jeu)</li> </ul>
<b>Charmilles (A306)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>P. Mouillon</b>            « Paysage in situ » (site interactif)            &amp;  <b>C. Cieslik et H. Regnaud</b>            Outils pour un enseignement transversal du paysage littoral</li> </ul>
<b>Eaux-Vives (A309)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Passeurs Paysagistes (A. Luginbühl et L. Bouchet)</b>            Outils pour scolaires (multi-activités)            &amp;            Outils public adulte (multi-activités)</li> </ul>
<b>Pâquis (B309)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Traverses (P. Hanus)</b>            « Patrimoines en partage » (application mobile)</li> </ul>
<b>Acacias (A301)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>PNR Livradois-Forez- (C. Planchat, J.-L. Campagne, P.-A. Heydel, N. Nogaret)</b>            TVB - Petites terres (site interactif)</li> </ul>
<b>Servette (A305)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ville-en-tête (K. Mallédan et L. Carmo)</b>            « Ma ville idéale » (maquette)</li> </ul>
20h - 22h	<p><b>Repas du soir à la « Buvette des Bains » (sur inscription préalable)</b>  <i>Dinner at « Buvette des Bains » (pre-registration required)</i></p>

**Buvette des Bains**

Sur la jetée des Bains des Pâquis, 30 quai du Mont-Blanc, Genève  
 On the pier of Bains des Pâquis, 30 quai du Mont-Blanc, Geneva

[www.buvettedesbains.ch](http://www.buvettedesbains.ch)



## Vendredi 27 octobre 2017

Friday, October 27th 2017

Lieu des séances: matin, 3ème étage / après-midi, 1er étage

Venue: morning, 3rd floor / afternoon, 1st floor

<p>8h - 12h <i>Plainpalais</i> (B310)</p>	<p><b>Accueil et enregistrement</b> <i>Reception and registration</i> <b>&amp;</b> <b>Visite libre des posters</b> <i>Free visit of posters</i></p>
<p>8h30- 12h</p>	<p><b>Sessions de communications en parallèle</b> <i>Panel sessions in parallel</i></p>
<p><i>Eaux-Vives</i> (A309)</p>	<p><b>Session 8</b> (B. Castiglioni / S. Paradis) <b>Le paysage pour exprimer les sensibilités ?</b> <i>The landscape to express sensitivities?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>E. Bricchetti</b> « The Ecomuseum and the map of community »</li> <li>• <b>R. Dal Santo, L. Vignati et E. Bricchetti</b> « Cooperative learning to cure landscape diseases »</li> <li>• <b>J.-M. Foures</b> « "Jardins, foyers et temples" : structurer la langue, ou déminer le paysage du (futur) citoyen. Là où le politique se noue au sensible, entre communication et locomotion ? »</li> <li>• <b>D. Genovese et L. M. Battaglini</b> « Bergers, ambassadeurs du paysage dans la vallée stura de demonte (Cuneo – Italie) »</li> <li>• <b>S. Joublot-Ferré et S. Desponds Meylan</b> « Quel potentiel didactique du paysage urbain pour former au fait religieux ? Dispositifs interdisciplinaires »</li> <li>• <b>M. Piccolo</b> « Landscape education for the visually impaired »</li> </ul>
<p><i>Champel</i> (A304)</p>	<p><b>Session 9</b> (M.-A. Germaine / S. Bonin) <b>Expérimenter le paysage par le terrain ?</b> <i>Experimenting the landscape through the terrain?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>E. Bailly et T. Manola</b> « L’appréhension du paysage via les ateliers promenades : Vers une conception urbaine plus sensible »</li> <li>• <b>J. Buyck</b> « Du récit des lieux aux projets d’urbanisme »</li> <li>• <b>F. Diverneresse</b> « <i>Demain, une nouvelle ville près de chez moi ? Allons voir ! Approche sensible du paysage et processus de problématisation : expérimentation didactique à propos d’une controverse d’aménagement</i> »</li> <li>• <b>H. Douence</b> « Le paysage en marchant : De quelques expériences pédagogiques de réflexion sur l’habitabilité du monde »</li> <li>• <b>C. Partoune</b> « Le carnet de voyage comme objet de médiation paysagère »</li> </ul>

<p><b>Jonction</b> (B311)</p>	<p><b>Session 10</b> (I. Auricoste / L. Lelli / A. Pernet)  <b>La pédagogie de l'atelier: quel regard réflexif ?</b>  <i>Workshop pedagogy: what reflective view?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Z. Ait Lhadj</b> « <i>Paysage et Architecture à l'œuvre d'expériences pédagogiques</i> »</li> <li>• <b>J.-N. Consales, B. Dacheux-Auziere, B. Romeyer, N. Gontier</b> « Penser avec le pied, l'œil et la main : initier des jeunes urbanistes au paysage. Retour réflexif sur la collaboration pédagogique entre l'ENSP Versailles-Marseille et l'IUAR de l'AMU »</li> <li>• <b>A. Fisher et N. Roland</b> « Enseigner le paysage "pour le plus grand nombre" ? Une expérimentation pédagogique à l'Université libre de Bruxelles – Faculté d'Architecture La Cambre-Horta »</li> <li>• <b>F. Occhipinti</b> « <i>Handmade landscape: virus of learning by doing in landscape architecture schools</i> »</li> <li>• <b>Y. Petit-Berghem</b> « Outils graphiques et production de connaissances sur le vivant : quelles pratiques pédagogiques au service d'un projet de paysage partagé ? »</li> </ul>
<p><b>Pâquis</b> (B309)</p>	<p><b>Session 11</b> (L. Matthey / A. Sgard)  <b>La situation de controverse, un objet d'enseignement du paysage ?</b>  <i>Situating controversy, an object of teaching the landscape?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>P. Branduini et R. Laviscio</b> « Le paysage comme patrimoine entre préservation et innovation : de controverse à ressource »</li> <li>• <b>H. Davodeau et M. Toublanc</b> « Les usages pédagogiques du jeu de rôle dans la formation des professionnels du paysage »</li> <li>• <b>P. Dério, P. Bachimon, M. Loireau et L. Arcuset</b> « Les non-dits du paysage : explorer les controverses territoriales à partir d'une entrée paysagère. Expérimentation en Vicdessos (Ariège, France), entre dispositif pédagogique et recherche scientifique »</li> <li>• <b>M. Lupatini</b> « Le paysage urbain : composante de controverses sur l'espace public »</li> <li>• <b>A. M. Mele, B. Marangoni, P. Punzo, D. Cardinali</b> « <i>Materia Paesaggio: a multidisciplinary training course for a new gaze upon the landscape</i> »</li> </ul>
<p>12h - 13h30</p>	<p><b>Pause déjeuner sur place (sur inscription)</b>  <i>Lunch in site (registration required)</i></p>
<p>13h30 - 14h30  <b>Cité</b> (B119, 1er étage)</p>	<p><b>Introduction de l'après-midi</b>  <i>Afternoon introduction</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Yves Leuzinger</b>, hepia (Suisse)</li> </ul> <p><b>Synthèse des grands témoins</b>  <i>Summary of the workshops by expert participants</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sylvain Paquette et Gérald Domon</b>, Université de Montréal (Québec, Canada)</li> <li>• <b>Maguelonne Déjeant-Pons</b>, Conseil de l'Europe</li> </ul>

<p>14h45 - 16h15 Cité (B119, 1er étage)</p>	<p><b>Table ronde 2 : Former des citoyens par le paysage : Quels enjeux pour les apprenants ? Quels référentiels communs ?</b> <i>Roundtable 2: Educating citizens through the landscape: What are the issues for learners? What common reference bases?</i></p>
	<p>Discutants / <i>Panelists</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Serge Briffaud</b>, ENSAPBx (France)</li> <li>• <b>François-Xavier Jacquin</b>, DGER - enseignement agricole (France)</li> <li>• <b>Laurent Lelli</b>, AgroParisTech Clermont-Ferrand (France)</li> <li>• <b>Christine Partoune</b>, Université de Liège (Belgique)</li> <li>• <b>Jean-François Thémines</b>, Université de Caen (France)</li> </ul> <p>Animatrices / <i>Moderators</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Paola Branduini</b>, Ecole d'architecture du Politecnico de Milan (Italie)</li> <li>• <b>Philippe Convercey</b>, hepia (Suisse)</li> </ul>
<p>16h15 - 16h30</p>	<p><b>Mot de conclusion</b> <i>Concluding remarks</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Natacha Guillaumont</b>, hepia (Suisse)</li> <li>• <b>Anne Sgard</b>, Université de Genève (Suisse)</li> </ul>



Posters

Posters



## Enseigner le paysage en hypokhâgne : une des clés de compréhension de la géographie

François ARNAL, Lycée Claude Fauriel Saint-Etienne (Loire) - France



**Mots-clés :** enseignement du paysage, représentation, imaginaire spatial, cartographie, croquis géographique

La découverte et l'enseignement de la géographie scientifique dans une classe post-baccalauréat nécessitent une remise à plat des outils, des méthodes et des représentations sur la question de l'espace et du territoire. En hypokhâgne, elle passe par une confrontation au paysage.

28

### **OBJECTIFS : ANALYSER LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DU PAYSAGE ET LEURS CONSÉQUENCES SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE.**

Découvrir la géographie, ses outils et ses méthodes en mettant l'accent sur la dimension paysagère et donc sur la subjectivité et les représentations.

### **PROBLÉMATIQUE**

Le passage par le dessin du paysage et sa différenciation avec la carte permettent-ils de mieux comprendre les enjeux de la géographie dans des études post-baccalauréat (classe préparatoire littéraire dite « hypokhâgne ») ?

### **MÉTHODES**

Après un exercice de rentrée baptisé « Dessine-moi... » (une île, une montagne, une plage, un château...), les élèves sont confrontés à la représentation spatiale, au dessin du géographe.

- **Comment passer du paysage, à la carte ou au croquis ?**

Quels sont les outils du géographe qui nous permettent de comprendre un système spatial ? En quoi le passage par le dessin, le croquis, le schéma, le modèle aide-t-il à savoir penser l'espace, à comprendre l'action d'aménager le territoire ? Quel peut être le recours au numérique et pourquoi le crayon garde-t-il toute sa force ?

- **Comment apprend-on à lire et à comprendre les paysages ?**

En quoi les techniques croisées du dessin imaginaire ou réel, de la carte ou du modèle sont-elles essentielles à la compréhension de l'espace ? Quels sont les outils, les stratégies d'apprentissage, pratiquées au lycée Claude Fauriel de Saint-Étienne, peuvent-ils servir de repère, de comparaison à toute situation d'apprentissage ?

Lorsque je pose à la rentrée la question aux élèves « qu'est-ce que la géographie et à quoi ça sert ? J'attends peut-être comme réponse « ça sert à découvrir et à aimer les paysages ».

### **CONCLUSION**

À l'issue de cet apprentissage du paysage, les élèves dessinent plus spontanément, s'approprient la technique et avouent avoir découvert la géographie et ainsi l'aimer. Cet investissement paysager qui se traduit par de nombreuses heures passées à travailler sur le paysage permet la construction de nouveaux cadres conceptuels méthodologiques, sur test-outil si essentiel, et si banalisé ou si mal exploité dans l'enseignement de la géographie en France.



### Mots-clés.

Enseignement du paysage,  
Représentation, imaginaire spatial,  
cartographie, croquis géographique.

# Enseigner le paysage en hypokhâgne : une des clés de compréhension de la géographie.

**Arnal François,**  
Professeur de Chaire Supérieure, agrégé de géographie.  
Lycée Claude Fauriel Saint-Etienne (Loire / France)  
CPGE Lettres (hypokhâgne et khâgne) BCPST (2<sup>e</sup> année)  
[www.arnalgeo.fr](http://www.arnalgeo.fr) Twitter @arnalgeo

### Objectifs

- Analyser les pratiques d'enseignement du paysage et leurs conséquences sur l'enseignement de la géographie.
- Découvrir la géographie, ses outils et ses méthodes en mettant l'accent sur la dimension paysagère et donc sur la subjectivité et les représentations.

### Méthodes

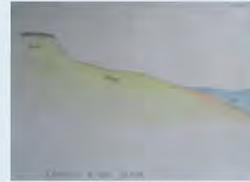
- Après un exercice de rentrée baptisé « Dessine-moi... » (une île, une montagne, une plage, un château...), les élèves sont confrontés à la représentation spatiale, au dessin du géographe.

### Comment passer du paysage, à la carte ou au croquis ?

- Quels outils permettent au géographe de comprendre un système spatial ?
- En quoi le dessin, le croquis, le schéma, le modèle aident-ils à savoir penser l'espace, à comprendre l'aménagement du territoire ?
- Quel peut être le recours au numérique et pourquoi le crayon garde-t-il toute sa force ?

### Problématique

- Le passage par le dessin du paysage et sa différenciation avec la carte permettent-ils de mieux comprendre les enjeux de la géographie dans des études post-baccalauréat (classe préparatoire littéraire dite « hypokhâgne ») ?



- Représentation libre, cartographie imaginaire, carte mentale, paysage rêvé.



### 1. Exercice de rentrée : dessine moi une plage

### Comment apprend-on à lire et à comprendre les paysages ?

- En quoi les techniques croisées du dessin imaginaire ou réel, de la carte ou du modèle sont-elles essentielles à la compréhension et à l'engagement pour une discipline si peu maîtrisée ou appréciée ?
- Quels sont les outils, les stratégies d'apprentissage, les acquis et les évaluations pratiquées au lycée C. Fauriel de Saint-Etienne ?
- Peuvent-ils servir de repère à toute situation d'apprentissage ?

A la question posée aux élèves en début d'année :

« **Qu'est-ce que la géographie et à quoi ça sert ?** »

La réponse pourrait être en partie

« **Ça sert à analyser et à comprendre les paysages** ».



- Réaliser un croquis d'interprétation paysagère à partir d'un corpus documentaire



### 2. Devoir Maison étude de cas : le lido à Carnon



- Le croquis d'interprétation paysagère d'après photographie aérienne et corpus documentaire



- Bloc diagramme et coupe paysagère

### 3. Concours blanc : les paysages du Mont St-Michel



- Exercice au tableau blanc, Image Google Earth 3D et croquis d'interprétation



- Paysage projeté et croquis d'interprétation



- Comprendre le relief, la coupe paysagère et le bloc diagramme.



### 4. Travail en cours au vidéoprojecteur

### Conclusion

À l'issue de l'apprentissage de l'analyse paysagère, les élèves dessinent plus spontanément, s'approprient la technique du croquis et avouent avoir découvert la géographie et ainsi l'apprécier.

- Cet investissement paysager qui se traduit par de nombreuses heures passées à travailler sur le paysage permet la construction de nouveaux cadres conceptuels méthodologiques.
- Cet acquis méthodologique sera utile lors de la dissertation de géographie aux concours.

Colloque : "Débatte du paysage" 25-27.10.2017

Débatte du paysage. Enjeux didactiques, processus d'apprentissage, formations.

Colloque organisé du 25 au 27 octobre 2017 à la Haute école de paysage, d'ingénierie et d'architecture (HEPIA), Genève dans le cadre du projet FNS « Didactique du paysage. Mutualisation des expériences et perspectives didactiques à propos des controverses paysagères ».

## Construire une frise chronologique thématique, comme outil collaboratif de narration / problématisation des dynamiques des paysages : application aux zones humides urbaines

Sabine BOUCHE-PILLON, École de la Nature et du Paysage, INSA Centre Val de Loire – France



**Mots-clés** : frise chronologique, collaboratif, itératif, problématisation, paysages urbains de l'eau

### CONTEXTE PÉDAGOGIQUE

Cette contribution s'appuie sur une expérience pédagogique menée avec des étudiants en formation de paysagistes concepteurs afin de les amener à synthétiser les trajectoires et identifier les facteurs orientant l'évolution des paysages de zones humides en ville.

30

En renforçant la dimension temporelle dans la « lecture » des paysages, divers processus de transformation des paysages comme ceux de succession, abandon, déprise, réversibilité, réorientation, requalification, mutation sur le temps long, peuvent ainsi être mis en exergue auprès d'étudiants déjà bien familiers des représentations photographiques, spatiales, cartographiques des paysages.

Dans le cadre pédagogique, faire une frise présente l'avantage d'être une démarche collaborative et itérative, tant lors de la constitution du corpus que de la réalisation de la frise. Ce procédé a permis de favoriser le débat, de proposer diverses grilles de lecture et de servir d'appui aux analyses critiques des projets de reconversion de site.

Le format de restitution de l'analyse en frise chronologique analytique présente l'avantage d'offrir un support visuel à partager en groupe, soit de manière numérique, soit par fresque/panneau. Ces exercices bénéficient aussi de l'environnement numérique de travail des établissements d'enseignement.

### APPROCHE SYSTÉMIQUE DES DYNAMIQUES ÉCOLOGIQUES, SOCIALES ET ÉCONOMIQUES DES PAYSAGES

L'analyse des dynamiques paysagères a été conduite par une approche systémique rétrospective (Moine 2006 ; Houet et al. 2008 ; Bertacchini 2010).

### DES ÉTUDES DE CAS À L'APPUI DE LA COMPRÉHENSION DES PROCESSUS ET FACTEURS

Les enjeux de multifonctionnalité des milieux humides « se frottent » aux dynamiques d'urbanisation des paysages périurbains et urbains dans de nombreuses régions (Franchomme et Kergomard 2006).

Les mécanismes de reconquête végétale, sociale et paysagère de zones humides en milieu urbanisé ont été étudiés en écologie urbaine en s'appuyant sur 8 sites : les prairies St Martin à Rennes, le parc de Saint-Jacques-de-la-Lande, Le Transformateur à Redon, le CRAPA de l'Île de Nantes, La Petite Amazonie à Nantes, le Parc des Ardoisières à Trélazé, la plaine de la Gloriette à Tours, le Déversoir de la Bouillie à Blois.

Les dynamiques des projets urbains sont ainsi mis en perspective dans la longue durée et les controverses environnementales, territoriales ou paysagères qu'ils ont pu générer peuvent être ainsi mises en évidence et appréhendées sous divers angles.

### LA CONSTRUCTION DE FRISE CHRONOLOGIQUE ANALYTIQUE COMME PROCESSUS DIDACTIQUE

La construction d'une frise chronologique représente, ici, un processus didactique et un procédé d'aide à :

- explorer les systèmes complexes
- appréhender les rythmes temporels avec les lenteurs et les accélérations de l'évolution des paysages
- associer de multiples échelles et dimensions paysagères : écologiques, sociales et des politiques pu-

bliques en paysage par exemple

- connecter et identifier les processus et moteurs des dynamiques (usages, pression, impact, réponse, levier, frein, bénéfiques, acteurs, actions)
- développer une opinion informée sur les opportunités de valorisation écologiques, sociales, économiques de sites
- identifier les acteurs et étudier les controverses paysagères éventuelles
- problématiser les enjeux et évolution des paysages.

Les frises chronologiques analytiques présentées montrent des exemples de retranscription de trajectoire de paysages urbains et de leur complexité dans une approche pluridisciplinaire et systémique.

### Bibliographie

BERTACCHINI Y., 2010. « Intelligence territoriale : une lecture retro-prospective », *Revue internationale d'intelligence économique*, 1-2, p. 65-97. <http://www.cairn.info/revue-internationale-d-intelligenceeconomique-2010-1-page-65.html>

FRANCHOMME M., KERGMARD C., 2006. « Diversité régionale de la prise en compte des zones humides et de leurs dynamiques », *Développement durable et territoires*. <http://developpementdurable.revues.org/1754>

HOUET T., HUBERT-MOY L., CORGNE S., MARCHAND J.-P., 2008. « Approche systémique du fonctionnement d'un territoire agricole bocager », *L'Espace Géographique*, Éditions Belin, p. 270-286.

MOINE A., 2006. « Le territoire comme un système complexe : un concept opératoire pour l'aménagement et la géographie », *L'Espace géographique*, 2-35, p.115-132.



# Construire une frise chronologique analytique comme outil collaboratif de narration/problématisation des dynamiques des paysages application aux zones humides urbaines

## Contexte pédagogique

Cette contribution s'appuie sur une expérience pédagogique menée avec des étudiants en formation de paysagistes concepteurs afin de les amener à synthétiser les trajectoires et identifier les facteurs orientant l'évolution des paysages de zones humides en ville.

En renforçant la dimension temporelle dans la « lecture » des paysages, divers processus de transformation des paysages comme ceux de succession, abandon, déprise, réversibilité, reorientation, requalification, mutation sur le temps long, peuvent ainsi être mis en

œuvre auprès d'étudiants déjà bien familiers des représentations photographiques, spatiales, cartographiques des paysages.

Dans le cadre pédagogique, l'avantage d'être une démarche collaborative et itérative, tout lors de la constitution du corpus que de la réalisation de la fresque. Le niveau de cohérence pour le choix des éléments retranscrits et leur hiérarchisation ont été évalués par les pairs lors d'une présentation orale aux autres groupes.

## Approche systémique des dynamiques écologiques, sociales et économiques des paysages

L'analyse des dynamiques paysagères a été conduite par une approche systémique rétrospective (Moine 2006; Houët et al, 2008; Bertacchini 2010).

## Des études de cas à l'appui de la compréhension des processus et facteurs

Les enjeux de multifonctionnalité des milieux humides se trouvent « aux dynamiques d'urbanisation des paysages périurbains et urbains dans de nombreuses régions (Franchomme et Kergonard 2006).

Les mécanismes de reconquête végétale, sociale et paysagère de zones humides en milieu urbanisé ont été étudiés à l'écologie urbaine en s'appuyant sur 8 sites : les prairies St Marin à Rennes, le parc de Saint-Jacques-de-la-Lande, Le Transformateur à Redon, le CRAPA de l'Île de Nantes, La Petite Amazonie à Nantes, le Parc des Ardoisières à Trélazé, la plaine de la Gloriette à Tours, le Déversoir de la Bouillie à Blois.

## La construction de frise chronologique analytique comme processus didactique

La construction d'une frise chronologique représentative, un processus didactique et un procédé d'aide à :

- explorer les **systèmes complexes**
- appréhender les **rythmes temporels** avec les leurs et les accélérations de l'évolution des paysages
- associer de **multiples échelles** et dimensions paysagères : écologiques, sociales et des politiques publiques en paysage par exemple
- connecter et identifier les **processus et moteurs des dynamiques** (usages, pression, impact, réponse, levier, frein, bénéfices, acteurs, actions)
- développer une opinion informée sur les opportunités de valorisation écologiques, sociales, économiques de sites
- identifier les **acteurs et étudier les contreverses paysagères** éventuelles.
- problématiser** les enjeux et évolution des paysages.

## Analyse des études de cas



Tableau des traits généraux des milieux humides urbains étudiés

Site	Sites (qualité) urbains	Localisation (lat., long.)	Contexte urbain	Basin Type de milieux	Travaux	État
2001	Le déversoir de la Bouillie	48° 05' 30" N, 1° 05' 30" O	Agglomération de Blois	La Loire	Préparation, Gestion des crises et de la zone inondable	PPN
2002	La plaine de la Gloriette	47° 45' 00" N, 1° 05' 00" O	Tours Métropole	La Loire	Gestion des crises / zones	Site naturel classé (PN)
2003	Le Parc des Ardoisières à Trélazé	47° 45' 00" N, 1° 05' 00" O	Agglomération de Nantes Métropole	La Loire	Restauration de sites industriels, zones d'habitat	Parc naturel urbain
2004	La petite Amazonie	47° 45' 00" N, 1° 05' 00" O	Nantes Métropole / Agglomération de Nantes Métropole	La Loire	Restauration de sites industriels, zones d'habitat	Parc naturel urbain, Natura 2000, ZNIEFF
2005	L'Île de Nantes - Parc CRAPA	47° 45' 00" N, 1° 05' 00" O	Nantes Métropole	La Loire	Industrie et zones d'habitat	Parc naturel urbain (PN)
2006	Le Transformateur	47° 45' 00" N, 1° 05' 00" O	Agglomération de Redon	La Vilaine (Praires humides)	Restauration de sites industriels, zones d'habitat	Espace naturel sensible de Loire-Atlantique
2007	Les Prairies St-Martin	48° 05' 30" N, 1° 05' 30" O	Rennes Métropole	La Vilaine (Praires humides)	Landes, Gestion des crises	Parc naturel urbain
2008	Le Parc écologique de St-Jacques-de-la-Lande	48° 05' 30" N, 1° 05' 30" O	Rennes Métropole	La Vilaine (Praires humides)	Landes, Gestion des crises	Parc naturel urbain

## Bibliographie

- Bertacchini, Y. (2010). Intelligence territoriale : une lecture rétro-prospective. *Revue internationale d'intelligence économique*, 1 (2), 65-97. <http://www.cairn.info/revue-internationale-d-intelligence-economique-2010-1-page-65.htm>
- Franchomme, M., & Kergonard, C. (2006). Diversité régionale de la prise en compte des zones humides et de leurs dynamiques. *Développement durable et territoires* [En ligne]. Dossier 6. URL: <http://developpementdurable.revues.org/1751>

## Mots-clés

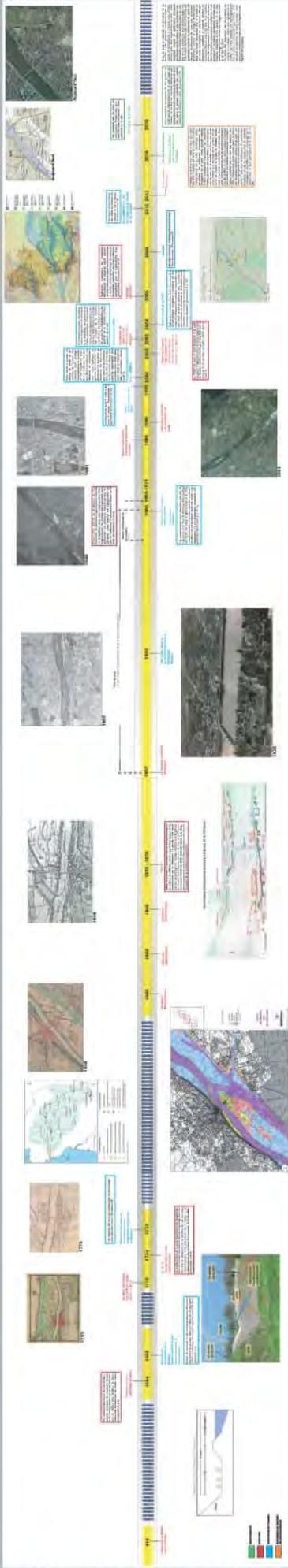
frise chronologique, collaboratif, itératif, problématisation, paysages urbains de l'eau

## Remerciements

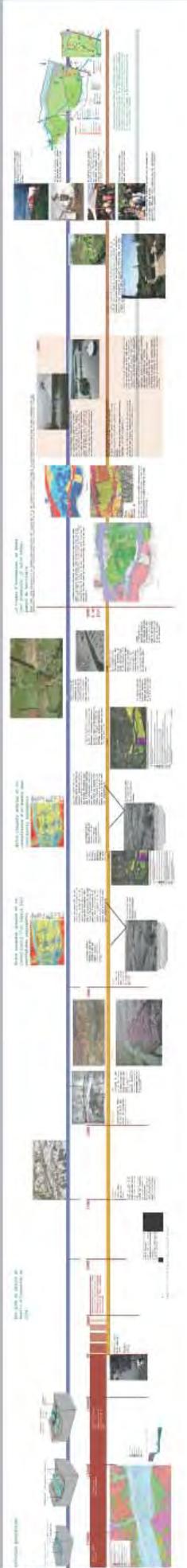
aux étudiants de l'École de la Nature et du Paysage en 2008), Approche systémique du fonctionnement d'un territoire agricole bocager. *Espace géographique*, Editions Belin, 270-286

Moine, A. (2006). Le territoire comme un système complexe : un concept opératoire pour l'aménagement et la géographie. *L'Espace géographique*, 2 (Tome 35), 115-132. DOI 10.3917/eg.35a.0115

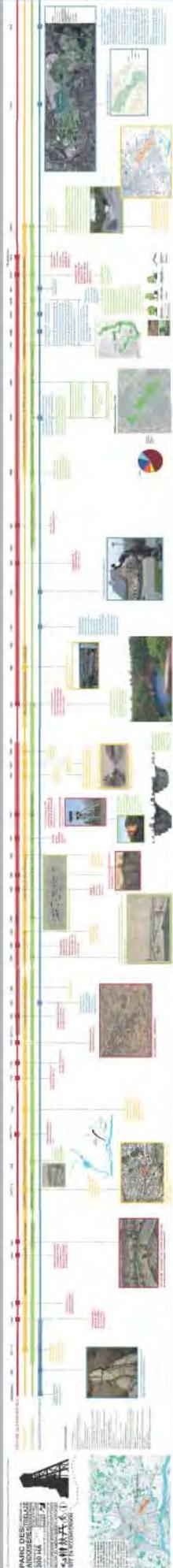
LE DEVERSOIR DE LA BOULIE



LA PLAINE DE LA GLORIETTE



LE PARC DES ARDOISIÈRES



LE TRANSFORMATEUR



Dr Sabine BOUCHE-PILLON

sabine.bouche-pillon@insa-cvl.fr  
 École de la Nature et du Paysage  
 Blois / France



INSA  
 INSTITUT NATIONAL  
 DES SCIENCES  
 APPLIQUÉES  
 CENTRE VAL DE LOIRE



MINISTÈRE DE LA  
 TRANSITION  
 ÉCOLOGIQUE  
 ET SOLIDARITÉ

## De l'itinéraire de voyage

Aleth de CRÉCY-KOCH, Ecole supérieure d'architecture des jardins et du paysage (ESAJ - Paris)  
et agence Hager Partner AG, Zurich - Suisse



**Mots-clés :** regard, in-situ, dessin, voyage, projet

### PROBLÉMATIQUE, DE QUOI S'AGIT-IL ?

Il s'agit d'enseigner le « projet » à des étudiants paysagistes-concepteurs, dont le paysage constitue la matière de leur futur métier, de les former et de les accompagner. Comment en amont du projet leur faire saisir la matière du paysage ? L'exemple donné est celui du voyage d'étude à Berlin en mai 2017.

34

### MÉTHODOLOGIE, NARRATION D'EXPÉRIENCE

Enseignement : 42h /an

De 2002 à 2013, cinq journées d'atelier ont composé l'intervention avec comme objectif le rendu d'un projet en dernière séance. Depuis 2014, l'enseignement s'est cristallisé autour de l'outil pédagogique « voyage d'étude » et fonde le propos de ce résumé.

Trois moments se sont peu à peu imposés et structurent cette pédagogie :

- Avant

Préparation d'un guide : chaque participant fait le choix de sujets touchant à l'itinéraire proposé du voyage. Le cadre est donné par la définition des thèmes et de la mise en page par les professeurs-accompagnants. Un ouvrage commun est constitué pour être prêt avant le départ. Chacun dispose d'un exemplaire.

- Pendant

Voyage d'étude proprement-dessiné : Un des matériaux principaux avec lequel le paysagiste aura à travailler est l'espace, il vise à concevoir des lieux. Il faut en voir. L'objectif pédagogique est clairement défini et constitue le cœur de l'intervention et le sujet du voyage : aller sur place, occuper l'espace, s'y frotter, l'appréhender, le parcourir, le relever. Par le dessin et la prise de notes, il y a compréhension et appropriation. Chacun, dans le cadre commun développe sa propre façon de regarder et de noter (texte, croquis, collage, etc.). Cette démarche vise aussi l'acquisition de savoir-faire et le respect des contraintes comme par exemple la demande précise de traduire un espace parcouru en coupe et plan dans un temps imposé.

- Après

Une exposition avec constitution d'un poster constitué des notes des voyageurs est mise en place par les participants. Les posters présentés pour le colloque

Un workshop sur une journée suit le voyage. Il a pour sujet la conception d'un projet avec une restitution par maquette. Ce point n'est pas développé dans le cadre de ce résumé.

### RÉSULTAT

Pour les voyageurs, le résultat est intellectuel et tangible.

L'empreinte durable dans le cerveau constitue un terreau pour les projets futurs des paysagistes en herbe. Voyager en dessinant aiguise le regard et permet de saisir le paysage, de se constituer un bagage personnel et une référence culturelle partagée. Il est un moyen d'approcher la conception d'autres paysagistes. Traduire un espace vu en plan et coupe pour pouvoir soi-même concevoir un espace par le moyen du dessin est un mécanisme qui est encouragé.

Le résultat à tenir entre les mains est un carnet individuel. Il est visé que l'étudiant prenne l'habitude d'avoir le carnet dans la poche, lors de voyages ou au quotidien, qu'il devienne un compagnon de route et un de ses outils et qu'il s'y réfère pour ses propres conceptions.

Pour l'école, ce voyage représente un outil pédagogique et permet l'établissement d'un fond propre de productions et de références.

**Bibliographie**

PINGUSSON G.-H., 2010. *L'espace et l'architecture : Cours de gestion de l'espace 1973-1974*, Editions du Linteau.

HERTZBERGER H., 2010. *Leçons d'architecture*, Infolio

VON MEISS P., 2012. *De la forme au lieu + de la tectonique*, Presses Polytechniques Romandes.

ANDO T., NUSSAUME Y., 2014. *Tadao Ando, Pensées sur l'architecture et le paysage*, Arléa poche.

VOGT G., 2014. *Landschaft als Wunderkammer*, Lars Müller Publishers.

DELACROIX E., 1832. *Carnet de voyage au Maroc*.

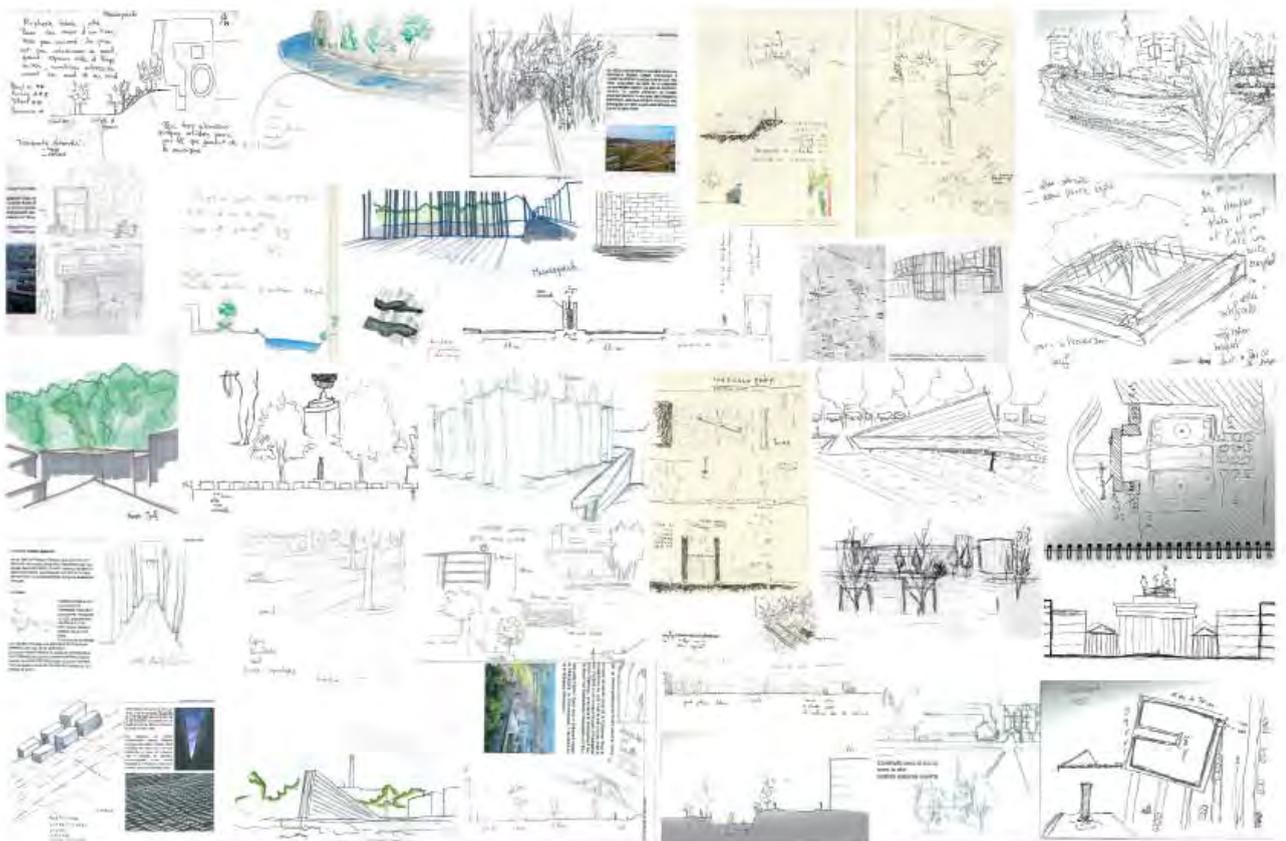
LE CORBUSIER, 2011. *Voyage d'Orient, 1910-1911*, Éditions de la Villette, Paris.

KLEE P., 1914. *Voyage en Tunisie*.

KÜBLER A., 1967. *Paris-Bâle à pied. Bericht und Zeichnungen von einer 500-km- Fußreise in 28 Tagen*, Artemis Verlag

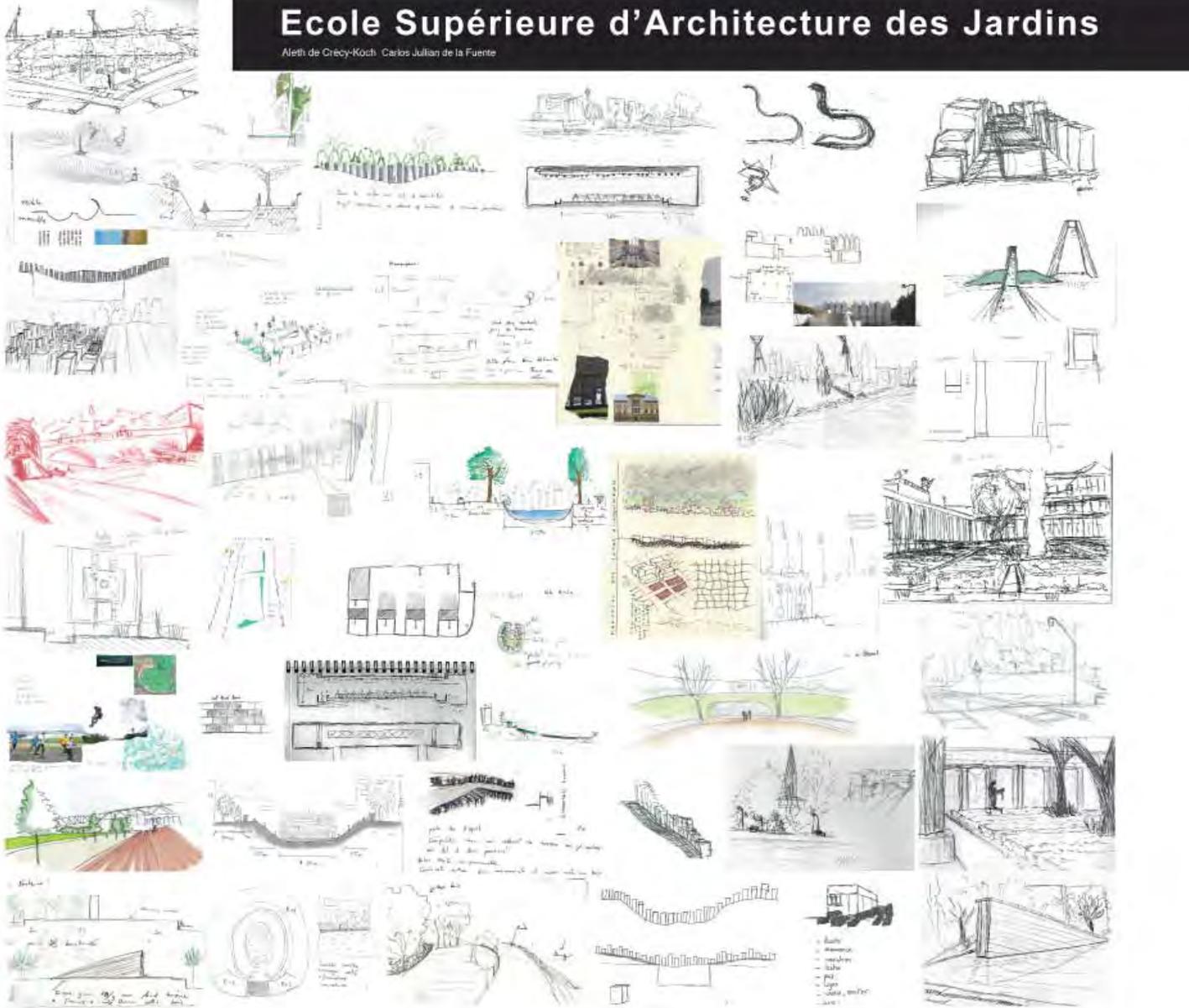
SIMON J., 1999. *Voyages, paysages ibériques*.





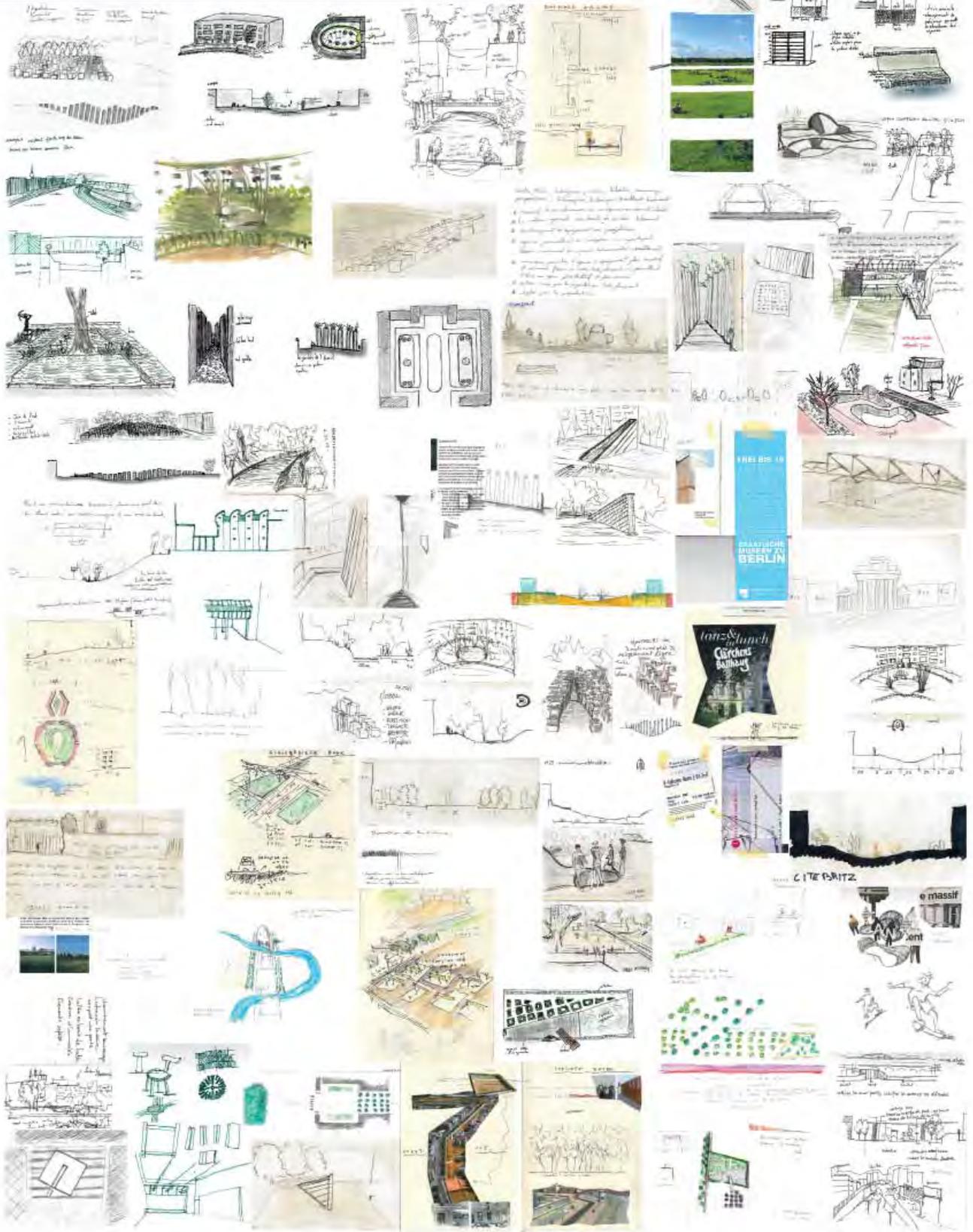
# Ecole Supérieure d'Architecture des Jardins

Aleth de Creoy-Koch, Carlos Julian de la Fuente



# BERLIN 2017

Fabien Sardier Anne-Sophie Lafestre Chloé Garguilo Emile Ferenczi Qingqing Dong Flaminio Delarue Humbert de Coriolis Erwan Chetata Aicha Benabderrazik Pablo Bachy



## Etre paysagiste : retour sur un double cursus de formation !

Ibtissam LAHRACH, LETG-Angers UMR 6554 CNRS – France & Institut Agronomique et Vétérinaire Hassan II - Maroc

Mustapha EL HANNANI, ESO-Angers UMR 6590 CNRS, Université d'Angers - France



**Mots-clés** : paysage, enseignement, cursus de formation, Maroc, France

Afin d'interroger le potentiel didactique de l'enseignement du paysage en France et au Maroc, une démarche comparative a été menée dans le but de confronter les formations dans les deux pays, en comparant les méthodes et les approches de l'enseignement du paysage, qui sont mal définies dans le cursus marocain, et bien claires dans le parcours français, où l'enseignement du paysage le présente comme un objet d'étude complexe et polysémique, à partir d'une approche à plusieurs entrées, où les questions de ressenti et de perception sont fortement abordées.

38

### PARCOURS MAROCAIN

L'Institut Agronomique et vétérinaire Hassan II (IAV Hassan II) est le seul établissement public formant des ingénieurs paysagistes au Maroc. Sur 5 ans d'études, les 2 dernières années sont dédiées au paysage, une discipline qui connaît plusieurs handicaps, principalement l'inexistence d'une maquette structurant la formation, décrivant les méthodes et les approches d'enseignement. Dans cette formation, le paysage est encore abordé à travers sa posture esthétique voire aménagiste, où les notions de «perception» et de «ressenti» sont inexistantes. Le paysage est réduit à un «jardin» et/ou un «espace vert», en faisant abstraction à la profondeur culturelle, historique et patrimoniale du Pays.

Les conséquences d'une telle formation résonnent dans le marché d'emploi. Les professionnels du métier de paysage se plaignent de plus en plus de l'incompétence des ingénieurs paysagistes à la sortie de l'institut. Pour combler cette défaillance, il y a eu des réflexions pour développer d'autres formes de formation (BTS, écoles de paysage, nouveaux partenariats ...).

### PARCOURS FRANÇAIS

A la suite d'une comparaison entre mon niveau de compétence (en tant que paysagiste marocaine) et celui de paysagistes français (rencontrés dans un cadre professionnel), la différence était très nette. Afin de combler ce manque, j'ai décidé de poursuivre mes études de paysage en France, dans le cadre d'un master en Géographie à l'université d'Angers où j'ai découvert une formation bien structurée, avec des méthodes bien définies dans la maquette du Master, mobilisant une approche à plusieurs entrées : géographique, sociale, environnementale... autour de l'objet «Paysage», ce qui révèle sa complexité et ses différentes définitions. À partir de ces divers angles d'approche, la CEP 2000 a défini le paysage comme étant «une partie de territoire, telle que perçue par les populations, dont le caractère résulte de l'action de facteurs naturels et/ou humains et de leurs interrelations».

Le cursus de formation paysage est structuré par 3 éléments :

1. Des unités d'enseignement autour de la médiation paysagère, sous forme de 3 modules: «Agir», «Comprendre», «Se professionnaliser aménagement ou recherche».
2. Un projet collectif : il s'agit d'un atelier de projet où un professionnel (un commanditaire) viendra présenter un projet réel (une commande) avec une problématique liée à la thématique du Paysage. Les étudiants doivent répondre à la commande par une restitution orale et un rapport écrit. L'objectif est de mettre les étudiants dans une situation similaire du monde professionnel.
3. Un stage de 4 à 6 mois au sein d'une structure privée ou une collectivité territoriale.

À la sortie du Master, je me suis inscrite en thèse, financée par PHC Toubkal, et en cotutelle avec l'IAV Hassan II, traitant la thématique des paysages de vallée, à travers l'exemple de la vallée urbaine Bouregreg au Maroc.

## Bibliographie

BERTRAND G., 1968. « Paysage et géographie physique globale : esquisse méthodologique », *Revue géographique des Pyrénées et du Sud-Ouest*, 39 - 3, p. 249-272.

BRUNET R., 1974. « Espace, perception et comportement », *L'Espace géographique*, 3 - 3, p.189-204.

GERMAINE M.-A., BALLOUCHE A., 2010. « L'articulation entre enjeux environnementaux et aménités paysagères dans les politiques publiques des vallées du nord-ouest de la France. Exemple de l'Orne en Suisse Normande (Basse-Normandie, France) », *Projets de paysage*. [http://www.projetsdepaysage.fr/l\\_articulation\\_entre\\_enjeux\\_environnementaux\\_et\\_amenites\\_paysageres\\_dans\\_les\\_politiques\\_publiques\\_des\\_vallees\\_du\\_nord\\_ouest\\_de\\_la\\_france](http://www.projetsdepaysage.fr/l_articulation_entre_enjeux_environnementaux_et_amenites_paysageres_dans_les_politiques_publiques_des_vallees_du_nord_ouest_de_la_france)

LAHRACH, I., 2014. *La culture paysagère au Maroc entre enseignement et pratique*, Mémoire de Master 1 (non publié), Université d'Angers.

LESPEZ L., BALLOUCHE A., 2009. « Paysages au fil de l'eau : l'objet, le sensible et leurs trajectoires », *BAGF-Géographies*, 2009-1, p. 3-11.

MOULOUDI H., 2015. *Les ambitions d'une capitale*, CJB, Rabat.

THEILBORIE N., 2012. « La patrimonialisation du Maroc, entre tradition et rupture de l'héritage français », *Livraisons de l'histoire de l'architecture*, 23, mis en ligne le 15 juin 2014. <http://lha.revues.org/130>

PRALONG J.-P., REYNARD E., 2004. « Lecture et analyse d'un paysage : Lavaux (Vaud, Suisse) », in REYNARD E. & PRALONG J.-P. (Eds), *Paysages géomorphologiques*, Travaux et recherches n°27, Lausanne, Institut de Géographie, p.35-50.



# Etre paysagiste : retour sur un double cursus de formation !

Ibtissam LAHRACH et Mustapha ELHANNANI

Université d'Angers, UFR Sciences, LETG-Angers LEESA UMR 6554 CNRS, F-49045 Angers, France  
 Institut Agronomique et Vétérinaire Hassan II, B.P 6202 Madinat Al Irfane, Rabat, Maroc

[ibtissam.laharach@etud.univ-angers.fr](mailto:ibtissam.laharach@etud.univ-angers.fr)



L'enseignement du paysage diffère d'un pays à un autre, la différence peut être induite par les différences culturelles entre les pays, les moyens humains et techniques destinés et à l'enseignement du paysage, comme elle peut être aussi le résultat du contexte historique et de la « volonté » des différents acteurs à faire évoluer, ou pas, cette formation. Mon parcours de "Paysagiste" s'inscrit dans un double cursus universitaire et "culturel" relevant de deux systèmes d'enseignements « complètement » différents : marocain et français.

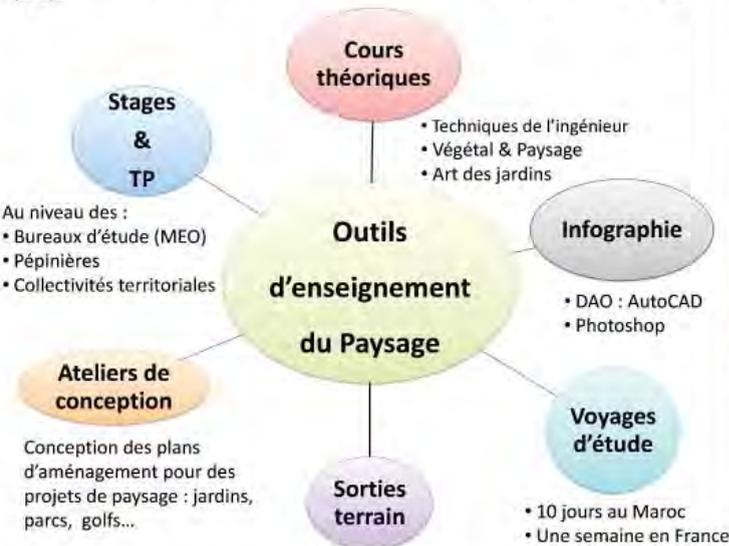
## Parcours marocain

IAV Hassan II : le seul et unique établissement formant des paysagistes via un cursus en Bac +5

- 1 APESA 2 Agronomie 3 Horticulture 4 Paysage 5 Paysage

Le choix de la spécialité "Paysage" se fait à la fin de la 3<sup>ème</sup> année horticulture. Le cursus de formation s'étale sur 3 semestres (S3, S4, S5) et un Projet de Fin d'étude (PFE).

S3 + S4 → S5 + PFE



Outils d'enseignement classiques dépourvu d'innovation

## Méthodes & Approches ?

Vision esthétique du "Paysage"

Approche à dominance technique, « aménagiste »

Notions de "Perception" & "Ressenti" inexistantes dans l'enseignement du Paysage

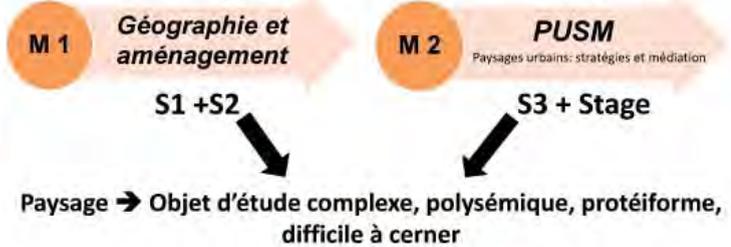
Manque d'une définition du "paysage", adaptée au contexte culturel du pays

Paysage = Jardin ou Espace vert

Pas de maquette structurant la formation

## Parcours français

A l'université d'Angers (UA) en France, j'ai poursuivi ma formation de Paysagiste, via un Master en 2 ans : M1 et M2.



(4) : de l'action de facteurs naturels et/ou humains et de leurs interrelations.

Entrée Géographique

(1) : Une partie de territoire,

Le paysage : Approche à plusieurs entrées  
 Définit par la CEP 2000  
 (1) (2) (3) (4) :

Environnementale, naturelle

Entrée sociale, Culturelle

(3) : dont le caractère résulte

Entrée historique, Patrimoniale

(2) : telle que perçue par les populations,

Le "Paysage" est une dynamique d'ensemble, un rapport entre une portion de territoire et la perception d'un ou des observateur(s).

## Éléments structurant la formation PUSM

Unités d'enseignement

Des cours méthodologiques sur les questions de la médiation paysagère et de stratégie territoriale urbaine, sous forme de 4 blocs  
 Outils : SIG, Carte, Dessin, Jeu de rôle, Bloc diag ...

Atelier de projet collectif

Au cours duquel un commanditaire viendra présenter sa commande. Objectif → Mettre en situation les étudiants, ce qui fera la transition avec le monde professionnel.

Stage de fin de formation

• Stage de 4 mois au sein d'un bureau d'étude de paysage.  
 • Mémoire élaboré autour des questions de participation et de médiation

À la sortie du Master PUSM, je me suis inscrite en thèse, avec un financement du le *PHC Toubkal*, et en cotutelle avec l'IAV Hassan II. La thèse traite la thématique des paysages de vallée, à travers l'exemple de la vallée urbaine *Bouregreg* au Maroc.

## Quand le paysage se construit. Enjeux d'une analyse des politiques urbaines bruxelloises

Sophie HUBAUT, Faculté d'Architecture de l'Université Libre de Bruxelles, Centre de recherche CLARA Labo Sasha - Belgique

.....

**Mots-clés** : Bruxelles, paysage, urbanisme, discours, action publique

En tant que région, Bruxelles possède depuis 1989 les compétences en matière d'aménagement du territoire, d'urbanisme, d'environnement, de patrimoine et donc potentiellement de paysages, sans pour autant l'avoir placé jusqu'à présent au-devant de l'agenda. Les références au paysage se multiplient pourtant dernièrement au sein des discours et dispositifs de l'action publique, où il apparaît – c'est une hypothèse - comme un enjeu spécifique d'ordre métropolitain et institutionnel. Parallèlement, sa montée en puissance et la valorisation de certaines de ses formes semblent liées à une reconfiguration des acteurs dans le champ de l'aménagement urbain.

C'est sur cette montée en puissance du paysage et son intrication avec les référentiels centraux de l'action publique urbaine (Muller 2015) tels la durabilité, la cohésion sociale ou l'attractivité, que notre projet de recherche se focalise, ainsi que sur ce que cette montée en puissance « fait » à l'urbain. En effet, si l'action publique est le lieu où une société « construit son rapport au monde » (Muller 2015), ce travail discursif en cours est le signe d'un changement. Il a, et aura, potentiellement des effets sur les manières de (se) représenter et de mettre en projet l'urbain.

Notre recherche aborde le « paysage » suivant une perspective constructiviste (Berger et Luckmann 1996), le considérant comme une catégorie qui opère dans l'action des acteurs (Candau et Le Floch 2001). Cette perspective est mise à l'épreuve dans le cadre de l'action publique relative au paysage en Région de Bruxelles-Capitale. Dans un premier temps, nous cherchons à y comprendre par le biais d'analyses documentaires et cartographies d'acteurs ce que recouvre le « paysage » et la manière dont il s'est construit, et se construit encore aujourd'hui<sup>1</sup>. Ce sont ces premières recherches exploratoires – qui permettent d'appuyer nos hypothèses – que nous présentons ici de manière graphique.

Cette communication est également et avant tout pour nous l'occasion de soulever les enjeux de cette analyse, qui nous semble devoir nourrir (ou du moins mettre en lumière) un débat sur le paysage bruxellois en cours de « construction ». Pour ce faire, la recherche devra nécessairement se diffuser au-delà du cadre scientifique, notamment dans le champ de l'éducation permanente<sup>2</sup> - qui ambitionne de former des citoyens conscients, critiques, capables d'agir, et ce au moyen d'outils de vulgarisation et de mises en débat. En effet, « avoir une vision plus juste de l'action publique est aujourd'hui une condition même de la démocratie » (Muller 2015).

### Bibliographie

BERGER P., LUCKMANN T., 1996. *La construction sociale de la réalité*, Paris : Armand Colin.

CANDAU J., LE FLOCH S., 2002. « Le paysage comme catégorie d'action publique ? », *Natures, Sciences, Sociétés*, 10-2, p. 59-65.

MULLER P., 2015. *Les politiques publiques*, Paris : PUF.

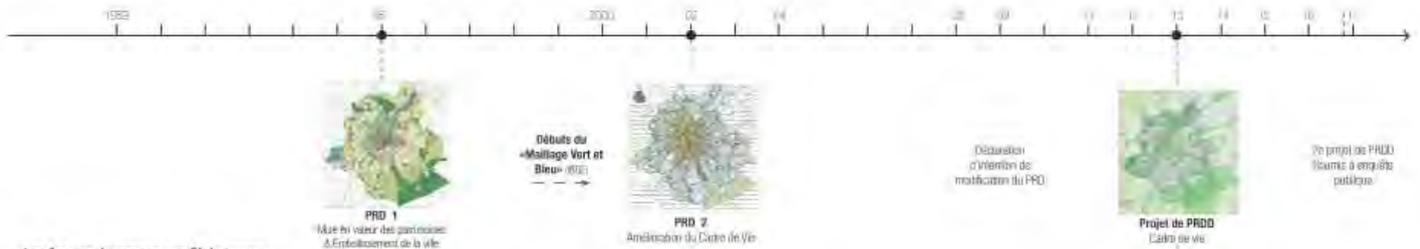
1. Cette démarche sera ensuite nourrie par et centrée autour d'entretiens compréhensifs avec une quarantaine d'acteurs clés, dans le courant de l'année 2017-2018.

2. Terme employé pour l'« éducation populaire » en Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique).

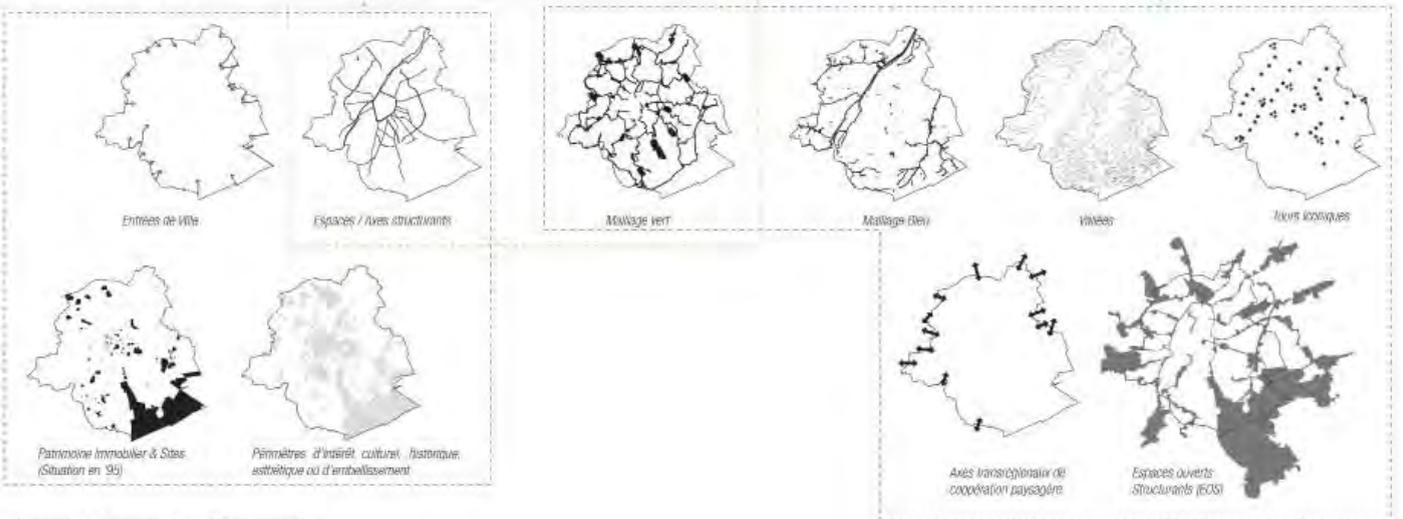


## Outils de l'action publique :

### Le cas des Plans Régionaux de Développement (Durable) 1995, 2002 et 2013 - Analyse documentaire



#### Les formes du paysage au fil du temps : Espaces associés au «paysage» dans les plans



#### Mise en récit du paysage : les politiques associées

##### PRD '95 : Politique d'embellissement de la Ville

> **Objectif :** Revalorisation de son image et de son identité

> **Levier :** Mise en valeur des éléments du paysage qui contribuent à la « beauté » de la ville (dont le patrimoine)

> **Acteur principal :** Direction des monuments & sites

##### PRD '02 : Politique d'amélioration du cadre de vie

> **Objectif :** Attractivité résidentielle

> **Leviers :** Le paysage comme gage de qualité de l'espace public (lisibilité, sobriété, esthétique) & Augmentation de la présence d'espaces verts en ville

> **Acteurs principaux :**  
AED (Bruxelles-Mobilité) et IBGE (espaces verts)

##### Projet de PRDD 2013 : Projet d'une métropole durable compacte

> **Objectifs :** Métropolisation  
Densification & préservation d'un cadre de vie agréable (absorption du «boom démographique»)

> **Leviers :** Le paysage comme armature urbaine de la métropole (Vallées, grands espaces ouverts, ...)  
Le paysage comme objet de collaboration entre régions  
Le paysage comme «panorama», « Skyline », de tours iconiques

> **Acteurs principaux :** IBGE (cellule eau) et bMA

#### Constats

- Emergence forte et nouvelle, en 2013, de l'influence du relief et de l'eau dans le paysage
- Evolution de « zones » à des structures linéaires
- Evolution d'un paysage conçu comme « décor » à un paysage comme armature préalable
- Changement d'échelle des paysages : du paysage urbain au paysage métropolitain
- Le paysage devient progressivement « alibi » (tourisme, économie, skyline)
- Constance de l'argument démographique (attractivité résidentielle puis boom)
- Acteurs professionnels d'envergure / d'expérience internationale > Import de modèles étrangers ?
- Acteurs pro. jeunes / récemment ancrés à Bruxelles > Renouveau ?
- Bureaux aux activités variées : conception, recherche, aide à la maîtrise d'ouvrage, consultation... > création de leur propre marché ?
- Présence d'acteurs régionaux, professionnels, universitaires flamands (BUUR, Bas Smets, KUL...)
- Centralité des acteurs publics : IBGE & BDU majoritairement impliqués

#### Enjeux de la recherche : alimenter le «Débat»

- Déconstruction d'une catégorie dont l'usage est exponentiel et aux apparences consensuelles
- Identification des acteurs, des discours et imaginaires, des lieux associés au paysage bruxellois
- Complexifier le « paysage » > mettre en lumière et rendre accessible le débat
- Nécessiter de passer par des outils de diffusion autre que la diffusion scientifique classique >> démarche et outils d'éducation permanente
- Education permanente = Donner les clés du débat = former des citoyens conscients, critiques, capables d'agir, et ce au moyen de débats, d'outils de vulgarisation
- « avoir une vision plus juste de l'action publique est aujourd'hui une condition même de la démocratie » (Muller, 2015 :3)

Les premiers résultats (partiels) de nos recherches exploratoires appuient nos hypothèses (reconfiguration des acteurs - tant professionnels que publics -, présence prépondérante d'acteurs internationaux et flamands ainsi qu'évolution d'échelle du paysage lié à son statut métropolitain). L'analyse doit être complétée pour en comprendre le « comment », au moyen d'entretiens et par de nouvelles cartographies d'acteurs à des époques antérieures (pour une analyse diachronique).

## Les activités économiques et les populations en parc naturel ; comment concilier différentes visions d'un même territoire?

Julie STREEL, Université libre de Bruxelles - Belgique



**Mots-clés :** géopolitique des territoires, identité territoriale, patrimoniale et paysagère, espaces ruraux multifonctionnels

Comment garantir un paysage de qualité qui réponde aux attentes de la population et n'entrave pas le développement économique et social du territoire concerné? Cette question résume l'objet de ma thèse qui vise à comprendre comment évolue un territoire dans le cadre d'un accompagnement par une structure de parc naturel au sein duquel il s'inscrit. L'objectif, à terme, est de fournir un outil de compréhension et de médiation des conflits d'aménagements de territoires multifonctionnels.

44

En Belgique, les parcs naturels sont des territoires vivants et n'ont pas pour effet de régler de façon supplémentaire l'implantation de différentes activités économiques (angle sous lequel est menée l'analyse pour permettre d'appréhender la problématique de l'étude des territoires et de leurs paysages). Les parcs naturels sont représentés par des personnes qui, sur base de leur expertise dans différents domaines (e.a. préservation de la biodiversité, aménagement des territoires et paysages), sont chargés de sensibiliser les différents acteurs du territoire, voire de servir de médiateurs entre ces acteurs lorsque des conflits émergent.

De manière plus opérationnelle, cette thèse vise à interroger les perceptions des acteurs et les relations entre eux. Sans nous attarder sur une description des paysages du territoire déjà opérée par le Parc Naturel des Plaines de l'Escaut<sup>1</sup>, il s'agira d'analyser le paysage en tant que produit d'actions et de décisions humaines (allant de grands projets de territoire édictés au niveau régional à l'insertion de petites structures - en l'occurrence de petites entreprises) ainsi que la perception de ces changements par les populations locales historiques et nouvellement implantées.

Si les territoires ruraux et leurs habitants évoluent, les populations<sup>2</sup> souhaitent préserver le caractère rural de leur entité en dépit de l'accueil nécessaire d'infrastructures répondant aux besoins du territoire (sous l'angle du développement économique et de l'emploi, la zone étudiée ici porte les stigmates de la déprise industrielle de la deuxième moitié du 20<sup>ème</sup> siècle : friches, taux de chômage supérieur à la moyenne - dans des proportions variables au sein des différentes communes étudiées).

Il s'agira donc de décrire comment les citoyens réagissent aux projets proposés (et si ces réactions divergent par exemple selon leur ancienneté sur le territoire) et les stratégies mises en place par les différents acteurs (habitants, porteurs de projets, chargés de mission du parc naturel et décideurs en matière de d'aménagement) pour concilier préservation d'un paysage rural et développement économique.

1. Les publications faisant l'objet de ce diagnostic territorial sont disponibles sur le site web du Parc Naturel des Plaines de l'Escaut, onglet Ressources, page Publications à l'adresse <http://plainesdelescaut.be/index.php/publications/>, dernière consultation le 24 août 2017.

2. Récoltées notamment lors d'un processus de consultation de la population disponible sur le site officiel de la Ville de Péruwelz, onglet Administration, page Services Communaux > Développement rural à l'adresse <http://www.peruwelz.be/page/contenu/107/developpement-rural>. Concernant la volonté ici énoncée des habitants de préserver le caractère rural de l'entité, consulter plus spécifiquement la page Services Communaux > Développement rural > PCDR approuvé ; document «Stratégie», à l'adresse <http://www.peruwelz.be/doc/DevRur/strategie.pdf>, dernière consultation le 24 août 2017.

### Bibliographie

BRUNET R., 1974. « Analyse des paysages et sémiologie. Éléments pour un débat », *L'Espace géographique*, 3-2, p.120-126.

DROZ Y. et MIÉVILLE-OTT V., 2005. « Le paysage de l'anthropologue », in : *La polyphonie du paysage*, Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes, p. 5-20.

COPPENS A., DAWANCE B., GRANDJEAN M., HAINE M., HAROU R., MARTIN N., MEURIS C., TAUVEL C., GODART M.-F. (dir.), 2016. *Les défis des espaces ruraux : Analyse de dix dynamiques*.

EDELBLUTTE S., 2010. *Paysages et territoires de l'industrie en Europe: héritages et nouveaux*. Paris : Ellipses.

SUBRA Ph., 2014. *Géopolitique de l'aménagement du territoire*, 2ème édition, Paris : A. Colin.

WOODS M., 2010. *Rural*, New York : Routledge.

**Cartes récupérées du Géoportail de Wallonie à l'adresse <http://geoportail.wallonie.be/walonmap/>**

fond de plan : Plan

voyage dans le temps 1971 ; 1994-2000 ; 2009-2010 ; 2015

plan de secteur en vigueur



# LES ACTIVITÉS ÉCONOMIQUES ET LES POPULATIONS EN PARC NATUREL

## Comment concilier différentes visions d'un même territoire?

Appréhender des territoires multifonctionnels et les traiter comme tels amène inévitablement à mettre en lumière les conflits d'occupation du sol.

En tant que structure pérenne, travaillant sur plusieurs communes avec des équipes pluridisciplinaires, le Parc Naturel des Plaines de l'Escaut (PNPE) est étudié dans sa capacité potentielle à concilier les différentes fonctions de son territoire tout en y préservant les paysages de qualité qui lui ont valu sa reconnaissance.

Comment les différents acteurs concernés (chercheurs, habitants, visiteurs, décideurs en matière de d'aménagement) interagissent dans le cadre du développement de leur territoire et comment perçoivent-ils les diverses options d'aménagement proposées?



**Objectif :** Adopter un **regard compréhensif** sur la **multiplicité des fonctions des espaces ruraux** et de leurs **interdépendances**

### 2 inspirations théoriques:

- ➔ Combiner les 3 approches différentes du paysage formalisées par Brunet (1974) et
- ➔ Dépasser la vision purement agraire du paysage rural pour s'intéresser à la coexistence des différentes fonctions d'un territoire avec comme porte d'entrée la fonction économique.



### Contexte général de la zone

- 1) PN > attrait de nouvelles populations et entreprises cherchant aménités positives réelles ou fantasmées liées à la zone ;
- 2) passé industriel et taux de chômage (>15%) incitant un développement économique diversifié ;
- 3) paysage déjà fortement marqué par l'activité industrielle présente et passée ; et enfin
- 4) demande généralisée de création de logements pour répondre à l'augmentation démographique prévue ;

==> Tensions entre acteurs locaux, nouveaux arrivants, pouvoirs publics (locaux et régionaux), promoteurs et investisseurs.

**Cas de développement économique de la zone de l'Escaut**

- Nouveaux ZAE prévus qui posent la question de la répartition des FONCTIONS DU TERRITOIRE
- Entièrement en zone ZAE Agricole -> conflit entre 2 fonctions PRODUCTIVES
- Proximité directe (1) et indirecte (2) avec la fonction RESIDENTIELLE (habitat rural)
- Présence d'infrastructures de transport et moyennes industrielles sur tout le territoire (ce qui historiquement pouvait contribuer à la fonction LOGEMENTS)
- Conflit de réutilisation de la voie d'eau par ZAE3 qui mettrait en péril la fonction LOGEMENTS (Port de plaisance)
- Développement économique devant venir à ne pas mettre en péril la fonction NATURELLE

La zone a un effet de déséquilibre Parc naturel sur base d'un patrimoine naturel et paysager jugé exceptionnel

Patrimoine sur lequel se base l'offre de développement économique de la zone - le développement du tourisme (LOGEMENTS)

**Exemple sur une portion restreinte du territoire**

Richesse du sous-sol (exploration carrière et minière) et zones-terres brèves (industries textiles, chimiques, tanneries, etc.)

Économie industrielle et artisanale

Transformations paysagères importantes du territoire

Infrastructures de transport (canaux, chemins-de-fer) | Qualité de l'habitat entre autres (terrasses et parcs attractives au patrimoine et habitat de type ancien)

Zone attractive

Scénario de développement du territoire (à l'échelle de l'Escaut)

Nouveaux habitats | Zone destinée "nouveau pôle de développement économique" du Sud de la Vallée de l'Escaut

Différents attentes (valeur du cadre de vie et perception du paysage) | Nouveaux besoins (logement, services publics, santé, ...)

Ades à l'investissement, formations, ... faciliter l'implémentation et la pérennisation d'industries diverses sur le territoire

Constructions de nouvelles ZAE

Quelles perceptions et attentes différenciées à satisfaire? | Nécessité de nouvelles infrastructures de transport | Exposition de terres agricoles

Quelle intégration paysagère de ces évolutions du territoire?

**1971 :** Canal ouvert en 1925. Le slogan "un village à la campagne" est déjà une réalité. On peut déjà voir le tracé du futur autoroute.

**1994-2000 :** Travaux de l'autoroute bien vus. ZAE Horticulture existante et déjà occupée.

**2004-10 :** ZAE Horticulture à saturation -> développement de ZAE Champ-Lierre

**2015 :** Occupation progressive de ZAE Champ-Lierre et première infrastructure d'accueil de ZAE Portes ouvertes (pont piéton)

Révision du plan d'affectation en 2013 en vue d'initier de nouvelles ZAE sur le territoire

**Comment garantir un paysage de qualité qui réponde aux besoins et attentes des populations sans entraver le développement économique et social du territoire concerné?**





Outils et  
expériences  
pédagogiques

48

Tools and  
learning  
experiences



## Session de présentation d'outils et d'expériences pédagogiques

Nous ne pouvions imaginer ce colloque sur la didactique et le paysage sans expérimenter, manipuler, explorer, ou se mettre « en situation »... La session de présentation d'outils et d'expériences pédagogiques qui vous est proposée a donc été conçue dans ce sens !

Il s'agit pour nous de vous faire découvrir une palette de propositions très différentes, qui ont été spontanément proposées par leurs auteurs, suite à l'appel à proposition au printemps 2017, sans toutefois prétendre être représentatif de toute la diversité de ce qui se produit sur le terrain.

50

Nous tenons particulièrement à remercier ces auteurs de cette « prise de risque ». Car beaucoup d'entre eux, pédagogues ou acteurs du terrain, ne sont pas toujours des habitués d'évènements scientifiques tel un colloque international. Mieux encore, beaucoup vous proposeront de discuter de leur travail, après l'avoir découvert avec eux, dans un esprit d'ouverture et d'enrichissement mutuel.

Vous aurez donc, en tant que participant au colloque, à choisir d'assister à deux (2) de ces présentations durant la session du jeudi 26 octobre 2017 entre 17h15 et 19h30. Vous découvrirez entre autres des applications mobiles, des sites web interactifs, des jeux, autant de propositions interactives et de sensibilisation au paysage vous proposant un détour sur le terrain et/ou des témoignages expérientiels.

Une première série de présentations parallèles aura lieu de 17h15 à 18h15 dans 7 salles différentes du 3ème étage. Il y aura ensuite une courte pause de 15 minutes afin de permettre de changer de salle aux uns et aux autres. Ensuite, la deuxième série de présentations parallèles aura lieu de 18h30 à 19h30, toujours au 3ème étage et dans les 7 mêmes salles. Chacune des présentations aura donc lieu deux (2) fois, sauf pour celles des « Passeurs paysagistes » qui présenteront une première série d'activités pour les scolaires, puis dans un deuxième temps une autre série d'activités pour un public adulte cette fois.

Il vous faudra au préalable vous inscrire sur les panneaux prévus à cet effet dans la salle de café-accueil (salle Plainpalais B310 au 3ème étage) car certains ateliers ont une capacité limitée pour pouvoir bien fonctionner. Nous vous demandons de respecter la distribution qui sera faite dans les différentes salles et de ne pas « naviguer » d'une salle à l'autre durant cette session afin de ne pas perturber la bonne marche de ce moment privilégié de rencontres et d'échanges.

Bonne découverte !



## Série A - Jeudi 26 octobre de 17h15 à 18h15

Servette - A 305

**MA VILLE IDÉALE**  
(maquette)  
4 à 14 personnes

Acacias - A301

**TVB &  
PETITES TERRES**  
(site interactif)  
3 à 15 personnes

Champel - A304

**VILLAGE DONT  
VOUS ÊTES  
LE HÉROS**  
(livre-jeu)  
&  
**SAC À DOS  
PAYSAGE**  
(multi-activités)  
30 à 40 personnes

Jonction - B311

**VALLÉE DE LA  
BRUCHE**  
(DVD +  
app. mobile)  
10 à 12 personnes

Pâquis - B309

**PATRIMOINES  
EN PARTAGE**  
(app. mobile)  
15 personnes

Charmilles - A306

**PAYSAGE LITTORAL**  
(expérience  
pédagogique)  
&  
**PAYSAGE IN SITU**  
(jeu du faussaire)  
10 à 12 personnes

Eaux-Vives - A309

**PASSEURS PAYSAGE**  
Activités  
scolaires  
(multi-activités)  
30 à 40 personnes

---

## Série B - Jeudi 26 octobre de 18h30 à 19h30

Servette - A 305

**MA VILLE IDÉALE**  
(maquette)  
4 à 14 personnes

Acacias - A301

**TVB &  
PETITES TERRES**  
(site interactif)  
3 à 15 personnes

Champel - A304

**VILLAGE DONT  
VOUS ÊTES  
LE HÉROS**  
(livre-jeu)  
&  
**SAC À DOS  
PAYSAGE**  
(multi-activités)  
30 à 40 personnes

Jonction - B311

**VALLÉE DE LA  
BRUCHE**  
(DVD +  
app. mobile)  
10 à 12 personnes

Pâquis - B309

**PATRIMOINES  
EN PARTAGE**  
(app. mobile)  
15 personnes

Charmilles - A306

**PAYSAGE LITTORAL**  
(expérience  
pédagogique)  
&  
**PAYSAGE IN SITU**  
(jeu du faussaire)  
10 à 12 personnes

Eaux-Vives - A309

**PASSEURS PAYSAGE**  
Activités  
adultes  
(multi-activités)  
30 à 40 personnes

## Le sac-à-dos paysage des Calanques, Marseille

Gwenaëlle CHARRIER et Pierre DAVID, Piano Paysage - Bergamo / Marseille – France



**Mots-clés :** médiation, carte, jeu, dessin, in situ

Le Sac à Dos Paysage est un dispositif original de médiation paysagère co-conçu avec l'Atelier Bleu pour le Parc National des Calanques. C'est un sac à dos qui contient le matériel nécessaire à l'animation de trois promenades, sur trois itinéraires différents, ponctuées par des Ateliers d'animation et d'activité autour de la découverte des paysages.

52

Il est composé de 10 Ateliers qui s'articulent sur les 3 parcours du territoire du Parc National des Calanques. Les Ateliers ont pour support un livret pédagogique et différents outils qui permettent à l'accompagnateur du groupe d'organiser le parcours. Les outils se déclinent entre cartes photographiques et dessinées, pions, fiches à remplir ou carte à dessiner... Ils ont été réalisés spécifiquement pour ces lieux, c'est-à-dire qu'ils tiennent compte des spécificités de chaque site, sur les plans de l'environnement, du paysage et de l'humain. Ce ne sont pas systématiquement les mêmes ateliers pour chacun des parcours : certains ateliers sont endémiques à des lieux, et d'autres sont plutôt généralistes.

Par exemple, certains outils représentatifs :

- Le Théâtre de Paysage permet de comprendre le jeu d'acteurs et les dynamiques des Paysage de manière claire et ludique. Nous l'avons mis au point lors d'un exercice de Diagnostic Territorial en Master 1 à l'ENSP.
- La Carte Postale Paysagère (protocole de dessin rapide) permet de représenter graphiquement le Paysage. C'est une idée développée lors de notre travail de Diplôme.
- Paysage en Poésie permet la retranscription d'une émotion paysagère par l'écriture.

Les outils sont un moyen pour les participants, de regarder le paysage, chercher et identifier des indices, verbaliser des pensées, dessiner, imaginer un futur, communiquer des émotions, échanger, et hiérarchiser les matières récoltées lors de la visite.

Aujourd'hui, la phase de conception du Sac à Dos Paysages des Calanques est terminée. Il est actuellement en phase de test, par le Parc National des Calanques et l'Atelier Bleu, auprès de publics réels. Dès l'année prochaine, le Sac à Dos Paysages fonctionnera par le biais du Parc National qui le mettra à disposition des groupes (scolaires, associations, ou centres aérés, etc).

L'objectif est de faire comprendre les paysages divers et caractéristiques du Parc National des Calanques, de découvrir ses lieux non connus, car c'est surtout la carte postale idéale du littoral qui est connue par les touristes et les habitants, sensibiliser les jeunes à l'environnement, leur lieu de vie comme le contexte géo-écologique **dans lequel ils vivent.**

### ACTIVITÉ PROPOSÉE

Nous proposons de mettre les participants au colloque dans la position des usagers du Sac à Dos Paysage des Calanques, c'est à dire de participer à un ou plusieurs Ateliers que nous animerons. Nous pourrions présenter un des trois Itinéraires – au choix – en photo puis proposer l'expérimentation de 2 Ateliers, que nous choisissons pour des raisons pédagogiques, de faisabilité et de l'intérêt avec un groupe adulte parmi la liste suivante :

#### - Atelier « Théâtre de Paysage »

Cet atelier permet d'éclairer les participants sur le jeu d'acteurs – humains et non humains – qui anime les transformations des paysages des Calanques. En effet, ces paysages, bien qu'aujourd'hui reconnus et protégés par le Parc National des Calanques, ont été fortement influencés voire créés par l'action de l'Homme. Encore aujourd'hui, la gestion des paysages est une information relativement peu connue. L'Atelier permet aux participants d'incarner physiquement un acteur du paysage, un élément du paysage, et les animateurs

#### - Atelier « Jeu de Paysages »

Cet atelier met en lumière les dynamiques paysagères qui transforment les paysages des Calanques. Sous la forme d'un jeu de société avec son plateau de jeu, ses pions et ses cartes, l'explication des entités de paysage, des acteurs et des transformations est ludique, interactive et dynamique.

#### - Atelier « Carte Postale Paysagère »

Un protocole de dessin en trois temps (5 secondes, 15 secondes et 3 minutes) qui est proposé plusieurs fois au cours des itinéraires du Sac à Dos Paysage des Calanques. Le résultat est un triple dessin, extrêmement rapide effectuer, qui en dit souvent beaucoup sur les premières impressions sur un site. Cet exercice peut être organisé en salle, mais le résultat serait plus marquant en extérieur (voir possibilités).

Durant le temps de questions / débat et entre les animations, la manipulation du contenu intégral du Sac à Dos Paysage des Calanques est libre (10 Ateliers au total).



Le sac a dos paysages et son contenu (photo : Piano Paysage)



## Quels outils pédagogiques pour un enseignement transversal art/science du paysage littoral ?

Caroline CIESLIK et Hervé REGNAULD, Université Rennes 2 & École Européenne Supérieure d'Art de Bretagne - France



**Mots-clés :** photographie, géographie, insularité, mobilité, art

Le concept de paysage se situe à l'intersection de réalités et de représentations : il existe par conséquent pour son enseignement une complémentarité entre la maîtrise d'une culture visuelle, une pratique de l'image et l'observations des réalités physiques du terrains. Comment enseigner cette approche transversale du paysage littoral à des étudiants en art et en géographie ?

54

Cette présentation s'appuie sur l'analyse de deux expériences pédagogiques partagées par des étudiants géographes (Université Rennes 2) et de futurs artistes (École Européenne Supérieure d'Art de Bretagne). Leurs enseignants ont favorisé des expériences immersives sur des territoires de recherche spécifiques : un voyage sur l'île d'Ouessant du 10 au 15 mars 2014 et une navigation d'îles en îles sur l'océan Atlantique du 1er au 6 novembre 2015. Ces deux workshops ont donné lieu à des rendus dans les deux disciplines (expositions<sup>1</sup>, publication<sup>2</sup> et colloque universitaire<sup>3</sup>).

### LA PHOTOGRAPHIE, UN OUTIL COMMUN

Au-delà d'une étymologie commune (géo/photo-graphie), force est de constater les qualités descriptives et une certaine proximité des deux disciplines : la photographie est un outil privilégié des scientifiques, utilisée pour sa valeur documentaire, sa qualité indicielle. L'image a alors le statut de trace, d'illustration d'un propos, ou de support d'étude. De même, la géographie est un sujet, une problématique relativement répandue en arts plastiques, une source de connaissances et de réflexions pour les photographes de paysage.

### CONDENSATION DE L'EXPÉRIENCE

Une autre spécificité de ces temps d'enseignements est leur spatio-temporalité : les séjours sont courts et dans des espaces limités/cernés par l'océan (île/bateau). Ce contexte implique pour les étudiants une césure, ils sont à la périphérie de leur quotidien, ce qui favorise le déplacement de leurs habitudes perceptives. La concentration du voyage sur quelques jours ne permet pas la mise en place d'une routine. La promiscuité des espaces favorise le partage de l'expérience.

### PAYSAGES DE LA MOBILITÉ

Le paysage breton est supposé être le paysage de la vague, de la tempête. Le littoral est l'espace de la mobilité. La navigation s'est déroulée à bord du B.O.A.T<sup>®</sup>, Boat Of Artistic Research Trip<sup>4</sup>, un ancien chalutier reconverti en plateforme de recherche, un atelier mobile, une sorte d'annexe de l'EESAB. Le bateau représente un espace en tension sur un espace mobile. La navigation aborde l'environnement littoral depuis un autre référentiel.

1. Agathe Chevrel, Armelle Rabaté, Brieg Huon, Carole Cicciu, Juliet Davis, Manon Riet et Mathis Berchery, Ouessant, géo/photographie d'une île, Les Loges, EESAB Rennes, 26 mai – 6 juin 2014 Chloé Bornes, Célia Calvez, Marine Le Guen, Camille Kerzerho, Yoo Jean Kim, Amélie Loron et Baptiste Mura, Sescape, galerie du cloître, EESAB Rennes, 8 – 24 juin 2016

2. Agathe Chevrel, Armelle Rabaté, Brieg Huon, Carole Cicciu, Caroline Cieslik, Hervé Regnaud, Juliet Davis, Manon Riet et Mathis Berchery, « Paysages à Ouessant : une île en partage. », EspacesTemps.net, Livres, 17.02.2015. <http://www.espaces-temps.net/articles/paysages-a-ouessant/>, consulté le 9 mars 2017.

3. « L'image », colloque de l'Institut Universitaire de France co-organisé par les Universités Rennes 1 et Rennes 2, <https://iuf2016.univ-rennes1.fr/page.php?15>, consulté le 9 mars 2017.

4. <http://www.eesab.fr/boat>, consulté le 9 mars 2017.

Les divergences de méthodes de travail d'une spécialité à l'autre facilitent le regard sur chaque discipline, obligeant les plasticiens et les géographes confrontés au même objet d'étude à se positionner. Multiplier les points de vue sur un même objet d'étude permet alors d'empiler les strates terrain-territoire-paysage et de faire coexister des réalités différentes, souvent dissociées lorsqu'elles sont uniquement soumises aux codes, aux regards, d'une seule spécialité. Comme il est toujours délicat d'être parfaitement conscient des biais épistémologiques de la discipline que l'on pratique, le dialogue entre étudiants des deux organismes est l'instrument essentiel de mise en place de la réflexivité sur les pratiques.

## Bibliographie

CIESLIK C., REGNAULD H. et al., 2015. « Paysages à Ouessant : une île en partage. », *EspacesTemps.net*, Livres. <http://www.espacestemp.net/articles/paysages-a-ouessant/>

CIESLIK C., 2015. « Paysages à la croisée des images, photographie et télédétection » in *Les représentations du paysage. Pratique de l'interdisciplinarité*. Formation de haut niveau paysage, Observatoire des Sciences et de l'Univers de Rennes, 10 mars 2015. <https://osur.univ-rennes1.fr/FHNPaysage/page.php?7>

LIMIDO P., REGNAULD H., 2016. "Les racines de l'œuvre : puissance émotionnelle et forme artistique, deux exemples de land-art en France", *Espacio Tiempo y Forma*, serie VII, Historia del Arte, vol 4 special issue : « Art moves, performativity in time, space and form », M Bal ed. p. 351-371. <http://revistas.uned.es/index.php/ETFVII/article/view/15299/14340>

REGNAULD H. et al., 2012. « Géomorphosites et collection du FRAC Bretagne. Comment les Arts Plastiques actuels peuvent-ils participer à la réflexion sur les sites littoraux remarquables ? », *Géocarrefour*, vol. 87 : p. 219-228.

### ACTIVITÉ PROPOSÉE

Nous souhaitons présenter notre réflexion commune d'un enseignement transversal (art/science) du paysage littoral en privilégiant une installation vidéo : en effet nos enseignements s'appuient largement sur les mobilités dans le paysage.

Pour cela nous envisageons une installation de trois projection vidéos en simultané :

1. des captations depuis le référentiel du bateau animé par différents mouvements (dérive, houle...)
2. la projection d'images et de documents relatifs à nos contenus pédagogiques
3. et enfin un rendu de nos étudiants : une vidéo réalisée par deux étudiantes en art Nivelier le paysage sur les relations corps / horizon.



Extrait du Journal de BOAT, n°3, juillet 2016

## Découvrir et partager les patrimoines franco-suisse avec l'application Traverse

Philippe HANUS, PEP-Traverse, Fondation FACIM, Chambéry - France



**Mots-clés :** trans-frontalier, application mobile, transmission, héritages culturels

Différents acteurs publics franco-suisse (DRAC, Régions, Conservations cantonales et départementales du patrimoine...) engagés dans la protection et la valorisation des patrimoines se sont fédérés en 2014 au sein d'un programme Interreg intitulé « Traverse-Patrimoines en partage » :

[www.traverse-patrimoines.com](http://www.traverse-patrimoines.com)

56

Nous proposons d'expérimenter le fonctionnement de cet outil numérique destiné aux habitants et visiteurs (en particulier le public « jeune ») de ce territoire transfrontalier. Nous montrerons que Traverse permet une relation dynamique aux éléments du patrimoine via un flux d'images (bases de données publiques mises en relation avec des images anciennes et contemporaines postées et/ou réalisées par les usagers) légendées et commentées.

### DU PATRIMOINE AUX PATRIMOINES EN PARTAGE

L'évolution de nos sociétés, dans un contexte de plus grande diversité culturelle, de crise environnementale, de mobilité et de mutation technologique accélérées, conduit au renouvellement de la notion de patrimoine et à son extension typologique, chronologique et spatiale, mais aussi concomitamment à l'émergence de nouveaux enjeux de partage de la connaissance et de responsabilisation des publics (citoyen/usager). Cela se traduit par une grande diversité de pratiques qui trouvent à s'exprimer dans l'espace public à travers : visites de sites, jeux de rôle, expositions ou publications, mais également sous forme dématérialisée. Ce tournant numérique modifie et interroge les conditions de production et de diffusion des savoirs, auxquelles prennent part nos concitoyens : blog, sites internet, musées virtuels, applications mobiles collaboratives qui trouvent des relais via les réseaux sociaux.

A la faveur des extensions du patrimoine et de sa mise au service d'une éthique de la responsabilité à l'égard des générations futures (charte UNESCO) un des enjeux majeurs du programme Traverse réside dans la possible rencontre entre les formes de transmission des héritages culturels mises en œuvre par les institutions publiques avec d'autres formes de « savoirs sur le lieu » présents de manière diffuse dans la « société civile ». Dès lors qu'ils n'exercent plus un monopole et/ou un monologue les professionnels du patrimoine (chercheur, conservateur, médiateur) prennent des risques, mais ouvrent aussi les voies d'un dialogue qui peut s'avérer extrêmement fécond. Ils ne seront plus prescripteurs de savoirs, mais accoucheurs de paroles, modérateurs et parfois même négociateurs.

Comment se présentent les biens patrimoniaux à un tiers à la fois spectateur (celui qui contemple et admire un paysage) et acteur/entrepreneur de patrimoine (celui qui révèle un sens caché) de leur présence dans l'espace public ? Quels attachements au territoire (au « pays ») manifestent-ils ? Comment donner en partage les « clefs du patrimoine » au plus grand nombre, habitants et visiteurs, dans une perspective d'émancipation ? Telles sont quelques-unes des questions que nous nous poserons au cours de l'atelier.

Se mettre en mouvement pour découvrir son lieu de vie ou le territoire de l'autre côté de la frontière, son espace de vacances ou de loisirs, telle est l'ambition de Traverse outil de partage de la connaissance trans-frontalier, trans-culturel, trans-disciplinaire en évolution permanente.

## Bibliographie

DROZ Y., MIEVILLE-OTTE V., 2005. *La polyphonie du paysage*. Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes.

HENNION A., 2010. « Vous avez dit attachements ?... » in *Débordements. Mélanges offerts à Michel Cal-Ion*, Presses des Mines, Paris, p. 179-190.

SENCEBE Y., 2004. « Être ici, être d'ici. Formes d'appartenance dans le Diois (Drôme) », *Ethnologie française* 1/ - 34, p. 23-29.

DE LA SOUDIERE M., 2001. « De l'esprit de clocher à l'esprit de terroir », *Ruralia*. <http://ruralia.revues.org/236>

TORNATORE J.-L., 2010. « L'esprit de patrimoine », *Terrain*, n° 55, p. 106-127.

### ACTIVITÉ PROPOSÉE

Il s'agira de partager l'expérience (éditeur de contenu et usager) d'une application mobile collaborative autour des patrimoines franco-suisses.

L'accent sera mis tout particulièrement sur la dimension paysagère des patrimoines. Traverse est une « application mobile » permettant la découverte personnalisée des patrimoines franco-suisses. Dès l'automne 2017, elle accompagnera habitants et visiteurs de ce territoire transfrontalier dans l'interprétation d'un paysage, la visite d'un monument ou la dégustation d'un produit de terroir. Au moyen d'une collection d'images (fixes et en mouvement) et de banques sonores issues des fonds des partenaires publics du projet, reliées entre elles par des propositions narratives originales (sous forme de playlists) les contributeurs de Traverse font la part belle aux évocations sensibles du territoire. A leur côté on découvrira les modes de vie des hommes de la Préhistoire ; on embarquera sur les navires du Léman « Belle Époque » ; on se souviendra des luttes de la Résistance...

Avec Traverse chacun pourra compiler des anecdotes personnelles, faire part de ses découvertes, les partager et ainsi [se faire] raconter une parcelle de l'histoire de ce territoire franco-suisse.



(crédit : LVTL creative studio / Laure André & Aurélien Fontanet)

## Un livre dont vous êtes le héros pour débattre de paysage et de citoyenneté avec tous les publics

Armelle LAGADEC et Mathilde KEMPF, architectes-urbanistes, association Un pavé dans la mare, Bayonne - France



**Mots-clés :** choix, imaginaire, humour, empathie, citoyenneté

*Qui sauvera l'école de Saint-Dave-sur-Nonette ?* est un livre dont vous êtes le héros. L'histoire se situe dans un village fictif et met en scène 36 personnages. L'école du village risque de fermer, il faut accueillir de nouveaux habitants ! Le lecteur doit choisir parmi plusieurs possibilités à l'issue de chaque chapitre pour trouver des solutions qui rapporteront vie et dynamisme dans le village. 24 histoires sont proposées, certaines remplissent la mission, d'autres échouent. Les personnages subissent les conséquences des différents scénarii en termes de changements de paysages et de modes de vie quotidiens.

58

L'objectif du livre est d'amener les jeunes, les plus âgés, les élus, les étudiants, les citoyens de toutes cultures... à regarder différemment le paysage, aussi bien sous l'angle du patrimoine que du projet, dans une logique d'évolutions qui ne sont pas fortuites ou subies, mais bien voulues et choisies. Cette sensibilité à la qualité des espaces, du cadre de vie et du vivre ensemble devrait faire partie d'une culture partagée mais elle reste souvent cantonnée aux professionnels et aux personnes déjà convaincues. En ces périodes de transitions et de changements sociétaux, il est pourtant de la responsabilité de tous de porter un regard critique sur les paysages qui nous entourent, de comprendre les relations que chacun entretient avec son environnement et les autres, de mesurer son acceptation des changements, et de s'impliquer, chacun à sa mesure, sur la construction et l'évolution des paysages. Il s'agit alors d'intéresser un public le plus large possible à ces sujets, sans nier leur complexité et en remettant le processus citoyen au cœur du débat. Pour développer cet intérêt, les outils proposés doivent sortir du cadre institutionnel habituel, codifié et peu utilisé par les acteurs non avertis.

Dans ce contexte, la formule du livre dont vous êtes le héros est pertinente à plusieurs titres. L'objet est simple et accessible (format de poche, économique, écrit dans un style courant sans jargon, avec humour, dérision et imaginaire, illustré...), il met en avant la notion de choix, fondamentale en paysage et en aménagement. Par ailleurs, la narration permet de relier des domaines souvent sectorisés : l'architecture, l'urbanisme, les paysages, l'agriculture, les changements climatiques... ne sont plus seulement techniques et réservés aux spécialistes, mais deviennent vivants et amènent le lecteur à se positionner.

Le livre, sorti à l'automne 2016, recueille un vif succès auprès des jeunes, des pédagogues, des élus et du grand public, conscients de la nécessité d'une formation sur ces questions de paysage et de cadre de vie. Des lectures publiques suivies de choix par vote à main levée puis de débats montrent l'appétit du public pour ces sujets. En lien avec d'autres associations, des réseaux pédagogiques et des CAUE, des ateliers sont en préparation pour un jeune public et pour animer des débats dans les collectivités avec les élus et les habitants.

### Bibliographie

AMBROISE R. et MARCEL O., 2015. *Aménager les paysages de l'après-pétrole*, Éditions Charles Léopold Mayer.

DEPARDON R., 2013. *La France de Raymond Depardon*, Seuil,

FRIEDMAN Y., 2007. *Manuels volume 1*, (1ères éditions des 6 manuels en 1975, 1977, 1979, 1983, 1984), CNEAI.

HERZOG J., DE MEURON P., HERZ M., 2009. *Metrobasel, un modèle de région métropolitaine européenne*, ETH Studio Basel.

LANNERS B., HENRY D., 2008. *Architexto 6*, Éditions Fourre-tout + CIVA.

LE GALL Y., 2010. *Arts visuels & paysages*, CRDP de Poitou-Charentes.

MERLINI L., 2010. *Le pays des maisons longues et autres trajectoires*, Métispresses.

MURE V., 2013. *Conversations sur l'herbe*, Atelier Baie.

PETIT L., 2013. *La ville sur le divan, introduction à la psychanalyse urbaine du monde entier !*, Ed. La Contre Allée.

RAGONM., 1991. *C'est quoi l'architecture ?*, Édition du Seuil.

### ACTIVITÉ PROPOSÉE

Nous allons présenter un livre dont vous êtes le héros, qui implique des choix à faire en fin de chapitre pour accéder à la suite de l'histoire.

Nous lirons un chapitre (à partir d'une sélection et pas du début du livre, pour tout de suite entrer dans le vif du sujet) puis nous engagerons des débats et des discussions rapides qui amèneront à un vote à main levée pour que les participants choisissent le chapitre suivant à lire, et ainsi de suite selon le temps disponible. La lecture à deux voix sera vivante, avec une dimension théâtrale mettant en avant l'approche ludique.

59



## Des outils de communication au service de la politique paysagère. Comment « porter à connaissance » les actions paysagères en Bruche : CD Rom «Le paysage, c'est l'affaire de tous», Points de lecture, exposition et application sur téléphone mobile

Jean-Sébastien LAUMOND, Josiane PODSIADLO, Pierre GRANDADAM, Communauté de communes de la Vallée de la Bruche - France



60

**Mots-clés :** lecture du paysage, porter à connaissance, sensibilisation, culture du paysage

La vallée de la Bruche, vallée du Massif des Vosges, est, au XIX<sup>e</sup> siècle, le foyer d'une activité industrielle textile associée à une pluriactivité agricole et forestière. Suite au déclin textile fin 1960, l'exode rurale s'amplifie et le territoire en subit les conséquences néfastes : fermeture des usines textiles, abandon des terres des ouvriers-paysans, plantations importantes de résineux sur les anciens prés, développement de friches herbacées et arborées autour et au sein même des villages...

Depuis plus de 30 ans, les élus de la Vallée de la Bruche œuvrent à une politique active de développement local dont la gestion des espaces et des paysages est un des axes essentiels. Cette politique a pour but de lutter contre l'extension des friches agricoles et des plantations de résineux, de gérer les friches industrielles et de remédier à la dégradation générale du bâti. Cette politique paysagère repose sur l'articulation fine entre politique publique et initiative privée qui lui a valu une mention spéciale au Grand Prix nationale du paysage en 2017.

Aujourd'hui, elle a atteint ses objectifs par une gestion et un intérêt de tous au quotidien. Cette prise de conscience s'est faite suite à la mise en œuvre d'outils de communication aux services de la politique paysagère: on en dénombre notamment quatre : Le CD Rom « Le paysage, c'est l'affaire de tous », l'exposition « Portrait-Paysage », Les points de lecture et l'application de lecture du paysage sur téléphone mobile.

### LES OBJECTIFS DES OUTILS DE COMMUNICATION :

- Faire connaître et reconnaître un travail engagé depuis plus de 30 ans en mettant en évidence les évolutions et les améliorations apportées.
- Conforter la fierté et la reconnaissance de chacun des acteurs impliqués dans le projet paysager.
- Engager une véritable campagne de sensibilisation envers l'ensemble des acteurs du développement de la Bruche
- Communiquer au public les enjeux de la qualité des paysages, de la gestion des espaces naturels et de la mise en valeur du patrimoine bâti.
- Développer auprès de la population de la Vallée de la Bruche une « culture du paysage » avec un langage commun et des références visuelles accessibles à tous.

### PRINCIPE GÉNÉRAL DE CHAQUE OUTIL :

- Le CD Rom interactif « Le Paysage, c'est l'affaire de tous » : Il présente les actions paysagères conduites en Bruche et facilite la compréhension des méthodes et techniques mises en œuvre pour aménager des espaces plus naturels, plus vivants, plus beaux ...
- L'exposition « Portrait Paysage » Cette idée a été concrétisée en 2011 dans le cadre du « Festi'Val du Paysage » et avec le concours d'un photographe professionnel Cette exposition est constituée d'une série de 25 portraits, mettant en scène une à trois personnes, accompagnées d'un paysage de leur

choix, en vue panoramique. Ces personnes ont été choisis parmi les nombreux acteurs de la politique paysagère dans la Vallée de la Bruche

- Le « point de lecture » est un outil de compréhension du paysage implanté actuellement sur 7 site précis pour en expliquer la logique : géographique, géologique, sociale et économique. Sous forme de pontons, ils amènent le visiteur à lire les particularités plus ou moins visibles du territoire alentour.
- L'application « Vallée de la Bruche » (développée sur Android et iOS) a été développée afin mettre en valeur les points de lecture du paysage et les promouvoir auprès d'un large public, notamment la jeunesse, grande utilisatrice des nouvelles technologies. Le principe est basé sur la technologie de la « Réalité Augmentée » et permet de faire une lecture du paysage ces sites avec des descriptions précises par thème, comme par exemple Se repérer – Lire le paysage – Comprendre le paysage – Paysage et agriculture – Paysage et forêt – Paysage et goût ....

## Bibliographie

Année 2008 : Les cahiers de la compagnie du paysage N°5 : *Paysage visible, paysage invisible - La construction poétique du lieu* - «En Haute Bruche, le paysage, c'est l'affaire de tous!» Comment le paysage peut-il devenir le support du développement local.

Année 2011 : Collectif des «Etats généraux du Paysage» Participation à la rédaction de la fiche : Le paysage, « passion tranquille, partagée et durable » d'une intercommunalité alsacienne Fiche 4 : HAUTE-BRUCHE Bas-Rhin

Année 2011 : Mairie Conseils -Réseau de territoires Paysage et urbanisme durable

Participation à la rédaction du mémento 11 : « Penser le territoire par le paysage Expérience de la communauté de communes de la Haute-Bruche »

Année 2012 : « Vision paysagée, vision partagée - Trois temps, pour un nouvel élan » Enseignements ; Témoignages Perspectives

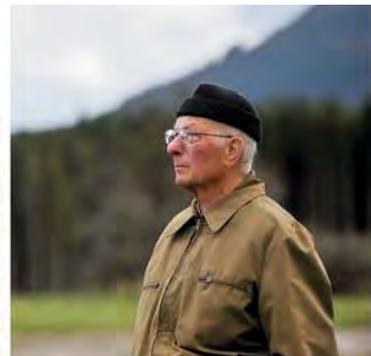
## ACTIVITÉS PROPOSÉES

### - Activité 1 : Points de lecture du paysage et application téléphone « Vallée de la Bruche »

Animation afin de permettre au public présent de se mettre en situation « réelle » : Il est proposé de projeter un ensemble de vues panoramiques prises depuis les points de lecture du paysage. A partir d'un téléphone portable disposant de l'application « Vallée de la Bruche », connecté sur un vidéo projecteur, il sera possible pour le public de manipuler l'application et de se trouver en situation de procéder à une lecture du paysage « in situ ».

### - Activité 2 : Le CD Rom interactif « Le Paysage, c'est l'affaire de tous »

Animation afin de permettre au public présent de prendre connaissance du contenu du CD Rom : Il est proposé d'installer le cd rom sur des ordinateurs et de permettre de manipuler l'outil directement.



Georges ZAHN / BOURG-BRUCHE

Exemple d'un cadre « Portrait-Paysage » (photos : Communauté de communes de la Vallée de la Bruche)



## Apprentissages, partage d'expertises, le paysage facilitateur de citoyenneté

Antoine LUGINBÜHL et Louise BOUCHET, Passeurs Paysagistes ([www.passeurs.eu](http://www.passeurs.eu)) - France



**Mots-clés :** paysage, participation, sensibilisation, formation, citoyenneté

La formation citoyenne apparaît aujourd'hui comme une nécessité. Dans le domaine de l'aménagement du territoire, l'appropriation des projets est devenu un enjeu majeur pour les collectivités comme pour les habitants qui les vivent, appelant à une meilleure formation sur les sujets concernés, de manière à pouvoir se prononcer en toute connaissance de cause. Mais il s'agit également d'un phénomène global de demande de participation citoyenne, relatif à la crise de la représentation politique, qui traverse le contexte socioculturel actuel.

62

Les paysagistes, de plus en plus favorables à une pratique partagée de l'aménagement du territoire, se saisissent volontiers de cette attente citoyenne en revendiquant l'approche paysagiste et le paysage comme un outil privilégié de formation ou de sensibilisation. Les expériences paysagistes se développent, croisant outils de dialogue, de production collective et de mobilisation à destination des citoyens.

Passeurs, structure privée de paysagistes œuvrant à favoriser la participation citoyenne, répond à cette demande en considérant la participation et la formation citoyenne comme un partage de connaissances, de points de vue, d'expertises savantes et profanes. C'est ce sujet que traitera notre présentation d'outils, particulièrement orientée par l'axe 1. Elle portera sur un point de vue paysagiste de la formation citoyenne et de la dimension didactique du paysage, à travers un retour d'expérience en la matière<sup>1</sup>, appuyé sur des exemples concrets de projets réalisés par Passeurs dans le domaine de l'action territoriale et du périscolaire.

Convaincus de sa dimension didactique depuis la création de la structure, Passeurs utilise le paysage comme un outil de dialogue et de transmission des savoirs, de « passage » des points de vues, visant avant tout à partager des avis, des opinions et des regards sur le cadre de vie quotidien et ses enjeux.

Mais il s'agit aussi d'un outil de formation citoyenne à une démocratie plus participative, fournissant à chacun les moyens de lire le paysage, le comprendre et mettre en lumière les enjeux que l'on perçoit, puis de se positionner pour agir de manière avertie et pertinente. S'il s'agit de former à la participation, il ne s'agit pas, selon nous de « formater » le citoyen en lui inculquant des valeurs personnelles, mais de lui donner les clés de lecture pour se positionner et agir comme il le souhaite.

Cela dit, le paysage peut renvoyer à des valeurs dont les pouvoirs locaux sont souvent en attente, car expression de l'attractivité du territoire et selon beaucoup de l'« identité » du territoire. Nous montrerons comment nous essayons de contourner cette question pour favoriser l'expression d'une « culture partagée du paysage », évolutive et transversale. La didactique du paysage se révèle également dans sa dimension transversale, permettant de mettre en relation les éléments qui constituent notre cadre de vie, mais aussi d'articuler le sensible et le scientifique, voire le politique.

Cette articulation, dont nous montrerons différents exemples, est selon nous particulièrement productive et pertinente dans un cadre de formation, permettant à chacun de trouver sa place dans le paysage.

1. Nous prendrons essentiellement appui sur :

- un plan de paysage concerté pour le PNR Monts d'Ardèche et les SCoTs Centre Ardèche et Ardèche Méridionale (action territoriale, enquêtes, parcours, ateliers)
- les Parcours paysage, opérations de sensibilisation à destination des collégiens girondins (périscolaire)

Enfin, forts d'expériences avec le monde de l'éducation nationale, nous ferons part de nos réflexions sur la manière dont le corps enseignant se saisit de la question du paysage et dont la CEP a été porteuse de politiques publiques, notamment dans le domaine du périscolaire.

### ACTIVITÉ PROPOSÉE

#### Activité 1 : Trois outils à destination du public scolaire (élèves et professeurs)

- « Observatoire des paysages » / « jeu de rôles », un outil employé dans le cadre du projet « Un observatoire des paysages de la LGV par les collégiens girondins », évolutions des paysages et de leurs représentations sociales suite à la mise en place de la LGV Paris-Bordeaux. L'ensemble des productions sera visible mais ne fera pas forcément l'objet de débats. Il s'agira de présenter le projet, de diffuser le film « jeux de rôles » puis de débattre avec les participants au colloque des acquis des élèves.
- « Gazette », un outil employé dans le cadre des projets « La gazette des paysages de la vallée de la Garonne » et « Qui construit mon paysage ? », formation et évolutions des paysages perçues à travers le prisme des regards d'acteurs locaux. Mise en situation des élèves dans une posture de journaliste, ils rendent compte de la formation de leurs paysages quotidiens. Il s'agit de présenter le projet et la gazette puis en débattre.
- « Chaîne Youtube », un outil employé dans le cadre du projet « Qui construit mon paysage ? » (cf. ci-dessus). Mise en situation : création d'un plateau télé dans la salle de classe et réalisation de clips vidéos en mode « journal de 20h », avec présentateurs (élèves), intervenants (professeurs et paysagistes) et images de reportage (interviews ou images de paysages). Il s'agit de présenter le projet et la chaîne YT puis en débattre.

#### Activité 2 : Deux outils à destination du public adulte (grand public, élus, techniciens, etc.)

- Vidéo à caractère sociologique, un outil employé dans le but de rassembler et confronter les points de vues individuels puis collectifs des participants. Les vidéos sont réalisées à partir d'enquêtes individuelles, de débats issus de parcours collectifs et d'images de paysages. Elles sont ensuite diffusées en atelier pour partager connaissances et savoir-faire, faire prendre conscience aux participants de la diversité des points de vues sur les paysages, puis permettre de définir des enjeux, des orientations, des indicateurs, etc. Il s'agit de mettre en contexte, diffuser une ou deux vidéos courtes, puis débattre avec la salle.
- Le « trivial » outil ludique d'observation et d'analyse des paysages, à l'image du jeu célèbre « Trivial Pursuit », l'outil-jeu est destiné à partager connaissances et savoir-faire sur le paysage local, à aiguïser notre regard sur ce qui nous entoure et le sens de l'observation, et à proposer une démarche d'observation paysagiste. Participation expérientielle du public du colloque dans les locaux d'hepia (ou en extérieur).



Passeurs paysagistes (extrait du site web)



## De l'imprégnation et de l'approche à la volée (Paysages-in-situ)

Philippe MOUILLON, Le Laboratoire.net - France

.....

**Mots-clés** : observateur extérieur, imprégnation, implication, écosystème, jeu collaboratif

Paysages-in-situ repose sur une suite d'invitations : invitation à découvrir, observer et comparer les œuvres conservées dans les musées de la région grenobloise, accessibles aussi sur le site ou sur les applications mobiles paysages-in-situ, puis à les localiser en allant vérifier dans le paysage réel l'emplacement où se tenait l'artiste, il y a 150 ans, alors que tout a changé dans cet environnement.

64

Ce jeu de paysages invite ensuite chacun à composer une réplique de la vue originelle à l'aide de tous les outils disponibles, des plus nouveaux, comme ceux de la cartographie numérique, aux plus classiques comme le crayon ou la photographie. Il s'agit ainsi d'inviter chacun à rentrer en intimité avec un paysage, tel qu'il a été composé par un artiste vivant à une autre époque. Puis de le reproduire afin de s'en imprégner. Nous ne sommes pas si loin des copies exécutées par les amateurs dans les musées de la fin du XIXe siècle. Mais là où l'approche par la copie est vécue aujourd'hui comme une discipline asservissante, notre proposition d'interprétation du paysage à l'aide de tous les outils disponibles tente d'associer sans réserve tous les publics, celui des jeux vidéo, des réseaux sociaux, des imageries de synthèse, de la cartographie numérique, de la photographie, du dessin, de l'écriture... Ce choix pragmatique permet de croiser les publics et leurs esthétiques en créant des tensions dynamiques. Ainsi les représentations numériques produites par Google Streets view sont des images comme désaffectées, issues de processus robotisés, qui ne portent en elles aucune tentative de cadrage. Cet effondrement du cadrage correspond bien à notre époque et à ce nouveau régime esthétique.

Paysages-in-situ invite ensuite chaque joueur à exposer publiquement sa réponse au musée de Grenoble et au musée Hébert qui nous ont offert le droit d'utiliser gratuitement toutes ces images. Mais c'est ensuite, face au paysage réel que s'éprouveront vraiment ses représentations. Car à terme chacun pourra venir s'asseoir sur un banc implanté très précisément grâce à la qualité des controverses de localisation issues du processus collaboratif. Nous pouvons imaginer des situations où le banc trouvera facilement sa place dans le site, favorisant le va-et-vient entre le passé et le présent. Mais il est probable que certains sites se révéleront si bouleversés que l'inscription physique d'un banc à cet emplacement précis apparaîtra étrange, incongru, ou sera simplement impossible. Cet aléa ouvrira un réel espace public de réflexion collective sur la condition contemporaine de notre environnement quotidien.

*Paysages-in-situ est une proposition de Laboratoire, lancée en 2015 en partenariat avec le musée de Grenoble, le musée Dauphinois, le musée Hébert, la Bibliothèque municipale de Grenoble, le musée de l'ancien Evêché, le CAUE de l'Isère, le Laboratoire de recherche CNRS-PACTE, l'Éducation Nationale (DSDEN de l'Isère et DAAC), avec les soutiens du Ministère de la Culture et de la Communication, dans le cadre des appels à projets numériques culturels innovants, de la région Rhône-Alpes, de Grenoble-Alpes-Métropole, du Département de l'Isère, de la ville de Grenoble, de la Maison des Sciences de l'Homme-Alpes, au titre de son programme 2015 sur les humanités numériques, de l'UMR LITT&ARTS de l'université Grenoble-Alpes et du CNRS au titre du programme AGIR-PEPS "Écologie des médias".*

## ACTIVITÉ PROPOSÉE

### Où se situait l'artiste ? Un jeu de faussaire à partir de peintures de paysages

Paysages-in-situ est un jeu numérique développé avec le soutien du ministère français de la culture, dans le cadre des projets culturels numériques innovants. Il tente d'aiguiser chez chacun l'attention au paysage et de raffiner nos perceptions collectives en comparant celles des uns avec celles des autres. Il s'agit, en quelque sorte, de contribuer par le jeu à rendre chacun d'entre nous virtuose en paysages.

Paysages-in-situ propose au grand public une approche ludique du paysage :

1. C'est une invitation à découvrir, observer et comparer les œuvres conservées dans les musées, puis à les localiser en allant vérifier dans le paysage réel l'emplacement où se tenait l'artiste, il y a 150 ans, alors que tout a changé dans cet environnement.
2. Ce jeu de faussaire invite chacun à composer une réplique de la vue originelle à l'aide de tous les outils disponibles, des plus nouveaux, comme ceux de la cartographie numérique, aux plus classiques comme le crayon ou la photographie afin d'associer tous les publics.
3. Cette confrontation d'outils d'observation permet de populariser des questions esthétiques : les représentations numériques produites par algorithme sont des images désaffectées, issues de processus robotisés et ne sont plus ancrées dans l'esthétique héritée de la chambre noire de la Renaissance et de la perspective.
4. Cette comparaison pragmatique d'un même paysage hier et aujourd'hui permet de révéler par le jeu les mutations profondes de notre environnement et les enjeux de l'anthropocène.
5. En invitant chaque joueur à exposer publiquement sa réplique dans un musée, les discordances des réponses obtenues ouvrent un espace fructueux de débats et controverses.
6. Nous installons actuellement des observatoires implantés grâce à la qualité des localisations issues du processus collaboratif. Si certains observatoires trouvent facilement leur place dans le site, favorisant le va-et-vient entre le passé et le présent, entre le paysage saisi dans l'œuvre originale et le paysage d'aujourd'hui, certains sites se révèlent si bouleversés que l'inscription physique à cet emplacement précis apparaîtra incongru ou impossible. Cet aléa ouvre un espace public de réflexion sur la condition contemporaine de notre environnement.



Recherches de vues à l'identique

## Les Petites Terres du Parc naturel régional du Livradois-Forez : une médiation paysagère réelle et virtuelle pour co-constituer la trame verte et bleue - TVB

Claire PLANCHAT, Agence Vous Etes D'Ici & UMR Territoires, Clermont-Ferrand - France

Jean-Luc CAMPAGNE, Scoop Dialter - France

Pierre-Alain HEYDEL, Photographe - France

Nadine NOGARET, Parc naturel régional Livradois-Forez - France



66

**Mots-clés** : démarche participative, dialogue expert/profane, hyperpaysages, outil pédagogique numérique

Dans le cadre d'une mission de conception et de mise en œuvre d'un programme de sensibilisation, et de vulgarisation visant à favoriser la prise en compte des réseaux écologiques dans l'élaboration des documents d'urbanisme, le Parc naturel régional Livradois-Forez a mandaté, sur l'année 2016, a souhaité développé des démarches participatives dédiés plus particulièrement aux élus des communautés de communes, mais aussi aux partenaires du Parc concernés par la thématique des réseaux écologiques. Une démarche de sensibilisation a été développée sur quatre phases : 1/ des entretiens auprès des acteurs parties prenantes pour la prise en compte des besoins locaux et la définition d'orientations ; 2/ la mise en œuvre d'ateliers de terrain sur quatre territoires pour croiser différentes visions sur les composantes de la de la Trame Verte et Bleue (TVB) et leur restitution pour une co-construction des Petites Terres ; 3/ la création d'un outil de visualisation virtuelle paysagère sphérique (360°X180°), d'où le nom « Les Petites Terres » ; supports restituant également les perceptions et les besoins des acteurs du territoire et leur identification des éléments de biodiversité et des composants de la TVB à intégrer dans la planification ; 4/ l'animation d'un atelier intercommunal, pour échanger sur les possibilités locales d'action en fonction des cas visités sur le terrain et compléter les Petites Terres. L'idée centrale de cette démarche a été de faire valoir le rôle du dialogue sur et par le paysage (Planchat 2011) et sa plus-value pour révéler l'expertise locale et profane dans la prise en compte des continuités écologiques (Barret 2012, Angeon et al. 2013).

Notre présentation vise à faire tester et soumettre au débat l'outil Les Petites Terres, restitué sous forme de jeu de piste où l'on invite l'observateur à retrouver et à cliquer sur les composants du paysage dessinés, expliqués et illustrés par les acteurs lors de leurs divers échanges en ateliers. Des informations sensibles et techniques apparaissent (videos, cartographies, images, contes, dessins, citations...). Une petite Terre intègre à la fois l'approche écopaysagère de prise en compte de la trame verte et bleue, mais aussi l'approche espèces cible, car elle permet à la fois de prendre en compte les habitats structurant les paysages et les espaces et échelles de circulation des espèces à prendre en compte dans les projets d'aménagement. Pour autant, ces supports virtuels ne visent en aucun cas l'objectivité scientifique et urbanistique de l'inscription de la TVB dans les territoires concernés. Cette démarche s'inspire fortement de la méthode des Hyperpaysages (Partoune et al. 2002) : l'immersion virtuelle paysagère devient une production socialisée et participative, tout en étant au service d'un projet de communication. La production de ces paysages croisés s'inscrit dans le fil des méthodes pédagogiques permettant une appropriation rapide, ludique et tout public.

### Bibliographie

ANGEON V., CARON V., BIRARD C., CAYRE P., CHAMBON P., LARADE A., MEASSON L., PLANCHAT C., 2013. « Les apports de la gouvernance adaptative pour analyser les enjeux d'une mise en œuvre effective de la Trame Verte et Bleue. L'exemple du PNR des Volcans d'Auvergne », *Développement durable et territoires*, 4 – 1, Avril 2013. <http://developpementdurable.revues.org/9675>

BARRET P., 2012. *Guide pratique du dialogue territorial. Concertation et médiation pour l'environnement et le développement local*, Éd. de l'Aube, Paris.

PARTOUNE, C., ERICX M., PIRENNE M., 2002. *Les Hyperpaysages panoramiques. Une utilisation pédagogique originale des outils multimédia et de l'Internet*, Institut d'Eco-pédagogie – Laboratoire de méthodologie e la géographie de l'Université de Liège.

PLANCHAT-HERY C., 2011. "The prospective vision: Integrating the farmers' point of view into french and belgian local planning", *The European Landscape Convention: challenges of participation*, 13, Springer, Landscape Series.

### ACTIVITÉ PROPOSÉE

L'outil est une visite paysagère virtuelle, consultable depuis un site internet, permettant de lire, comprendre et jouer avec le concept de Trame Verte et Bleue sur des territoires du Parc naturel régional du Livradois Forez. Il a été construit pour être consulté depuis n'importe quel ordinateur connecté de manière autonome. Dans le cadre de ce colloque, il peut être intéressant de le manipuler en binôme ou trinôme pour susciter le jeu et le débat.

Accès outil pédagogique en ligne :

[www.parc-livradois-forez.org/Visitez-la-Trame-Verte-et-Bleue-et-les-Petites-Terres.html](http://www.parc-livradois-forez.org/Visitez-la-Trame-Verte-et-Bleue-et-les-Petites-Terres.html)



Extrait du site web (<http://www.pa-heydel.fr/petisterrestvb/pnrif.html>)P



## Ma ville idéale

Katell MALLEDAN et Leticia CARMO, Association Ville en tête, Lausanne - Suisse



**Mots-clés** : sensibilisation à l'environnement, animations pédagogiques, grand public, ville - urbain maquette

« Ville en tête est une association à but non lucratif créée le 23 juin 2015 à Lausanne. Elle s'engage dans la sensibilisation à l'environnement naturel et construit, notamment auprès du grand public et des jeunes en particulier. Par ses projets et ses actions, elle cherche à éveiller la sensibilité du public, à faire en sorte qu'il perçoive de manière consciente son environnement bâti et puisse, plus tard, participer à son développement. C'est dans cet objectif que Ville en tête propose des animations pédagogiques dans les écoles vaudoises ». (extrait site web : <http://www.ville-en-tete.ch/>)

68

### ACTIVITÉ PROPOSÉE

Sur la base d'un plan schématique, les participants sont invités à créer leurs quartiers idéaux. Chaque groupe réalisera une maquette d'un quartier. Ces maquettes rassemblées, permettront de créer une ville.

Les participants auront à disposition le matériel nécessaire pour fabriquer chacun un bâtiment dont ils devront imaginer l'affectation. Rapidement, de manière collégiale, le groupe devra se positionner concernant l'implantation de ces bâtiments, la densité du quartier et réfléchir ensemble aux différents programmes et aménagements nécessaires pour compléter le quartier, construits (école, logement, magasins, cinéma, etc.) ou non construits (jardins, parc, terrains de sport, etc.). Quels sont les besoins d'un quartier et quelle structure lui donner ? Comment cohabiter ? Comment rendre le quartier agréable ? Comment y circuler ? Les participants discuteront et se mettront d'accord sur la manière de disposer tous les éléments, en établissant des règles spécifiques d'aménagement.



Extrait du site web ( <http://www.ville-en-tete.ch/>)





## EXPOSITION ITINÉRANTE

### Paysages du XXI<sup>e</sup> siècle, que fabriquons-nous aujourd'hui ?

La filière Architecture du paysage de la Haute école du paysage, d'ingénierie et d'architecture de Genève (HEPIA) accueille l'exposition itinérante « Paysages du XXI<sup>e</sup> siècle, que fabriquons-nous aujourd'hui ? » produite par le CAUE - Conseil d'Architecture d'Urbanisme et de l'Environnement de Haute-Savoie (France).

L'exposition interroge de façon sensible et scientifique nos modes d'aménagement du territoire.

Depuis quinze ans, quels nouveaux paysages fabriquons-nous ?

Comment changent-ils ?

A quelles demandes répondent-ils ?

Collectées en France comme en Europe, la centaine d'images, les vidéos et la bande sonore révèlent des paysages quotidiens en mutation de ce début de siècle. Ces images sont le signe d'une mutation, d'une inflexion de nos paysages, ou encore la simple continuité du passé. Reflets manifestes d'une époque, les paysages se fabriquent par les liens que tisse une société avec son environnement. Si nous sommes tous acteurs du paysage par nos modes de vie, nos choix et nos cultures, alors que disent ces évolutions concrètes sur notre début de siècle ? Que demandons-nous ?

Structurée en 3 parties, l'exposition se matérialise en trois modules indépendants : Paysages de lisières de villes, une reconquête ; Paysages de vestiges et Paysages de la transition énergétique.

Trois œuvres photographiques intègrent la narration de cette exposition. Extraits de la série *Borderland* de l'artiste Tania Mouraud, figure importante de l'art contemporain français, elles saisissent les reflets de paysages de campagne, sur les plastiques qui protègent les ballots de paille. Notre regard oscille entre la peinture et la photographie, la figuration et l'abstraction : comment regardons-nous aujourd'hui le paysage ?

*A découvrir du 10 octobre au 10 novembre 2017*

*Haute école du paysage, d'ingénierie et d'architecture de Genève (hepia)*

*Rue de la Prairie 4, 1202 Genève*

*Galerie du bâtiment B*

*Entrée libre, du lundi au vendredi de 8h00 à 18h30*

**Conférence de Tania Mouraud** le 31 octobre 2017 à 18h00 – Aula

**Commissaire de l'exposition** : Isabel Claus, ingénieure-paysagiste

Plus d'informations :

[www.caue74.fr/actualites/octobre/exposition-paysages-du-xxie-siecle-que-fabriquons-nous-aujourd-hui-a-l-hepia.html](http://www.caue74.fr/actualites/octobre/exposition-paysages-du-xxie-siecle-que-fabriquons-nous-aujourd-hui-a-l-hepia.html)

# ≈ PAYSAGES 21<sup>e</sup> SIÈCLE

que  
FABRIQUONS-NOUS  
AUJOURD'HUI?

## EXPOSITION

10.10 - 10.11.2017

hepia | rue de la Prairie 4 | Genève

Galerie bâtiment B | entrée libre

lundi au vendredi de 8h à 18h30

L'avenir est à créer

# Communications

72

## Panel sessions

- Session 1** p. 74  
Le paysage peut-il être un outil de formation citoyenne?  
*Can the landscape be a tool for citizen training?*
- Session 2** p. 89  
La formation au paysage : quelle appropriation par les acteurs de terrain ?  
*Landscape training: what appropriation by the actors on the ground?*
- Session 3** p. 103  
La controverse, révélatrice de valeurs, tensions  
*The controversy: revealing values, tensions*
- Session 4** p. 118  
La Convention Européenne du Paysage, levier pour une approche politique du paysage ?  
*The European Landscape Convention, a lever for a political approach to the landscape?*
- Session 5** p. 131  
Enseigner le paysage : questionnons nos méthodes  
*Teaching the landscape: questioning our methods*
- Session 6** p. 145  
Enseigner le paysage : ouvrons notre boîte à outils  
*Teaching the landscape: opening our toolbox*



## SESSION 1 (Gérald Domon et Monique Toublanc)

### Le paysage peut-il être un outil de formation citoyenne?

*Can the landscape be a tool for citizen training?*

Jeudi 26 octobre, 9h - 12h30, salle Eaux-Vives (A309)

s1

74

## Education on Landscape. The approach of 'landscape literacy' in research and practice

Benedetta CASTIGLIONI, University of Padua - Italy

**Keywords :** education on landscape, landscape literacy, landscape reading, ELC implementation

The present paper explores the approach of "landscape literacy" when dealing with education on landscape, to accomplish a real involvement of people on the themes and for achieving a mature citizenship. It is a process involving not just the knowledge of landscape characters, but it focuses more broadly on the acquisition of a way to "look" at the landscape in its dynamic and complex nature and to act responsibly on it, integrating the issue of the values attributed by the people to the landscape itself.

The term "landscape literacy" is used by Ann Whiston Spirn (2005) to describe the large process of involving the inhabitants (including children) of a neighbour of Philadelphia in urban planning and design, starting from a deep "landscape reading". "Literacy" here means more than just "learning to read and write"; going beyond the mere knowledge, it means the ability of reading as well as shaping the landscape, and sharing it inside a community: "to read and shape landscape is to learn and teach: to know the world, to express ideas and to influence others" (p. 409). Following Freire and Macedo, (1987), Spirn highlights the questions of the possibility of "re-writing of what is read", of social involvement, of cultural politics concerned. The base of this approach lies in the conception of landscape as "the mutual shaping of people and place" (Spirn, 2005, p. 397), as a social and cultural construction. In this perspective, it addresses landscape in its complexity, at the interface between material and immaterial realms (Farinelli, 1991; Palang and Fry, 2003; Wylie, 2007), so including subjective plural attribution of values. The approach considers also political questions associated with landscape and their representations, in the relationship with democracy and social justice concerns (Mitchell, 2003, Jørgensen, 2016; Egoz et al., forthcoming).

In particular, "reading" the landscape appears as a complex activity that starts from "looking for significant details, framing questions and reasoning out possible answers" (Spirn 2005, p. 404). In this way, with the awareness that "landscapes are one of the most pervasive, taken-for-granted texts about social organization" (Duncan and Duncan, 1988, p. 125), landscape reading should permit "the reader to see what is not immediate" and it "is also to anticipate the possible, to envision, choose and shape the future" (Spirn 2005, p. 404).

Drawing some ideas from environmental literacy (Stables, 1998) and aiming at deeper exploring the concept of landscape literacy and connected landscape reading - we can identify three steps: a "functional literacy", that comprehends basic knowledge of landscape elements; a "cultural literacy", connected with "what everybody needs to know", considering landscape as shared heritage; and a more articulated and involving "critical literacy". This last includes the consideration of conflicts and controversies as pedagogical opportunities and deals with the questions of both personal and community involvement, behaviour and practices: what does it mean for me/for us? Which are the consequences of my/our pre-

sent actions? Should I/we behave differently? (Castiglioni, 2015).

The value of the approach of landscape literacy is relevant in different contexts, with different focuses. In the frame of the implementation of the European Landscape Convention this approach is coherent with the need for taking into account "the value of landscapes, their role and changes to them" (art. 6a) and with the active citizen participation (in terms of rights and responsibility) on landscape matters asked by the Convention itself. Considering landscape education in terms of literacy is fruitful when aiming to raise awareness on landscape and on its different values (from heritage values to the ones connected with everyday life) and to help people debating on landscapes, comparing points of view, imaging and proposing different landscape futures (Castiglioni, 2012).

On the other hand, when dealing with the development of school curricula at any level, the approach of landscape literacy supports and promotes not only the achievements of some knowledge on landscapes, but a wider and deeper process of growth. Education on landscape – using landscape itself as a tool – goes beyond the acquisition of information, allows a real involvement of the pupils (both rational and emotional), and includes hermeneutic, social and pragmatic dimensions (Zanato Orlandini, 2007). Moreover, through the approach of landscape literacy, education on landscape inserts itself in the European reference framework for the achievement of key competencies for lifelong learning (Recommendation 2006/962/EC). In this sense, the ability of reading the landscape is a skill that will be put to use in any other context, throughout life.

In order to turn from these concepts into methodological issues in educational contexts, landscape reading can be organised in four different paths (Castiglioni, 2011), each of them questions the landscape from one different perspective:

- path 1: the material objective dimension (what is in the landscape?);
- path 2: the immaterial subjective dimension (how do I/we/the people feel and attribute value to the landscape?);
- path 3: the causal relationships (why the landscape is like this?);
- path 4: the change (how was the landscape in the past? How will it be in the future?).

The identification of these paths is useful for the organisation of pedagogical activities, at different level, in school as well in non-formal education. They draw a general pattern that can be applied differently, according to the context (i.e. formal or non-formal education; age; setting; available time). Each of these paths can be translated into concrete activities that teachers and educators in general can propose to their pupils, students, groups of people.

In the last 12-15 years, I had the opportunity to participate at many educational projects on landscape, mainly from the perspective of teachers' training and supervision. One of the most relevant project consists in the launch of the local Landscape Observatory of Canale di Brenta (a pre-alpine valley in Northeastern Italy). Along with other activities, special attention was paid to schoolchildren. In that context, the approach of landscape literacy was particularly appropriate, as the general focus of the project was the awareness raising and a real involvement of people in landscape issues (Castiglioni, 2015).

With the consciousness that educational projects just sow and the results will either occur or not in the future, we can discuss the products that children prepared for the exhibition that concluded the project, in order to understand to what extent they represent an accurate and deep "landscape reading". In the following, I present two examples.

In the first case, a class group of children 7-8 years old prepared a 3D model in papier-mâché of a valley, and positioned on its slopes the "actors" who used to live/go there in the past; in a second model, they positioned the "actors" of the present. This presentation highlights: i) a landscape shaped by people that were using its resources in the past and are using them now; ii) the differences between past and present users, and their different aims (subsistence economy in the past, primarily leisure nowadays); iii) the possible conflicts existing among the different users nowadays, i.e. between hikers and hunters). These models witness that children have faced the differences of points of view on a specific landscape, learning what happened in the past, and what is happening now, and discussing among them the questions related. If the models are surely simple products, the reading process was not simplistic.

The second case is a drawing done by a 13 years old boy: it presents a concrete pole, evidently – through signs and colours - considered negatively. It is interesting to read the caption written by the boy: "This concrete pole for power lines was built in 1942 or so and had to remain in use but it is not. It ruins our landscape of Brenta Valley; it is an element that gives the sense of the useless". In these words, we find a careful and multifaceted reading of the landscape element in its context: what it is, the reason of its construction and the date, the factors that weight on the negative judgement. It is relevant to note the role of the symbolic meaning assigned (usefulness), and the implicit desire of the removal of the pole, as this boy seems fearing that this meaning can spread over the valley. It is a personal reading, but it expresses sense of belonging to the valley and responsibility for its future.

s1

76

## References

- CASTIGLIONI B., 2011. "Il paesaggio, strumento per l'educazione geografica", in GIORDA C., PUTTILLI M. (a cura di), *Educare al territorio - educare il territorio. La geografia per la formazione*, Roma, Carocci editore, p.182-191
- CASTIGLIONI B., 2012. "Education on landscape for children", in COUNCIL OF EUROPE, *Landscape facets. Reflections and proposals for the implementation of the European Landscape Convention*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, p. 217-267.
- CASTIGLIONI B., 2015. "La landscape literacy per un paesaggio condiviso", *Geotema*, 47, p.15-27.
- DUNCAN J., DUNCAN N., 1988. "(Re)reading the landscape", *Environment and Planning D*, 6, p. 117-126
- EGOZ S., RICHARDSON T., RUGGERI D., JØRGENSEN K. (Eds.), (forthcoming). *Defining Landscape Democracy*, Edward Elgar Publishing.
- FARINELLI F., 1991. *L'arguzia del paesaggio*, Casabella, p. 575-576.
- FREIRE P., MACEDO D., 1987. *Literacy: reading the word and the World*, South Hadley, Bergin & Garvey Publishers.
- JØRGENSEN A., 2016. "Editorial 2016: Landscape justice in an anniversary year", *Landscape Research*, 41-1, p. 1-6.
- LUGINBÜHL Y., 2004. *Programme de recherche politiques publiques et paysages: analyse, evaluation, comparaisons. Synthèse des résultats scientifiques*, CEMAGREF. [http://www.developpement-durable.gouv.fr/IMG/DGALN\\_synthese\\_PPP.pdf](http://www.developpement-durable.gouv.fr/IMG/DGALN_synthese_PPP.pdf)
- MITCHELL D., 2003. "Cultural landscapes: just landscapes or landscapes of justice?", *Progress in Human Geography*, 2-6, p. 787-796.
- PALANG H., FRY G. (eds.), 2003. *Landscape interfaces. Cultural heritage in changing landscapes*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- SPIRN A.W., 2005. "Restoring Mill Creek: landscape literacy, environmental justice and city planning and design", *Landscape Research*, 30-3, p. 395-413.
- STABLES A., 1998. "Environmental Literacy: functional, cultural, critical. The case of the SCAA guidelines", *Environmental Education Research*, 4-2, p. 155-164.
- WYLIE J., 2007. *Landscape*, London and New York, Routledge.
- ZANATO ORLANDINI O., 2007. "Lo sguardo sul paesaggio da una prospettiva pedagogico- ambientale", in CASTIGLIONI B., CELI M., GAMBERONI E. (a cura di), *Il paesaggio vicino a noi. Educazione, consapevolezza, responsabilità. Atti del convegno, Padova, 24 marzo 2006*. Montebelluna, Museo Civico di Storia Naturale e Archeologia, p. 39-50.



## The landscape as a teaching and learning space. The active approach of a “landscape school” in Trentino, Italy

Gianluca CEPOLLARO, Scuola per il Governo del Territorio e del Paesaggio – step, Trento - Italy  
Bruno ZANON, Università degli Studi di Trento & Scuola per il Governo del Territorio e del Paesaggio – step, Trento - Italy



**Keywords** : european landscape convention, inter-disciplinary teaching, active learning, cooperative learning, responsibility elaboration

The landscape as the living space of local communities is the main concept conveyed by the European Landscape Convention. This implies not simply protecting the aesthetic values, but taking responsibility of a variety of issues of material, social and cultural kind in order to continuously construct the landscape.

In recent times, the Autonomous Province of Trento, in Northern Italy, has renovated its spatial plan assuming the ELC perspective. This commitment requires raising a diffuse awareness of the values of landscape, as well as developing the technical competencies and the administrative capacity required by the management of such processes. In order to pursue these goals, the Province promoted a *School for spatial planning and landscape (step)*. It is a small institution which organises a variety of actions directed to different target groups: citizens, students and teachers, local administrators, technicians and professionals, NGOs. It is also the structure supporting the *Landscape Observatory*, centred on a forum of stakeholders, and the Dolomiti UNESCO educational network.

The social impact of this innovative institution can be described quoting some figures: since 2009 step organized more than 80 training activities and more than 120 public events targeted at the wide public. A specific attention is being devoted to the new generations, developing activities for schools (primary and secondary schools) and the university. In this field, step has attracted the interest of many institutions and got important recognitions. The Italian Ministry of Cultural Heritage and Activities and of Tourism (MIBACT), selected the project “The landscape, our future: Educating the new generations about landscape” for a special mentions, out of more than 100 candidacies for the Landscape Award of the Council of Europe (Italian session).

As concerns the educational methods, they connect the different issues raised by the concept of “landscape as our living space” with the role of the future citizens, who must take the responsibility of their own actions considering the effects on a space shared by a community. The landscape is the “educational space” allowing to amalgamate the variety of issues involved, from ecology to biodiversity and sustainability; from cultural heritage protection to the construction of the human landscape; from agricultural space to the soil-food production-landscape chain; from aesthetic values to the quality of the living space and sense of belonging.

The didactical methods are characterized by:

1. Active participation: seeing-touching-doing; playing; planning-projecting.
2. Responsibility elaboration.
3. Inter-disciplinarity and trans-disciplinarity.
4. Cooperation among public institutions, experts, professionals (architects, urban planners, engineers, agronomists, surveyors), teachers and students.
5. Intergenerational learning.

The landscape-based educational methods can be outlined by describing the following actions.

**“Constructing landscape”** is an experimental project for the secondary schools developed in a two-year period. Its aim was to integrate theory with practice and content with context. The approach was based on the shift from a focus on teaching to a focus on learning.

The project involved 9 classes from 7 secondary technical schools, 27 teachers, with a total of 212 students and was carried out in two main phases. The first one was an educational and training experience on the concept of “landscape as our living space”. It was an introduction to the landscape of Trentino, providing basic information and raising teachers’ and students’ awareness on landscape complexity, as well as on its values, risks and opportunities. The following phase was an active one, stimulating not only the understanding of a tract of landscape, but also the elaboration of a project oriented at improving its quality. The project required the cooperation among public institutions, experts, and schoolteachers.

The didactical method covered therefore a wide range of actions: teachers training, classroom activities, students tutoring, a public presentation of results, final discussion and assessment with the involvement of external observers.

**“Next-step”** is a workshop on landscape requalification, regeneration and reuse mixing up university students, experts and professionals. The project involved 90 students, 10 professionals (architects and town-planners) with a long experience and 5 academic teachers with different backgrounds (sociology, anthropology, urban planning, agronomy, architecture).

After a training course on “temporary landscapes” focused on urban regeneration processes, a second phase consisted in a workshop regarding different themes on derelict areas. Nine different groups, composed by students and professionals, and supported by academic tutors, worked together to explore solutions for the regeneration of the areas. A third phase consisted in an exhibition open to the public, organised in collaboration with the local institutions. This permitted further discussions and comparisons between the proposals elaborated and the planning programmes of the local administration.

The didactical method emphasizes the cooperation among public institutions, experts, students and professionals adopting an interdisciplinarity and intergenerational approach as a basis for learning how urbanised landscape is transformed and can be regenerated.

**“Attuned landscapes. Materials and techniques for landscape regeneration”** (*“Paesaggi intonati. Materiali e tecniche per la rigenerazione paesaggistica”*) is a new training course which will take place in Autumn 2017. It will experiment, also by means of a workshop, an interactive learning process gathering 20 professionals (architects), 20 artisans (painters and decorators) and 20 students of vocational schools.

The first part of the course will be dedicated to methodological aspects focusing on the importance of colours and finishing materials for the quality of the architecture, the built environment and the landscape at large. Then in a workshop the architects, artisans and students will work together with the teachers and tutors for choosing the colours and the materials which must be used in the different cases and learning how to implement the solutions.

The didactical method emphasizes a cooperative learning and an intergenerational approach, by reducing the distance between the planning stage and the realization processes and activating a circular learning process: from theory to practice and from know-how to the idea.

The experiences proposed by step are demonstrating that landscape is a crucial space for education, connecting different fields and allowing to involve a variety of target groups. What is required is leveraging on an active, experience-based process, stressing that landscape is the product of a collective action, and that its quality depends on our commitment and our abilities. It is therefore a learning space where different actors meet, sharing their knowledge and competencies.

## References

- BARR R., TAGG J., 1995. “From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education”, *Change*, 27-6, p. 12-25.
- BENEDIKTSSON K., LUND K. (eds.), 2010. *Conversations with landscape*, Ashgate, Farnham.
- CASTIGLIONI B., 2002. *Percorsi nel paesaggio*, Giappichelli Editore, Torino.
- CASTIGLIONI B., 2009, *Educare al paesaggio*, tr. it. *Education on Landscape for Children*, Consiglio d’Europa, Museo

di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna, Treviso, 2010.

CEPOLLARO G., MORELLI U. (a cura di), 2014. *Paesaggio lingua madre*, Erickson, Trento.

GIORDA C., PUTTILLI M. (a cura di), 2011. *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma.

WHISTON SPIRN A., 2005. "Restoring Mill Creek: Landscape Literacy, Environmental Justice and City Planning and Design", *Landscape Research*, 30-3, p. 395-413.

ZANON B., 2014. "La costruzione del paesaggio agrario in Trentino nel corso del Novecento. Modernizzazione e pianificazione territoriale", in: DE BERTOLINI A. (a cura di) *Terre Coltivate. Storia dei paesaggi agrari del Trentino*. Fondazione Museo storico del Trentino, Trento, p. 29-47.

ZANON B., 2014. "Local Development in Fragile Areas: Reterritorialization Processes in an Alpine Community", *International Planning Studies*, vol. 19, 3-4, p.335-358.

## Hériter contre le temps. Le sens historique dans l'approche culturelle des paysages

Olivier GAUDIN, École de la nature et du paysage de Blois (INSA-CVL) - France

**Mots-clés :** culture, histoire, critique, héritage, tradition

L'importance de l'approche historique et culturelle pour l'enseignement du paysage n'est plus à démontrer. Depuis plusieurs décennies, la mise en exergue des points d'attache spatiaux de la mémoire collective a trouvé une voie privilégiée dans la protection, la préservation et la « mise en valeur » de certains paysages – inclus par exemple dans la liste du patrimoine mondial (*World heritage*) établie par l'UNESCO. En ratifiant différentes chartes et conventions rédigées durant la période, la plupart des États développent ce type de programmes ou prévoient de le faire. On ne compte plus, désormais, les lieux de mémoire. Dans ce contexte, l'histoire, discipline réflexive fondée sur des enquêtes documentées et méthodiques, a montré le caractère inévitablement sélectif, affectif et politique des récits de la mémoire collective (Nora 1984). Le rapport des sociétés à leur patrimoine culturel ou « naturel » est chargé d'idéologie et de conflits latents. Aussi les historiens, au cours de ces mêmes décennies, ont-ils étendu leurs recherches à des objets en partie inédits : renouvelant l'historiographie des *Annales*, certains auteurs ont orienté l'histoire des sensibilités vers l'étude du paysage (Corbin 1994 ; 2001). Mais de quelle histoire des paysages avons-nous besoin, que l'on soit futur praticien de l'aménagement de l'espace ou simple citoyen et usager des environnements habités, avec leurs qualités paysagères ?

Cette communication propose de répondre à cette question à partir d'une réflexion philosophique fondamentale sur le sens des études historiques, qu'il semble prometteur de prolonger en direction de nos rapports aux paysages – et plus spécifiquement aux différentes temporalités qui sous-tendent les expériences que nous en avons. La distinction de Nietzsche (1874) entre trois formes de connaissance du passé – l'histoire *monumentale*, l'histoire *traditionaliste* et l'histoire *critique* – peut mettre en perspective la nécessité et les ambivalences d'une histoire culturelle des paysages. Soucieux d'équilibrer chacune de ces formes par les autres, l'auteur rapporte la connaissance du passé aux multiples besoins de l'action vivante ; ancrée dans « l'élément non historique » et une part d'oubli, celle-ci suppose aussi des racines, un horizon, et la capacité d'imaginer (force créatrice ou « force plastique »). Contre le dangereux « excès de culture historique » de son époque nationaliste et historiciste, Nietzsche défend un usage de la discipline fondé sur l'expérience attentive du présent et le souci de se forger un avenir. Afin d'en tirer quelque enseignement pour l'histoire du paysage, la suite de notre propos s'organisera en deux étapes principales : d'abord, un effort d'explicitation des propos de l'auteur ; puis, à l'aide de ces distinctions,

une tentative d'orienter les discussions sur l'histoire des paysages vers une réflexion sur les usages sociaux du passé, nourrie par la lecture d'enquêtes de sciences sociales.

D'après Nietzsche, hériter du passé exige un apprentissage actif du regard et un « sens historique » particulièrement aiguisé. En tâchant d'exposer sa pensée, c'est-à-dire d'en hériter à notre tour, détaillons ces deux aspects complémentaires. L'éducation du regard dépend par-dessus tout de l'apprentissage pratique que l'on a soi-même développé, par l'expérience fréquente de la confrontation vivante aux témoignages du passé. Pour Nietzsche, l'exigence d'« apprendre à voir » procède de l'impératif philologique d'apprendre à « bien lire ». Celui-ci se place aux antipodes de l'érudition historiciste qui risque de se perdre dans l'accumulation sans fin de détails, dans la prétendue certitude empirique des « faits », ou encore dans la foi positiviste dans les documents et les vestiges d'un passé supposé authentique. L'apprentissage du regard et de la lecture, selon l'auteur, ne fait qu'un avec l'apprentissage de la pensée et de l'écriture<sup>1</sup>. La formation de « l'esprit libre » engage ainsi des attitudes intellectuelles spécifiques qui ne relèvent pas de la contemplation esthétique : l'écoute attentive, la suspension du jugement, l'interprétation rigoureuse, l'économie de principes, la synthèse – c'est-à-dire aussi l'élimination et la soustraction d'une partie des éléments en présence. Un tel déploiement méthodologique ne va pas de soi et ne saurait se confondre avec un simple travail universitaire. La formation intellectuelle suppose aussi et surtout d'acquérir des dispositions physiques à marcher longuement, à ralentir la course des yeux, à percevoir et à ressentir les nuances du monde perçu. L'implication du corps en mouvement contribue à modifier le rythme de la pensée et l'énonciation de jugements interprétatifs. Ainsi, le temps de la formation n'est pas celui d'une carrière académique ; l'éducation du regard, selon l'auteur des *Considérations inactuelles*, ne fait qu'un avec la formation d'un goût, c'est-à-dire d'une pensée et d'une sensibilité personnelles, d'un style forgé peu à peu par des épreuves sensorielles et affectives aussi bien que par des lectures théoriques. Plutôt que d'une volonté arbitraire, cette recherche dépend donc d'une attention soutenue aux expériences vécues dans leurs singularités et avec leurs limites spécifiques. C'est pourquoi elle n'est pas non plus une opposition systématique à « l'esprit du temps »<sup>2</sup> mais demeure « intempes- tive » ou « inactuelle » : soucieuse de l'époque présente, mais en marge de ses usages affairés, suivant une voie propre et dont l'issue n'est pas connue dès le départ.

Hériter contre le temps, en ce sens, suppose un éloignement et une rupture vis-à-vis des habitudes dominantes qui ne sont pas sans risque, en particulier sur le plan moral. Le « sens historique », deuxième aspect essentiel de cet héritage actif, est marqué par une profonde ambivalence : à la fois « vertu » et « maladie »<sup>3</sup>, ce trait d'époque peut devenir une méthode d'enquête réflexive – la « généalogie » nietzschéenne. On verra en détail comment le péril d'un excès de culture historiciste peut laisser place au remède d'une combinaison des trois attitudes de l'historien ; et on soulignera que le sens historique est un *pharmakon* que l'enquêteur doit commencer par s'appliquer à soi-même et aux choses les plus proches de lui, en cherchant à comprendre ses propres conditions matérielles d'existence et les nécessités d'ordre physiologique aussi bien que psychologique qui orientent ses actions.

Ces considérations philosophiques peuvent inspirer l'étude des paysages, à plus d'un titre. Plusieurs aphorismes du *Voyageur et son ombre* (1880) les appliquent déjà au rapport esthétique à la nature, tandis que *Le Gai Savoir*, la correspondance et les fragments posthumes de la période (1881-1883) l'étendent aux espaces urbains, jardins et sentiers de Gênes – séjour principal du philosophe de novembre 1880 à la fin 1883. Nous en exposerons les principales leçons qui, loin de relever de la seule épistémologie, rencontrent à chaque instant des questions normatives. Au-delà de l'interprétation de ses textes, en effet, les vibrants appels « inactuels » de Nietzsche à repenser les méthodes et les fins de l'éducation historique éclairent le problème de la transmission d'une culture paysagère, en particulier ses enjeux esthétiques, sociaux et politiques. Décrire les diverses attitudes et l'activité concrète des historiens aide à recadrer les expériences, les attachements et les controverses qui sous-tendent nos regards sur les lieux

1. Voir en priorité : F. Nietzsche, *Aurore*, « Avant-propos » [ajouté en 1886], § 5 ; *Crépuscule des idoles* [1888], « Ce qui manque aux Allemands », § 6-7.

2. Voir par exemple l'aphorisme « Poète et oiseau » : « [Ton œuvre] n'a pas l'esprit du temps, et moins encore l'esprit de ceux qui sont contre le temps : par conséquent, elle doit être brûlée. Mais c'est bon signe. Il y a maintes sortes d'aurores. » (F. Nietzsche, *Aurore*, § 568).

3. F. Nietzsche, *Le Gai Savoir*, § 337 ; voir aussi, notamment, *Par-delà bien et mal*, § 224. C'est là un véritable fil conducteur de l'œuvre du philosophe, de *La Naissance de la tragédie* à la *Généalogie de la morale* et au *Crépuscule des idoles*. À ce sujet, voir l'article de M. Foucault, « Nietzsche, la généalogie, l'histoire » [1971].

et leurs transformations. Il s'agit de constituer un « point de vue documenté »<sup>4</sup> qui ne s'en tienne ni à l'admiration contemplative, ni à la connaissance désengagée. Enseigner l'histoire du paysage à de futurs praticiens, n'est-ce pas les inciter à apprendre à connaître, à aimer et à critiquer *en même temps* ce legs du passé ? Prendre des décisions, dans un projet de paysage, implique par exemple de reconnaître la force vitale et « plastique » de l'oubli dans les usages eux-mêmes et le besoin de développer des dispositions créatrices. On peut donc confronter le besoin de mettre en récit les projets au travail spécifique des historiens, mais aussi à la figuration narrative des environnements par leurs habitants (représentations, mémoire, tradition, etc.). Ce dernier point est explicité par certains travaux de sciences sociales ; les distinctions nietzschéennes pourraient venir éclairer à leur tour les discussions qui ont mis en débat la notion de paysage, à propos de son constructivisme supposé et de l'expérience sensible plus ordinaire de sa présence localisée (Trom 1997, 2001) ; ou de la pluralité sociale et culturelle de ses perceptions et catégorisations (Voisenat 1995, dont en particulier les textes de G. Lenclud, M. Bloch et J. Cloarec) ; ou encore, des potentielles tensions politiques engendrés par des usages pratiques divergents et simultanés de la notion (Rudaz et Sgard 2016, éditorial, et notamment le texte de A. Brochot).

s1

81

### Bibliographie

- BUDDENSIEG T., 2002. *Nietzsches Italien: Städte, Gärten und Paläste*, Berlin, Wagenbach.
- CORBIN A., 1994. *Les cloches de la terre. Paysage sonore et culture sensible dans les campagnes au XIXe siècle*, Paris, Flammarion.
- CORBIN A., 2001. *L'homme dans le paysage. Entretiens avec Jean Lebrun*, Paris, Textuel.
- D'IORIO P., 2012. *Le Voyage de Nietzsche à Sorrente. Genèse de la philosophie de l'esprit libre*, Paris, CNRS.
- FOUCAULT M., 1971. « Nietzsche, la généalogie, l'histoire », repris dans *Dits et écrits*, Paris, Gallimard
- NIETZSCHE F. W., 1990. *Considérations inactuelles*, II [1874], Paris, Gallimard, tr. P. Rusch
- NIETZSCHE F. W., 1988. *Humain, trop humain*, II, *Opinions et sentences mêlées* [1879] suivi de *Le Voyageur et son ombre* [1880], Paris, Gallimard, tr. R. Rovini
- NIETZSCHE F. W., 1998. *Le Gai Savoir*, tr. P. Wotling, Paris, Garnier-Flammarion.
- NIETZSCHE F. W., 2015. *Correspondance*, tr. coll., vol. I-IV, Paris, Gallimard (1986-2015)
- NORA P. (dir.), 1996. *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard (1984-1996)
- RUDAZ G., SGARD A. (dir.), 2016. « Les dimensions politiques du paysage », *Géo-Regards*, n° 8.
- SÉMÉRIA Y., BONTE S., 2013. *Nietzsche italianissime. Les paysages de l'esprit, 1881-1889*, Nice, Ovaldia.
- STIEGLER B., 2006. *Nietzsche et la critique de la chair. Ariane, le Christ, Dionysos*, Paris, PUF.
- TROM D., 1997. « Voir le paysage, enquêter sur le temps. Narration du temps historique, engagement dans l'action et rapport visuel au monde », *Politix*, vol. 10, n°39, p. 86-108
- TROM D., 2001. « À l'épreuve du paysage. Constructivisme savant et sens commun constructiviste », *Revue du MAUSS*, 1, 17, p. 247-260.
- VOISENAT C. (dir.), 1995. *Paysage au pluriel : Pour une approche ethnologique des paysages*, Paris, Maison des sciences de l'homme.
- ZALTIERI C., 2011. « Nietzsche e il pensiero corporante in cammino », *CQIA RIVISTA* 3.

4. Cette expression est empruntée au cinéaste Jean Vigo (« Vers un cinéma social », conférence prononcée à Paris en 1930 en présentation de son film *À propos de Nice*).

## Le plan local d'urbanisme français : Un instrument orienté de pédagogie citoyenne du paysage

Mathieu GIGOT, Ecole nationale supérieure d'architecture de Lyon – France

Arnaud DE LAJARTRE, Université d'Angers - France



s1

**Mots-clés :** planification, urbanisme, patrimoine, nature, habitant

82

Notre communication repose sur un programme de recherches financé par l'ANR (2016-2019) et portant sur le thème du « PLU patrimonial ». Dans ce cadre, l'équipe (géographes et juristes des universités d'Angers, de Tours et de Lyon 2 + l'école d'architecture de Lyon) étudie les contenus de plusieurs dizaines de Plans Locaux d'Urbanisme (et pour certains leur historique et les conditions de leur élaboration) afin d'en déterminer le potentiel en matière d'identification et de protection des patrimoines ; quelques exemples seront retenus pour cette communication (Orléans, Rennes, Angers, Montoire sur le Loir). A ce titre, nous examinons en particulier la prise en compte du paysage dans la planification urbaine. Indépendamment de la manière dont les PLU « remplissent » la notion de paysage, il est intéressant d'observer comment ils en parlent et comment ils font parler le paysage par la même occasion. Les PLU participent ainsi indiscutablement d'une pédagogie du paysage, à la fois lors des procédures d'adoption et de mise en œuvre de la planification (1), mais aussi par le vocabulaire retenu au travers des différents documents constituant le dossier de PLU (2).

### 1. La pédagogie du paysage au travers des procédures d'adoption et de mise en œuvre du PLU

Le PLU (souvent adopté désormais à l'échelle intercommunale) constitue un outil - et un temps - stratégiques en terme de débats sur le paysage et de sens donné à ce « mot valise ». A cette occasion la collectivité, et les nombreux acteurs qui l'accompagnent dans l'élaboration du PLU (bureaux d'études, urbanistes, paysagistes, services de l'Etat, agences d'urbanisme, CAUE, etc.), vont initier (ou amplifier) une réflexion sur le champ conceptuel et opérationnel du mot « paysage ». Les débats entre techniciens et élus vont cependant déborder les relations entre experts et maître d'ouvrage pour rejoindre la société civile dans toutes ses composantes. En effet l'élaboration du PLU doit répondre à l'obligation de concertation imposée par les articles 103-2 à L. 103-6 du code de l'urbanisme. A cette occasion, le paysage ne sera qu'un sujet parmi tous ceux dont doit se saisir le projet urbain formalisé par le PLU (logements, commerces, emplois, énergies, déplacements, environnement, etc.) ; néanmoins de nombreux PLU mobilisent sensiblement l'objet paysager afin de lui faire endosser certaines valeurs communes propres à renforcer la cohésion et l'identité territoriales. Cette forme de co-construction de la politique paysagère de la collectivité locale ou de l'intercommunalité concernée induit alors une forme de pédagogie réciproque entre acteurs mêmes de la fabrique du PLU, mais aussi avec les habitants ou structures de la société civile (par exemple les associations). La définition très large du paysage retenue par la Convention européenne autorise en effet une appréhension variée de l'usage du mot paysage, pour autant que cette concertation réunisse un échantillonnage suffisant de population ; on sait en effet que malheureusement la concertation imposée à propos des projets de planifications, et même parfois des projets d'aménagements ou d'équipements, réunit le plus souvent très peu de participants.

Cela étant le discours porté sur le paysage à l'occasion de cette concertation, mais aussi (et surtout) lors des débats techniques, prend corps dans les documents formalisant le projet territorial de la collectivité. Il se trouve alors de nouveau mobilisé, en aval de l'adoption de la planification, au moment de la mise en œuvre opérationnelle du PLU. Lors de chaque demande d'autorisation en droit des sols, le pétitionnaire doit s'approprier les règles imposées par le PLU pour toute demande de travaux ; or la compréhension d'un règlement d'urbanisme pour un administré peu familier des documents juridiques nécessite souvent des explications, pour ne pas dire un « décodeur ». Dans certains territoires, comme des villes d'importance ou au contraire des communes rurales, des architectes conseils, ayant souvent participé à la fabrique du PLU (CAUE, PNR, ville maître d'ouvrage), reçoivent des habitants afin de les aider à concevoir leur projet de travaux, assumant à cette occasion une médiation de la réglementation d'urbanisme, en particulier sur les enjeux d'intégration paysagère. Le service instructeur de la commune ou de l'inter-

communalité peut jouer ce rôle lorsque sa charge de travail l'y autorise, et qu'il s'estime lui-même apte à faire de la pédagogie citoyenne sur le thème du paysage. Mais la formation des instructeurs ne les dote pas toujours des clés de compréhension des enjeux paysagers tels que retenus par les documents réglementaires du PLU. La proximité physique du service instructeur et du service ayant piloté l'élaboration du PLU offre alors l'avantage d'une pédagogie du paysage interne à la collectivité elle-même. Ce besoin d'acculturer les habitants et parfois même ses collègues s'explique en particulier par la polysémie du mot paysage, fréquemment constatable dans les PLU.

## 2. Une pédagogie du paysage orientée par un glissement sémantique du paysage au patrimoine

Dans le cadre du programme de recherche, nous avons procédé à une lecture minutieuse de plusieurs dizaines de PLU selon une grille d'analyse arrêtée par l'équipe. Il en ressort que les PLU font varier le vocabulaire relatif au paysage selon la pièce du PLU concernée. Ces variations répondent le plus souvent à une logique sémantique consistant à retenir une conception globale du paysage (souvent celle du cadre de vie, globalement conforme à la CEP) dans les documents non opposables aux autorisations en droit des sols (rapport de présentation, diagnostic, PADD), avant de recentrer l'emploi du mot paysage sur certains éléments de « nature » dans les pièces véritablement juridiques du PLU (règlement écrit + graphiques, et en partie les OAP). Ainsi considéré, le paysage ne serait donc plus urbain dès que l'on entre dans les documents réglementaires, les espaces bâtis constituant du « patrimoine », malgré la notion de paysage culturel reconnue par l'Unesco en particulier. Le mot paysage se trouve alors le plus souvent réservé aux espaces naturels et à certains éléments des espaces agricoles (chemins ruraux, ha-meaux, trame verte).

Les mots retenus par les PLU sont donc lourds de sens et contribuent ce faisant à une inévitable pédagogie du paysage : la manière de parler du paysage au sein du PLU contribue à la représentation que s'en fera la population. Si le vocabulaire du PLU rejette la notion de paysage au-delà des frontières de la ville, il créera au sein de la population une autre conception du paysage que si le PLU cite également le paysage urbain du centre-ville ou des quartiers périphériques. Cela s'avère d'autant plus important que les habitants ne lisent eux-mêmes au mieux que les documents directement opposables à leurs demandes de travaux, c'est-à-dire les règlements écrit et graphique ; ils ne reçoivent ainsi qu'une représentation tronquée du paysage, focalisée sur les éléments de nature souvent retenus comme éléments de patrimoine végétal à protéger, alors que les autres pièces du PLU retiennent une vision globale du paysage chevillée au projet territorial de la collectivité.

Cette pédagogie du paysage effectuée par la planification auprès de la société civile s'avère d'autant plus importante que le PLU s'adjoit parfois les services de documents dédiés au paysage, plus lisibles que le PLU lui-même et placés en annexe de ce dernier : ainsi de chartes paysagères et urbaines, ou de sites patrimoniaux remarquables (ex AVAP depuis la loi du 7 juillet 2016). L'étude de ces documents de valeurs juridiques différentes révèle un vrai souci de formation et d'éducation de la population, des aménageurs ou des constructeurs à la qualité paysagère d'un territoire. L'objectif didactique apparaît tout particulièrement dans une panoplie d'outils allant du simple glossaire relatif au paysage à des documents de vulgarisation de la réglementation paysagère, tels que les croquis, les blocs diagrammes ou les « modes de faire ». Ainsi complété, le PLU assure une pédagogie du paysage plus accessible mais pas toujours plus simple de par l'adjonction même de documents complémentaires au PLU.

## Bibliographie

- BARTHON C., CHADENAS C., DE LAJARTRE A., PANCHER A., 2013. « Valeur, fonction et médiation dans les espaces naturels sensibles : une patrimonialisation inachevée de la nature. Exemples dans les Pays de la Loire », *Vertigo*, Hors-série 16, juin 2013. <http://vertigo.revues.org/13621>
- DE LAJARTRE A., 2016. « Mobilisation du droit du patrimoine français et narration patrimoniale », *Colloque international « What does heritage change ? »*, ACHS, Montréal, 3-8 juin 2016.
- DE LAJARTRE A., 2014. « Le PLU patrimonial : vraie perspective ou trompe-l'œil ? », *Juris Art*, nov. 2014, p. 42-43.
- DE LAJARTRE A., 2014. « Le paysage est-il soluble dans le patrimoine écologique ? », *Projets de Paysage*, le 20/12/2013. [http://www.projetsdepaysage.fr/le\\_paysage\\_est\\_il\\_soluble\\_dans\\_le\\_patrimoine\\_ecologique\\_](http://www.projetsdepaysage.fr/le_paysage_est_il_soluble_dans_le_patrimoine_ecologique_)
- GIGOT. M., 2012. *Les dimensions territoriales des politiques du patrimoine urbain : instruments, enjeux et jeux d'acteurs dans trois villes du Val de Loire (Angers, Tours et Orléans)*, Thèse de doctorat, Université F. Rabelais, Tours.

## Le végétal entre promesse et alibi

Natacha GUILLAUMONT, Romain LEGROS, Florent JOERIN, groupe de recherches des Hautes Ecoles de Suisse Romande : Végétal Homme Paysage, hepia Genève & Plani-D de l'institut insit, heig-vd Yverdon les Bains - Suisse



s1

**Mots-clés** : végétal en ville, végétal et démarches participatives, images & représentations, maquette de paysage, effet et résultats des démarches pour les concepteurs et citoyens

84

### Le végétal dans les démarches participatives, que comprendre quand la population demande « plus de vert » en ville ?

Les consultations publiques dans le cadre des projets d'aménagement de la ville deviennent incontournables. Elles visent d'une manière générale à engager des habitants en tant qu'acteurs citoyens de la vision de la ville de demain et leur permettent de s'approprier les espaces urbains. Les effets de communication plutôt que de concertation, la difficulté d'évaluer les résultats produits par la démarche, des propos trop généralistes, peuvent menacer l'efficacité ou la pertinence de la démarche et provoquer un sentiment de frustration chez les citoyens – participants.

Par ailleurs, dans le cadre de visions de futurs projets l'effet des images des plantes fabrique une représentation idéale du végétal en ville chez le citoyen qui interfère sur les débats et les décisions. Elles embellissent la réalité en jouant sur la promesse de changement mais en générant des déceptions et une vision tronquée du futur.

Les deux groupes de recherches engagés dans ce travail proposent de nouveaux outils et méthodes lors de démarches participatives. Des médians d'arts plastiques in situ, un travail en maquettes physiques et virtuelles sont autant de méthodes à la portée de chacun, de toutes classes sociales et tranches d'âges. Elles permettent de libérer la parole pour s'approprier l'espace afin d'approfondir les hypothèses envisagées, et aident à visualiser leurs interactions et conséquences. L'objectif de nos recherches est de vérifier, à partir de situations concrètes, si les outils développés permettent de récolter des données et informations pertinentes, et comment celles-ci améliorent ou non la qualité des projets de fabrication de la ville et de la relation à « sa nature ». Ces outils sont combinés à des projets pédagogiques proposés à des étudiants en architecture du paysage de façon à insuffler dans la démarche des travaux dénués d'enjeux politiques et de rejoindre recherche et enseignement.

### Un sentiment d'incompréhension !

Un sentiment d'incompréhension concernant le végétal est le constat fait lors des démarches participatives réalisées par les groupes de recherches.

L'envie de verdure s'exprime souvent dans ces démarches, soit en simplifiant le rôle du végétal « entre décor et production », soit en le magnifiant en « un idéal de nature ». On peut se demander si les habitants parlent du végétal pour lui-même ou plutôt s'ils essaient à travers lui d'exprimer une demande plus large du « mieux vivre en ville ». Ce flou résulte de la demande vague et ambiguë des participants, et de la difficulté à qualifier et à communiquer les attentes pour une requalification de l'espace public au travers d'une réelle stratégie végétale. Lors des premières enquêtes à part les arbres majeurs patrimoniaux et remarquables peu de données concernent le végétal. Et pas toujours ! Pour anecdote, lors d'une phase de diagnostic avec des collégiens de Pully, un seulement savait que la place de la Clergère était plantée, les autres n'avaient pas remarqué les dix Sophoras ! L'un d'entre eux pensait même que les arbres étaient morts en hiver.

En effet, peu de personnes de tout âge confondu connaissent les arbres et leurs conditions de vie difficiles en ville. L'effet de verdure au sol est jugé par une grande majorité suffisante, voir préférable aux arbres de peur du manque de vue et d'ombrage excessif. Les premières phrases énoncées sont « plus de verdure » pour exprimer plutôt « moins de gris » ou « plus de vie ». Les autres plantes, les arbustes ou les massifs hormis les fleurs sont eux dépréciés de par les questions de propreté, insécurité et coût d'entretien.

Il est important de souligner que les habitants ne sont pourtant ni insensible ni inculte. Il s'agit d'un manque d'attention, d'une défiance du regard. Les échanges lors des ateliers sont là aussi pour « ouvrir les yeux » sur ce qui nous entoure. Certains participants sont d'instincts très habiles avec les notions d'espace et initient des réflexions et expériences auprès de leur groupe !

Ce premier constat met en lumière une série d'interrogations :

- Quelles sont les représentations initiales de la végétation chez les habitants ?
- Comment ces représentations mentales interagissent avec les images présentes dans le contexte de conception de la ville de demain ?

### **Comment les concepteurs reçoivent les discours parfois généralistes produits par les démarches participatives ?**

En effet, le risque des approximations des ateliers des démarches participatives concernant l'usage du végétal, les ambiances et les effets souhaités, est que les résultats de la démarche n'est que peu d'influence sur les futurs projets. Nous nous interrogerons donc sur l'influence des résultats des démarches concernant la présence du végétal sur les concepteurs dans leurs projets ?

Pour répondre, nous souhaitons réaliser une série d'entretiens avec les concepteurs qui ont intégré (ou pas) les résultats de démarche participative dans leur projet. Aussi, nous souhaiterions étudier en amont, la présence du végétal dans les résultats de concours de projet d'espace public concurrents et gagnant. Les cas étudiés sont la Place de la Gare à Lausanne, et la Place d'Armes à Yverdon.

### **Quels outils de médiation pour les démarches participatives ?**

L'utilisation de maquettes entièrement blanches, sans modelage de terrain mais à l'échelle, déconcerte de prime abord, mais permet une projection mentale et créative, une abstraction du lieu, qui libère les participants du poids du réel et leur permet d'imaginer plus facilement leur souhait. Aussi, les participants interviennent plus facilement sur des surfaces neutres : ils dessinent, collent, plantent, écrivent sans retenues sur les pages blanches. Il est intéressant de noter que c'est l'inverse pour le concepteur ! Combinés à ces maquettes une légende préalable précise des codes de représentation communs à tous. Ceci permet à la fois une comparaison des hypothèses proposées par les différents groupes et une lecture commune. Au préalable, la récolte des perceptions des espaces est importante. Au travers de photos, cartes et témoignages, il s'agit de permettre d'identifier les qualités ou manquements du lieu selon ses petites ou grandes entités, et de définir ensemble des périmètres, des sous-espaces d'analyse.

Durant les ateliers, outre l'animation qui permet le bon déroulement de la fabrication des maquettes par groupe, nous tentons d'apprendre aux participants sans enseigner. Un des moments importants est la confrontation et l'échange d'idées entre les différents groupes. Il est très riche de placer les participants en tant que critique face au travail des autres. La parole se libère entre les participants et génère souvent des idées intéressantes et inattendues.

Durant la planification et le déroulement des ateliers, il est indispensable pour nous de garder à l'esprit une série d'interrogations comme fil conducteur, afin de garantir l'utilité d'une telle démarche :

- Est-ce que les représentations, compréhensions et discours des habitants s'enrichissent, se précisent au travers de la démarche ? A quel moment, et comment s'enrichit-il ?
- Est-ce que le résultat de la démarche participative est plus lisible et utile pour les concepteurs ? Peuvent-ils plus facilement le prendre en compte dans le projet de paysage ?

Comment donner au végétal une place en ville, structurant ou initiant l'espace tout en maintenant le rôle essentiel de lien social, support de biodiversité, indices de qualité de vie, tout en lui réservant un espace lui assurant un avenir ?

Le végétal pour s'épanouir nécessite d'être implanter avec soin, ses conditions de vie en ville demandent un savoir-faire technique. En effet, pour assurer sa pérennité, bénéficier au mieux de son aura dans l'espace (d'esthétique et de qualité de vie) et de l'amélioration climatique (effet de réduction d'îlot de chaleur), il doit être considéré avec attention, ampleur et générosité.

On réglerait bien des malentendus et problèmes en s'assurant que les démarches sont organisées en amont des projets, afin de réaliser des programmes précis sur les envies de qualités de vie et d'espace.

C'est la forme donner à l'espace qui fabrique le projet en amont et pas une juxtaposition d'éléments. L'enjeu de transmission animateur-participants se situe ici.

Le seul patrimoine actuel vivant dont nous profitons est végétal. Les végétaux fabriquent aussi l'espace que nous habitons.

### Bibliographie

BACQUE M.-H., GAUTHIER M., 2011. « Participation, urbanisme et études urbaines. Quatre décennies de débats et d'expériences depuis « A ladder of citizen participation » de S. R. Arnstein », *Participations*, n° 1 p. 36-66.

BLONDIAUX L., 2008. *Le nouvel esprit de la démocratie. Actualité de la démocratie participative*, Seuil, La République des idées.

FOURNIAU J.-M., 2010. *Des questionnements sur les effets de la participation du public à la modélisation de sa portée*. <https://concertation.hypotheses.org/8>

KROLL L., 2012. *Tout est paysage*, Sens et Tonka.

MOLLIE C., 2009. *Des arbres dans la ville*, Actes Sud, Cité verte.

BERQUE A., 2016. *La pensée paysagère*, Eoliennes.

PAQUOT Th. (ss. dir.), 2013. *Repenser l'urbanisme*, Infolio, Collection archigraphy.

<https://www.erudit.org/en/journals/eue/2012-v6-eue0411/1013710ar/abstract/>

[http://www.cairn.info/revue-natures-sciences-societes-2010-2-page-113.htm#anchor\\_plan](http://www.cairn.info/revue-natures-sciences-societes-2010-2-page-113.htm#anchor_plan)

<http://www.cairn.info/revue-natures-sciences-societes-2006-4-page-409.htm>

s1

86

## De l'environnement bâti au paysage urbain : réflexions sur les pratiques de sensibilisation

Katell MALLÉDAN et Leticia CARMO, Association Ville-en-tête, Lausanne – Suisse

**Mots-clés** : sensibilisation, paysage urbain, outils didactiques, déambulations collectives, enjeu démocratique

L'association Ville en Tête s'engage dans la sensibilisation à la culture du bâti, notamment auprès du grand public et plus particulièrement des jeunes. Notre objectif est d'initier le grand public aux notions de ville, d'architecture ou encore d'urbanisme et de chercher à donner aux enfants ou adultes les clés de lecture indispensables à la compréhension de leur cadre de vie pour qu'ils puissent participer à son développement. Ainsi l'association met en place des outils de sensibilisation et mène différents types de projets : des actions ponctuelles en partenariat avec des institutions ou professionnels locaux et des animations pour les classes appelées « programmes éducatifs ».

Chaque année l'association est mandatée par les services jeunesse des communes de Lausanne, Renens et Ecublens pour intervenir dans environ 50 classes auprès d'enfants âgés de 4 à 12 ans. Ces animations se déroulent dans le cadre scolaire, leur contenu et les objectifs ont été développés en relation étroite avec le Plan d'Etude Romand et diffèrent selon les niveaux. Chaque animation comprend 2 ou 4 modules d'une durée d'une ou deux période-s scolaire-s selon l'âge des enfants. Elles sont composées d'un ou deux cours en classe, d'une visite en ville et d'un exercice.

En classe, le contexte scolaire impose des règles de fonctionnement. Ainsi, même si la méthode de transmission des connaissances est relativement classique, l'approche de l'association appelle à la participation constante des enfants. Les médiateurs arrivent en tant que spécialistes de la question de l'archi-

ecture ou de l'urbanisme et transmettent, de manière ludique, un savoir technique. Tout au long de ces interventions, un jeu de questions/réponses amène les élèves à prendre conscience de l'environnement qui les entoure, de l'architecture et de la ville. Des exercices de dessin permettent de mettre en application les thématiques abordées (façades et coupes de maison, mise en évidence de l'évolution de leur ville sur la base de cartes, etc.).

La visite en ville permet, quant à elle, d'arpenter le territoire. C'est à travers ces déambulations collectives et guidées que le rapport entre la ville et sa géographie prend tout son sens. Elles se déroulent sous la forme d'un safari urbain instructif qui interroge le rapport que peuvent avoir les enfants avec les lieux traversés et qui les invite à laisser libre cours à leur sensibilité pour aller au-delà de leurs perceptions quotidiennes. En tant que médiateurs, nous faisons appel aux faits historiques pour redonner du sens à ce qui est là et attirer l'attention des enfants sur le fonctionnement de la ville. Nous les accompagnons dans la ville qu'ils habitent car la connaissance préalable des lieux nous semble importante. Leur expérience permet ainsi de compléter la lecture que nous leur en donnons. Ils sont directement impliqués et peuvent participer activement à la visite. Nous cherchons à créer un lien affectif avec la ville pour qu'ils deviennent des « flâneurs » et partagent leur lecture historique et sensible avec leur entourage. Le paysage urbain arpenté et exposé n'est donc pas quelque chose de donné, mais quelque chose qui se nourrit de la compréhension des différents aspects historiques, culturels, physiques, géographiques, techniques, personnels et individuels. Cette exploration est un outil didactique important pour permettre la découverte des différentes couches qui composent la ville.

L'exercice réalisé par les élèves de 3-4P et 5-6P permet ensuite d'introduire la complexité de la production du paysage urbain. Les enfants doivent réaliser, avec leurs enseignants, la maquette de leur quartier idéal. Pour cela, chaque élève fabrique un bâtiment dont il imagine l'affectation. Le terrain est fourni au début de l'exercice et les enfants doivent prendre en compte les contraintes existantes (lac, colline, fleuve, etc.). Suivant la manière dont celles-ci sont perçues, elles peuvent être considérées comme des qualités pour le quartier. La valorisation du paysage existant est ainsi mise au centre des préoccupations. Les sensibilités individuelles sont discutées pour que l'approche retenue réponde aux envies du plus grand nombre. Ainsi, de manière collégiale, la classe doit se positionner concernant l'implantation des bâtiments et leur densité et réfléchir ensemble aux différents programmes et aménagements nécessaires pour compléter le quartier (école, logement, magasins, cinéma, jardins, parc, terrains de sport, etc.).

Au cours du dernier module, lors de la discussion autour de la maquette, les rôles s'inversent puisque ce sont les enfants qui présentent leur quartier idéal aux médiateurs. Ce moment particulier met en avant leurs préoccupations, leurs idées et points de vue. Ils nous révèlent que, pour penser la ville, comme les spécialistes, les jeunes projeteurs abordent les notions d'espace public, privé et collectif, mais aussi de partage, de mixité et de mobilité. A travers cet exercice, l'idée est de montrer que la fabrication de la ville implique une expérience collective de prise de décisions dont le fondement est le principe démocratique.

Dans nos activités, nous nous centrons essentiellement sur les notions de « territoire » et d'environnement bâti (construit et naturel). Pourtant, nos démarches ont grandement à voir avec le paysage en tant que rapport entre un lieu, une géographie, son histoire et surtout ses usages. Comprendre le fonctionnement d'une ville, son implantation et son développement passe par une lecture sensible de la ville et de son substrat géographique et morphologique. Au-delà de la ville, nous parlons du « phénomène urbain », tel que l'explique le sociologue suisse Michel Bassand qui défend que les villes « se sont presque toutes métamorphosées en agglomérations urbaines » faisant ainsi nécessairement partie d'un paysage considéré au sens plus vaste.

Le rapport à ce paysage est inégal suivant où l'on grandit, ses origines sociales ou son âge. Or il nous paraît essentiel pour permettre une lecture de l'environnement bâti cohérente, nécessaire dans l'apprentissage du vivre en ville et du vivre ensemble. Notre objectif n'est pas d'apporter directement des réponses mais de motiver le public, et en particulier les enfants, à voir, analyser, comprendre le territoire, pour pouvoir mieux en saisir les enjeux et se les approprier. En tant qu'adultes de demain, les enfants auront le pouvoir de faire évoluer les modes de vie et, enrichis de ce nouveau regard, ils pourront plus facilement jouer pleinement leur rôle de citoyens et influencer sur sa transformation. Tout comme le philosophe Thierry Paquot, nous sommes convaincus que le matériel pédagogique développé (visites, dessins et maquettes) « stimule l'analyse critique du bâti » (Paquot, 2005, p. 61) et l'envie des enfants

de devenir acteurs de l'espace de leur ville. En intervenant dans les classes, nous espérons dépasser les barrières sociales et culturelles. Nos animations sont incluses dans le programme scolaire obligatoire, elles sont accessibles sur inscription de la part des enseignants. Les enfants peuvent donc y avoir accès indépendamment des moyens économiques et du bagage culturel de leurs familles. Le large partage des notions liées à l'environnement bâti est, quant à lui, garanti par la quantité de classes dans lesquelles nous intervenons. Les programmes éducatifs existent depuis 2002 et permettent de toucher un très grand nombre d'enfants (environ 50 classes, soit 1'200 enfants par an).

s1

88

Nous cherchons à faire prendre conscience que la ville, le territoire et le paysage sont des constructions, et, comme toute construction, qu'ils ont été et doivent encore être pensés et organisés. Au-delà des questions pragmatiques mises en lumière, il s'agit d'introduire la notion de paysage comme un enjeu démocratique. Dans un contexte plus global – « d'étalement urbain, d'une tendance à l'individualisation des pratiques et à la rationalisation technocrate » (Bassand, 1995) – nous pensons qu'il est important de partager avec les enfants les valeurs auxquelles nous croyons. Pour que nos outils de sensibilisation à l'environnement bâti ne soient pas un outil corporatiste de défense de nos professions, l'aspect pluridisciplinaire de notre approche est primordial et nous semble en cohérence avec la vision durable de l'aménagement du territoire que nous défendons. Nous assumons une approche qui n'est pas neutre mais qui défend des convictions. Les notions de paysage telles que nous les abordons ont ainsi une dimension politique.

Dans ce contexte, l'association Ville en tête a-t-elle vocation à parler de l'ensemble du territoire ou simplement du paysage urbain des villes ? Comment pouvons-nous traiter de l'environnement construit dans un contexte moins dense, péri-urbain voire rural ?

### Bibliographie

BASSAND M., 1995. "L'enfant et la dynamique urbaine : approche sociologique". *Revue Architecture & Comportement*, 11-1, p.43–54.

LEFEBVRE H., 1968. *Le droit à la ville*, Paris, éditions Anthropos. [http://www.persee.fr/doc/homso\\_0018-4306\\_1967\\_num\\_6\\_1\\_1063](http://www.persee.fr/doc/homso_0018-4306_1967_num_6_1_1063)

PAQUOT T., 2005. "Les enfants dans la ville", *Revue Diversité*, 141, juin 2005, p. 59–63.



## SESSION 2 (Serge Briffaud et Alexis Pernet)

### La formation au paysage : quelle appropriation par les acteurs de terrain ?

*Landscape training: what appropriation by the actors on the ground?*

Jeudi 26 octobre, 9h - 12h30, salle Champel (A304)

s2

89

## Résider dans le paysage, une forme de résistance contemporaine

Marine AUDEBERT, Collège de Coulaines - France

Michaël AZAM, Lycée agricole de Coutances - France

Philippe BODENAN, UMR CNRS 6590 ESO - France

Romain COURAPIED, Université de Rennes 2 - France

Frantz DANIAUD, sociologue et urbaniste - France

Caroline GUITTET, Université du Maine et UMR CNRS 6590 ESO - France

Élise MANCHON, artiste plasticienne et designer- France

.....

**Mots-clés** : recherche-crédation, pluridisciplinaire, outils numériques, méthodes de terrain, villes moyennes

La proposition de communication vise à retranscrire les résultats issus d'une recherche-crédation qui s'est déroulée du 8 au 22 juillet 2017 à Thouars dans les Deux Sèvres. À l'initiative d'une équipe pluridisciplinaire composée de sept chercheurs, enseignants et artistes, un travail de terrain s'est engagé dans une intention expérimentale et artistique pour interroger deux objets : (1) l'approche paysagère et, (2) la recherche-crédation en tant que support de médiation.

**1. L'approche paysagère** a pour but de revisiter la notion de terrain et les méthodes d'analyse paysagère. Elle est née de deux constats : (i) l'exercice du terrain – observation in situ des paysages et immersion dans la vie locale – se raréfie (Larsimont 2013), (ii) les étudiants sont déstabilisés par l'exercice de terrain.

Par ailleurs, un certain nombre de guides méthodologiques traite d'abord les paysages par la dimension visuelle à partir d'une position arrêtée dans l'espace / temps avec le corps immobile et le regard fixé (Collectif, 2006 ; Lizet, et al. 1988 ; Pinchemel 1987 ; Vue 2012 ; Zweyacker et al. 1986). Cette position singulière correspond peu aux relations quotidiennes qu'entretiennent les populations avec les paysages. De plus, les paysages ne peuvent se résumer à leur matérialité. En parallèle, plusieurs travaux (Apport 2009 ; Collectif 2014 ; Davodeau et Toublanc 2010 ; Schleifer 2009) ont inventorié et discuté des outils et instruments relatifs à l'approche paysagère. Ces outils et instruments souvent classiques sont peu revisités à l'aune du numérique dans des perspectives d'enseignement et de médiation paysagère.

Le premier travail a pour objectif de développer des méthodes plurielles et innovantes pour intégrer :

- la dimension sociale par le récit et l'enquête ;
- la dimension quotidienne par la sensorialité et la sensibilité, les mouvements et les parcours, la routine et la banalité ;
- et la dimension multi-instrumentale : smarphone, facebook, Umap, etc.

**2. Le dispositif « Résidence recherche-crédation »** est largement employé dans les arts et les lettres mais encore peu usité dans le cadre de travaux scientifiques. Ce dispositif contraint l'équipe à résider sur place, à réfléchir et travailler collectivement. Le fil rouge commun à l'équipe est d'interroger le paysage en tant que vecteur de recomposition territoriale dans le cadre des petites et moyennes villes en déperdition (Noyoux 2016 ; Razemo 2016). Étant affranchi de tout carcan institutionnel, le collectif interroge la place et les enjeux du dispositif au sein de la gouvernance territoriale.

De nombreuses actions ont été mises en place pendant les quinze jours de terrain dans l'optique de mobiliser les acteurs du territoire : permanence quotidienne dans un local commercial vacant, cycle de quatre conférences, quatre ateliers d'écriture et enquêtes auprès des habitants. Ce second travail a consisté à récolter une diversité de données. Aussi ces événements ont contribué à la création d'un espace de débat mettant en lumière les jeux de pouvoir à partir de la question paysagère.

*In fine*, deux problématiques se dégagent de l'expérimentation collaborative : dans quelle mesure les paysages peuvent être analysés au regard de la quotidienneté et du numérique ? Dans quelle mesure la résidence-crédation est un support de médiation paysagère ?

La communication se découpera en trois temps. Premièrement, le contexte de l'étude – la ville de Thouars – sera exposé afin de comprendre les enjeux territoriaux et justifier l'intérêt du terrain pour réaliser la recherche-crédation.

Par la suite, après un bref bilan bibliographique des approches paysagères existantes, les méthodes et outils déployés durant les quinze jours seront évalués afin de cerner leurs apports, leurs limites et leurs complémentarités (ou dissonances) dans la compréhension des différentes facettes des paysages. Sera également expliquée leur reproductibilité sur d'autres terrains, auprès d'un public de non-initié au paysage et à moindre coût.

Enfin, les potentiels du dispositif de la recherche-crédation seront questionnés à partir d'un retour réflexif de l'expérience. Il s'agira de montrer comment le travail collectif a été accueilli par la gouvernance territoriale – commune, communauté de communes et associations d'habitants – pour notamment répondre aux problématiques symptomatiques des petites et moyennes villes françaises. La « Résidence recherche création » est devenue un espace d'écoute *a priori* sans teinte politique, pour partager les besoins, les projets et les inquiétudes des acteurs du territoire avec souvent une tentative d'« aspiration » du collectif. On voit à travers cette démarche comment le paysage peut favoriser l'expression politique et dans quelle mesure ces petites et moyennes villes sont à la recherche de regards extérieurs pour les aider à agir.

Nous concluons sur le mot « résistance ». Pour le collectif, la recherche-crédation est une forme de résistance où le travail collectif peut être mené sans obligation de résultat et sans contrainte institutionnelle. Les temps de réflexion, les temps de vie en commun, les temps d'observation sont plus importants que le temps de production permettant d'allier les compétences disciplinaires et les pôles métiers. Du côté de la gouvernance territoriale, il s'agit là aussi d'une résistance. Offrir un espace de travail opportun à une recherche-crédation permet de se saisir de « nouvelles lunettes » pour appréhender différemment les problématiques et pour trouver des solutions alternatives et non standardisées en fonction du contexte local.

## Bibliographie

APPURT (COLLECTIF), 2009. *Des outils pour des projets de développement durable des territoires, Agriculture et Paysage*, Institut Français de la Vigne et du Vin.

COLLECTIF, 2006. *Petit guide de l'observation du paysage*, Versailles, éditon Quae.

COLLECTIF, 2014. *France(s) territoire liquide : collectif de photographes*, Paris, Seuil.

DAVODEAU H., TOUBLANC M., 2010. « Le paysage-outil, les outils du paysages, principes et méthodes de la médiation paysagère », *Conférences sur les outils pour décider ensemble, aide à la décision et gouvernance*, 25-26 octobre 2010 à Montpellier.

LARSIMONT R., 2013, « «Dépoussiérer « des techniques anciennes pour stimuler l'observation sensorielle dans la pratique du terrain », *Belgeo*, n°2. <http://belgeo.revues.org/10781>

LIZET B., DE RAVIGNAN F. CALMETTES I., CHAPUIS M. 1988. *Comprendre un paysage : guide pratique de recherche*, Paris, Institut national de la recherche agronomique.

NOYOUX V., 2016, *Tour de France des villes incomprises*, Paris, éd. Trésor.

PINCHEMEL Ph., 1987. *Lire les paysages*, Paris, Documentation française et CNDP, coll. Documentation photographique, n°6088.

RAZEMO O., 2016. *Comment la France a tué ses villes ?*, Paris, éd. De l'échiquier.

SCHLEIFER S., 2009. *Concepts visuels de paysage : croquis, dessins et maquettes de projets contemporains de paysage*, Barcelone, Loft.

VUE B., 2012, *Histoire des paysages : apprendre à lire l'histoire du milieu proche (village et territoire) : guide à l'usage des parents, des enseignants, des aménageurs et des curieux*, Arles, Paris, édition Errance.

ZWEYACKER A., Lacoste Y., COHEN S., BAUDRY J., 1986. *Lectures du paysage*, Paris, Faucher.

## Et si le renouveau des politiques paysagères passait par les collectivités locales ! Quels apports à l'expression d'une pédagogie de l'action territoriale par le paysage

Laurent LELLI, AgroParisTech Clermont Ferrand, UMR Territoires - France

**Mots-clés :** paysage et collectivités, postures professionnelles, chargés de mission, action territoriale

Face à une perte de visibilité de l'action de l'Etat sur le champ du paysage à la suite du Grenelle de l'environnement (Verdier 2015), puis dans une moindre mesure du grand chantier législatif de la loi biodiversité, l'action des collectivités territoriales donnerait-elle un second souffle aux approches paysagères dans les projets territoriaux ? Si le paysage est déjà largement mobilisé dans de nombreuses communautés de communes, Pays ou Parcs naturels régionaux..., au travers de politiques découlant des outils définis par la politique nationale du Ministère de l'Environnement (plans de paysage, observatoire photographiques, atlas paysagers...), de nouvelles démarches apparaissent, plus ouvertes à des collectifs d'acteurs mêlant professionnels du paysage, de l'urbanisme, acteurs institutionnels des services de l'Etat, représentant des chambres consulaires, élus locaux, chargés de mission des collectivités territoriales et structures de conseils auprès de ces dernières (CAUE, associations techniques et citoyennes...), chercheurs des universités, des écoles de paysage ou d'ingénieurs agronomes (Béringuier et Lelli 2014). Ces collectifs, ces réseaux, proposent le plus souvent de mener des démarches innovantes partant des territoires (Dérioz et al. 2010) et incitent à ouvrir la problématique paysagère à de nouveaux enjeux, comme par exemple la transition énergétique (Ambroise et Marcel 2015). Les outils qui sont mobilisés font l'objet de méthodologies d'animation permettant d'appréhender le paysage autrement, en croisant les regards, partageant les savoirs des uns et des autres, s'immergeant sur le terrain au contact des enjeux et des acteurs des territoires (Davodeau et Toublanc 2010).

Certains acteurs trouvent dans ces collaborations de nouveaux espaces dans les manières de conduire des actions, des projets de développement territorial. C'est notamment le cas au sein des collectivités territoriales des chargés de mission en charge des projets territoriaux, soucieux d'utiliser le paysage comme : levier d'actions à plusieurs niveaux d'échelles spatiales, moyen de forcer les décroissements entre politiques sectorielles, favoriser une dynamique collective entre acteurs dans les territoires. Ce dernier point, sans doute moteur principal de cette évolution, est conditionné par les exigences de la convention européenne du paysage, incitant à intégrer les regards des populations sur les paysages. Il intervient également dans un contexte de crise économique, de transformation des périmètres des collectivités territoriales (régions intercommunalités), rendant indispensable l'adhésion des populations, des acteurs locaux à un projet partagé qui fasse sens et n'apparaisse pas comme parachuté par des décideurs politiques ou des prescripteurs déconnectés d'une connaissance réelle du terrain, c'est-à-dire vécue par ceux qui y habitent, y travaillent.

Les chargés de mission opérant cette maïeutique du territoire par le paysage seraient donc les acteurs possibles d'un renouveau, les catalyseurs d'un retour en grâce du paysage dans nos manières de penser et d'agir sur les territoires, le révélateur de nos manières d'être au monde (Bédard 2009 ; Berque 2016). Cette hypothèse de recherche n'est pas issue d'un travail exhaustif d'enquêtes auprès d'un panel représentatif et suffisamment large de territoires pour dégager des résultats généralisables. Elle est cependant le fruit d'observations, d'écoutes et de collaborations dans de multiples travaux de recherche pendant près de vingt ans, au contact de différentes structures d'interface réunissant chercheurs, acteurs territoriaux, élus, professionnels de l'aménagement... au sein par exemple de l'Institut toulousain du paysage ou du réseau paysage de Midi-Pyrénées (Béringuier, Lelli et Bertrand 2011). Elle trouve aussi sa légitimité dans les recherches engagées sur différents terrains et acteurs, permettant d'observer avec une attention particulière les processus d'actions collectives mobilisés pour fonder un projet de territoire par le paysage. Elle se fonde enfin sur l'idée que ces processus ont fait naître des compétences nouvelles pour appréhender la problématique territoriale par le paysage. Ces compétences sont portées ou articulées par des chargés de mission dans les collectivités, leur conférant des postures professionnelles nouvelles d'assembleurs, d'activateurs, d'animateurs, d'agitateurs, de passeurs..., incarnant (quand ils ne personnifient pas) de nouvelles manières de porter les politiques territoriales par le paysage (Laumond 2014).

Plusieurs postures se dégagent dans ces compétences mobilisées pour agir sur les territoires par le paysage. La typologie exploratoire proposée ci-après n'est pas exhaustive, ni étanche. Chacune peut être combinée à d'autres, au gré des personnalités des agents, de leurs relations aux élus référents des politiques qu'ils mettent en œuvre, en fonction des territoires eux-mêmes et de leur degré de maturité pour faire du paysage un outil pour penser l'avenir.

### **1. Le paysage comme expression pédagogique de l'action territoriale.**

Les agents utilisent le paysage comme un outil qui rend compte d'une action de manière visible, insistant sur le renouveau de l'approche paysagère dans les manières de construire le projet et les actions dans le territoire. Le paysage sert de révélateur pour démontrer l'efficacité d'une action territoriale, dont on peut visualiser les objectifs, la physionomie à court terme. Des outils de représentation (informatiques ou non) amènent à une pédagogie de la démonstration du projet et facilitent l'engagement de débats citoyens, d'échanges entre acteurs territoriaux dans le paysage. Ils accompagnent également l'expression de représentations paysagères (d'habitants, de scolaires, d'acteurs économiques variés...) contribuant à la construction d'observatoires vivants des ressentis, des pratiques de chacun (Lelli et Sahuc 2014).

### **2. Le paysage comme outil du décloisonnement des politiques sectorielles.**

Pour sortir d'une approche technocratique et/ou politique dominée une vision court termiste, les agents créent des dispositifs de contournement, de décalage permettant aux élus, aux professionnels de l'aménagement de (re)découvrir leurs territoires. Des ateliers paysage sur le terrain favorisent la construction d'une vision commune, mais aussi amènent à poser le paysage comme un cadre de controverse pour faire émerger les positions de chacun (Paradis et Sgard 2016). Cette approche est notamment utilisée lorsqu'il est envisagé de faire réfléchir à la dimension prospective du paysage, ce qui permet le plus souvent d'introduire des liens entre des éléments qui sont souvent pris séparément, comme pour la question de l'évolution des paysages agricoles dans un contexte de réchauffement climatique par exemple.

### **3. Le paysage pour bousculer les approches normatives et « corporatistes ».**

Les agents placent ici le paysage comme un prétexte pour réinterroger, remettre en cause aussi parfois les normes ou les approches méthodologiques véhiculées par certaines pratiques étatiques ou professionnelles. L'objectif recherché de d'amener les acteurs en charge des politiques paysagères au sein des services de l'Etat, des structures de conseils ou d'expertise à faire évoluer leurs approches vers plus d'adaptation aux singularités locales, à travailler également les démarches prospectives et expérimentales permettant de dénouer les risques d'un paysagisme fixant une vision trop passéiste, esthétisante des lieux et pas assez les desseins des habitants. Elle vise également à faire émerger une forme de gouvernance adaptative locale, plus à même d'initier des projets partagés, appropriés.

Il y a donc bien derrière cette première esquisse d'une typologie des postures de certains chargés de mission dans les collectivités territoriales, une forme de transgression vis-à-vis des pratiques à l'œuvre chez les professionnels de l'aménagement, de l'urbanisme et du paysage... Ne visant pas à les éloigner ou de les remettre en cause, ces démarches créent de nouvelles passerelles et de nouvelles postures chez les professionnels. Les paysagistes médiateurs ou passeurs opèrent bien ces nouvelles formes de

collaborations suscitées par une demande sociale complexe et dont les chargés de mission des collectivités sont les « lanceurs d’alerte » et les premiers expérimentateurs. Nous sommes ici loin d’une identité professionnelle plaçant ces agents comme des « chefs de projet de paysage », mais plutôt comme les nouveaux chefs d’orchestre d’une partition territoriale en train de s’écrire.

### Bibliographie

AMBROISE R., MARCEL O., 2015. *Vers des paysages de l’après-pétrole*, Editions Charles Léopold Mayer, coll. Essais.

BEDARD M., 2009. *Le paysage un projet politique*, Presses de l’Université du Québec, coll. Géographie contemporaine.

BERINGUIER PH., LELLI L. (coord.), 2014. « Paysages en réseaux », *Revue Sud-Ouest Européen*, n° 38. <https://soe.revues.org/1538>

BERQUE A., 2016. *La pensée paysagère*, Editions éoliennes.

DAVODEAU H., TOUBLANC M., 2010. *Le paysage outil, les outils du paysage : Principes et méthodes de la médiation paysagère*, OPDE Outils pour décider ensemble, Aide à la décision et gouvernance, recueil des communications du colloque des 25/26 octobre à Montpellier, p.375-391.

DÉRIOZ P., BÉRINGUIER PH., LAQUES A-E., 2010. « Mobiliser le paysage pour observer les territoires: quelles méthodes pour quelle participation des acteurs », *Développement Durable et Territoires*, 1-2. <https://developpement-durable.revues.org/8682>

LAUMOND JS., 2014. « Encadré 3 - La vallée de la Bruche, des élus et un territoire en réseau impliqués pour le paysage », *Revue Sud-Ouest Européen : Paysages en réseaux*, n°38, p 81-84. <https://soe.revues.org/1618>

LELLI, L., BERINGUIER, P., ET BERTRAND, G., 2011. « Le réseau paysage de Midi-Pyrénées : retour sur la construction d’un réseau acteurs-chercheurs et ses retombées pour la recherche-action », *Colloque international « Paysage et développement durable »*, Girone (Espagne), mars 2011, 12 p.

LELLI L., SAHUC Ph., 2014. « Le paysage, une interface de dialogue entre chercheurs et acteurs. L’exemple d’une démarche d’animation locale au sein du Parc naturel régional des causses du Quercy (Midi-Pyrénées, France) », in DOMON G., RUIZ J. (ss. dir.), *Agriculture et paysage : des rapports à réinventer*, Presses Universitaires de Montréal, p 283-306.

PARADIS S., SGARD A., 2016. « Le Grand projet des Cherpines (agglomération de Genève, Suisse) : une controverse d’aménagement relue par le prisme d’une didactique du paysage », *53ème colloque de l’ASRDLF à Gatineau* (Québec, Canada), 7-9 juillet 2016, session 11.

VERDIER J.-J., 2015. *Le paysage, cet art contemporain d’habiter le territoire*. <https://www.amc-archi.com/article/le-paysage-cet-art-contemporain-d-habiter-le-territoire-par-jean-jacques-verdier-consultant-paysage-et-territoire,3759>

## Signifier le paysage par son exposition photographique

Eleni MITROPOULOU, Université de Limoges, CeReS et Université de Haute Alsace, CRESAT - France

**Mots-clés** : (re)présentation du paysage, pratiques d’exposition, intention didactique, sémiotique, communication

### PROBLÉMATIQUE

Le projet exposal intitulé « Images // Paysages – Histoires des représentations du territoire » au Compa, musée de l’agriculture situé à Chartes, était de présenter 500 photographies de la région Eure-et-Loir mais également des installations visuelles et audiovisuelles ainsi que des techniques photographiques<sup>1</sup>. Le sujet est le paysage, celui-ci étant pensé par référence au cadre de vie, l’identité régionale, l’amé-

1. « Images et Paysages – Histoires des représentations du territoire », Le Compa, musée départemental à Mainvilliers,

nagement territorial sans négliger la dimension esthétique du paysage notamment comme image, en l'occurrence photographique, d'où l'exposition des 500 photographies réalisées par des professionnels, des amateurs, parfois des artistes, tous locaux.

Soulignons, car c'est ce qui va nous intéresser ici, que des spécialistes soit du paysage soit de l'image ont été associés au projet exposal : il leur a été demandé de rédiger des petits textes d'accompagnement de photographies à destination du public de l'exposition. De cette intention de communiquer des points de vue spécialisés sur le paysage et l'image émergeait une démarche didactique et c'est cette volonté, cette intentionnalité du projet exposal que nous retenons pour réfléchir sur le rôle que le projet attribue au paysage à travers son image auprès du grand public.

Ce projet culturel (cf. Dossier de presse, Rubrique L'expositions : les partis pris & Communiqué de presse de l'exposition) relatait le monde disparu des paysans au regard (photographique) sur un territoire vu (par l'exposition) ainsi qu'à une approche esthétique du paysage agricole.

Plus précisément « *interroger la photographie de paysage c'est tenter de comprendre ce qui advient, c'est tenter de commenter notre vision du monde, c'est poursuivre cette infatigable quête qui va du vu au su (et aussi au perçu), en tentant de recycler nos regards.* » Selon nous, entre projet culturel et projet politique, l'exposition fait émerger des axiologies plus globales de la vie sociale qu'elle adosse au paysage. C'est dans ces axiologies que prend vie la dimension didactique de l'exposition comme projet culturel & politique puisque les spécialistes qui y ont été associés (sociologue, géographe, ingénieur-agronome, philosophe-artiste, paysagiste, sémioticien) ont été mis en écho avec une citation de Virilio : « *l'image n'est rien sans le commentaire qui lui donne sens.* » Toutefois, cet aphorisme constitue un leurre pour une des disciplines impliquées dans l'exposition, la sémiotique .... C'est en tant que sémioticienne, à la fois de l'intérieur que de l'extérieur de ce projet, que nous abordons ici le paysage montré, commenté et pensé, certes, mais aussi et surtout utilisé par l'exposition pour partager avec le visiteur un système de valeurs plus global, plus profondément ancré socialement mais également disciplinairement. Et dans cette utilisation, le point de vue spécialiste cautionne, justement par la mission « didactique » des commentaires, un rôle certain au paysage.

Aussi, l'initiative de demander à des spécialistes du paysage et de l'image de proposer de textes à fonction de légende pour les photographies va dans le sens d'une certaine « mobilisation didactique », « mobilisation » qui, en fonction du croisement entre savoir-montrer (exposition), savoir-dire (commentaires) et savoir-être (territorial, paysage en disparition/en évolution), devient « manipulation » au sens sémiotique de ce terme.

### MÉTHODOLOGIE

Tenant compte du fait que l'objet du colloque est de débattre sur le paysage et non sur la photographie il ne s'agit pas de développer une problématique du médium photographique et plus globalement de la visualisation en soi mais interroger la mise en image du paysage au titre d'un système de valeurs à partager sur le paysage et à partir du paysage.

Pourtant, l'un ne va pas sans l'autre .... Car aussitôt que l'objet-paysage devient un sujet photographique il nous faut interroger sa spécificité en tant qu'objet médiatisé : en effet, dans cette manifestation culturelle qu'est l'exposition, le paysage n'est pas une peinture, une gravure, une aquarelle mais une photographie. Quant au savoir sur le paysage il est lié au savoir par l'image, « paysage » et « image de paysage » forment la même unité de savoir. Cette situation de médiatisation singulière est celle que nous retenons pour évoquer le fait didactique que l'exposition à la fois exploite et vise. Elle l'exploite car l'exposition traite de la photographie comme processus de médiation entre visiteur et paysage ; elle le vise car le fait didactique ancre le paysage dans une idéologie de partage à plusieurs facettes : paysage décrypté, paysage inventé, paysage interprété, paysage rêvé.

## RÉSULTATS

L'étude des quatre processus propres à cette exposition (processus de communication, de diffusion, de médiatisation et de médiation) montre que la valeur du paysage est construite par la valeur de la photographie : d'abord les spécialistes, ensuite le public sont appelés à penser le paysage à partir des images de paysage. D'où d'ailleurs les fils conducteurs de l'exposition concernant le visuel. Après avoir identifié ces valeurs que l'exposition articule et diffuse, nous montrerons comment se construit l'intention didactique et quels sont censés être ses effets en matière de médiation entre spécialistes, public et paysage : le fait didactique va circuler (autant par la brochure de l'exposition que par les légendes) en fonction d'un jeu axiologique auquel se prête le paysage. Profondément ancrée dans nos pensées et nos pratiques, la fonction de représentation (d'origine platonicienne) envahit le paysage, délègue à l'image son « être là » dans l'exposition et façonne l'appropriation du paysage par le public : on parle du paysage par l'image de paysage, on utilise le paysage pour autre chose que le paysage, on magnifie le paysage à travers l'esthétique de son image, on utilise le paysage pour penser le monde.

## Bibliographie

- BERQUE A., CONAN M., DONADIEU P., LASSUS B., ROGER A., 1994. *Cinq propositions pour une théorie du paysage*, Editions Champ Vallon.
- CAUQUELIN A., 2013. *L'invention du paysage*, PUF.
- DERIOZ P., 2008. *L'approche paysagère : un outil polyvalent au service de l'approche opérationnelle et interdisciplinaire des problématiques environnementales* (<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00363625/fr/>)
- FONTANILLE J., 2003. « Lumières, matières et paysage » in RENOUE M. (dir.), Protée
- JULLIEN F., 2014. *Vivre de paysage, ou, l'impensé de la raison*, Paris, Gallimard, Bibliothèque des idées.
- MITROPOULOU E., « Eduquer aux médias à l'école : quelles compétences pour quelles performances ? », in PIGNIER N. et MITROPOULOU E. (ss. dir), *Former ou formater ? Les enjeux de l'éducation aux médias*, Solilang, p. 15-38.
- MITROPOULOU E., « Valeur et sémiotique de la communication médiatée : pour une approche inférentielle et transversale », in BIGLARI A. (ss. dir.), *Valeurs, aux fondements de la sémiotique*, L'Harmattan, p. 579-608
- PARRET H., 2008. *Le sentiment de paysage*, Actes sémiotiques. <http://epublications.unilim.fr/revues/as/3418>
- PIGNIER N., 2017. *Le design et le vivant, cultures, agricultures et milieux paysagers*, Connaissances & Savoirs.

s2

95

## Le dessin de mémoire : Un révélateur de représentations paysagères pour sensibiliser, débattre et/ou enseigner

David MONTEBAULT, AGROCAMPUS Ouest Angers, UMR CNRS ESO - France

**Mots-clés** : paysage, perceptions, dessin de mémoire, médiation, pédagogie

En définissant le paysage comme « une partie de territoire telle que perçue par les populations », la Convention Européenne réinterroge la façon dont nous percevons chacun d'entre nous l'espace qui nous entoure. A priori, les points de vues (au sens propre et au sens figuré) peuvent donc être très variables d'un individu à l'autre. Y prêter attention et reconnaître cette possible diversité de lecture et d'interprétation d'un même espace par plusieurs individus, nécessite alors de la révéler, de la caractériser et de la partager, afin d'en faire ensuite un outil de compréhension des dynamiques paysagères et/ou un levier de projet.

Pour faire exprimer cette diversité des perceptions et pour la mettre en débat, plusieurs techniques peuvent être utilisées. Ici, nous proposons d'interroger plus particulièrement l'une d'entre elle :

le « dessin de mémoire » accompagnant une lecture croisée de paysages, que nous avons expérimenté en différentes situations, à la fois avec des acteurs de terrains et auprès d'étudiants paysagistes.

### UNE TECHNIQUE À MI-CHEMIN ENTRE LE « DESSIN D'OBSERVATION » ET LE « DESSIN D'IMAGINATION »

Pour bien saisir les spécificités du « dessin de mémoire » et en comprendre les intérêts, il est tout d'abord nécessaire de distinguer deux autres utilisations plus classiques du dessin dans l'étude des paysages.

Premièrement, le « dessin d'observation » consiste à reproduire de façon la plus fidèle possible des formes paysagères observées in-situ ou, faute de mieux, d'après photographies. Cet exercice difficile nécessite un double apprentissage à la fois du regard et des techniques de dessin. Il faut donc généralement plusieurs années de pratiques et d'expérience pour réussir à construire des représentations fidèles de la réalité observée. Car saisir les singularités d'un lieu et en comprendre les détails caractéristiques, nécessite une observation très attentive et bien entraînée permettant de s'affranchir des modèles pré-construits (Edwards 2004). Cette technique est directement héritée des courants de peinture figuratifs ou hyperréalistes mais c'est également un formidable outil d'étude des paysages, utilisé abondamment par les géographes et les paysagistes concepteurs (croquis, dessins d'ambiance, panoramas, blocs diagrammes, ...). Enfin, ces dessins réalistes peuvent aussi devenir des supports de médiation et de mise en débat plus accessibles que des photographies car ils restent toujours imparfaits et potentiellement modifiables (Henry 2004).

Deuxièmement, le « dessin d'imagination » consiste à l'inverse à faire dessiner un lieu déjà connu, ou un lieu idéal à distance et donc en mobilisant cette fois-ci les modèles que l'on a en tête, ce que l'on sait déjà, des éléments qui sont déjà nommés, etc. Ce « dessin d'imagination » répond généralement à des consignes précises et accompagne souvent un questionnaire plus complet visant à faire exprimer la subjectivité des personnes interrogées. Il nécessite cette fois-ci un temps de réflexion de la part du dessinateur. C'est une technique qui a été très tôt utilisée chez les ethnographes<sup>1</sup>, puis plus abondamment par les psychologues comme moyen d'investigation pour saisir les différences de personnalité et l'importance du vécu dans la perception du monde, en particulier chez les enfants<sup>2</sup>. C'est aussi une technique plus récemment employée par les urbanistes et les géographes à travers notamment l'utilisation des cartes mentales pour saisir les différentes perceptions de l'espace vécu (Lynch 1960 ; Frémont 1999 ; Gueben-Venière 2011), ou à travers des « dessins de terrain », pour révéler des perceptions spatiales non exprimées autrement (Calandra 2016).

Le « dessin de mémoire » est alors une troisième alternative qui consiste à faire dessiner à l'aveugle un paysage observé après une courte période d'observation qui n'a pas pu être attentive, soit à cause d'un effet de surprise et d'une absence de consigne préalable dans le cas d'une expérience de terrain ; soit à cause d'un temps d'observation particulièrement réduit (1 à 3 secondes) dans le cas d'une expérience en salle, d'après photographies. A mi-chemin entre les deux approches décrites précédemment, le « dessin de mémoire » permet donc de révéler très brièvement la façon dont des individus perçoivent un espace (généralement découvert pour la première fois) de façon spontanée. Cette perception sera alors nécessairement influencée à la fois par les propriétés intrinsèques du paysage observé (lignes, masses, couleurs, éléments présents) et par l'expérience personnelle de l'observateur qui compensera le manque d'attention par un exercice de mémorisation et/ou d'imagination inspiré de son propre vécu. Si l'exercice ne permet pas de réaliser des dessins facilement exploitables séparément du fait de la rapidité et de la difficulté d'exécution, il permet à l'inverse dans un temps très court de révéler une grande diversité de représentations (des « points de vue » personnels) à partir d'un seul et même point de vue matériel. C'est en cela que l'outil a une vertu particulièrement pédagogique pour démontrer in situ, ou en salle, combien les lectures et les impressions peuvent être différentes au sein d'un groupe face à un paysage unique. Ce qui, nécessairement, suscite les réactions et provoque le débat...

### DEUX MISES EN SITUATION COMPLÉMENTAIRES

Le premier exemple que nous proposons de développer utilise le paysage comme un « vecteur de médiation » visant à rétablir le dialogue entre le monde agricole et les consommateurs. A la suite des grandes

1. En témoigne par exemple l'« album de dessins indigènes » collecté par Thérèse Rivière en mission dans l'Aurès (Algérie) entre 1935 et 1936 (Coquet, 2009)

2. Cf. par exemple les nombreux travaux de Jean Piaget

crises qui ont touché l'élevage européen à l'aube<sup>3</sup> et au début<sup>4</sup> des années 2000, un climat de défiance s'est en effet installé chez les consommateurs à l'égard du monde agricole. C'est dans ce contexte qu'avec l'institut de l'élevage nous avons inauguré en 2007 des lectures de paysages sur le terrain, au sein d'exploitations agricoles, à l'occasion des journées du patrimoine : « les balades élevage et paysage »<sup>5</sup>. Avec un public varié, peu habitué à parler de paysage et mêlant toutes les générations, le « dessin de mémoire » s'est alors révélé un excellent outil de médiation, de partage puis de mise en débat de questions environnementales particulièrement sensibles. Dans cette expérience d'animation, l'exercice de dessin a servi de support pour soulever et faire exprimer de façon spontanée et ludique des incompréhensions et/ou des attentes contradictoires, puis initier un débat aux vertus pédagogiques visant à réconcilier deux catégories d'acteurs souvent en opposition. Si, dans cette première expérience, la comparaison des dessins a été efficace, il a été en revanche difficile de les interpréter, faute de pouvoir collecter des informations précises sur leurs auteurs.

Dans un deuxième exemple, nous verrons comment ce même outil utilisé à nouveau sur le terrain ou en salle avec des étudiants paysagistes peut également constituer une entrée en matière à un cours de lecture du paysage, pour révéler les subjectivités de chacun et interroger le processus de perception. Là encore, le « dessin de mémoire » suscite les réactions en forçant le trait et en exagérant des différences de points de vue liées cette fois au parcours de vie des étudiants, ainsi qu'à la diversité de leurs origines sociales et géographiques. Cette fois, des questions ont été posées aux auteurs pour mieux comprendre les différences observées entre les dessins (confusions, exagérations, oublis, etc.).

### LE DESSIN DE MÉMOIRE, ÉGALEMENT UN OUTIL D'ANALYSE DES PERCEPTIONS

Au-delà de ces deux expériences pédagogiques visant à révéler la subjectivité d'une lecture paysagère, nous verrons enfin comment le « dessin de mémoire » peut aussi devenir un outil d'investigation pour questionner les processus de perception à l'œuvre dans l'observation des paysages. A mi-chemin entre le « dessin d'observation » qui se construit in situ, « à l'affût », en privilégiant les sensations directes (vue, ouïe, odorat, etc.) et le « dessin d'imagination » qui se construit à distance, mobilisant à l'inverse des modèles cognitifs préconstruits, le « dessin de mémoire » mêle de façon intermédiaire différents modes de perception du monde tels qu'ils ont été décrits et expérimentés par la psychologie cognitive, selon des expériences similaires (Bruner 2004).

Ces dessins étudiés comme des objets façonnés et agencés spontanément (Descola 2006), tels des miniatures concentrant tout le psychisme d'un individu (Bachelard 1957) peuvent alors révéler la part d'une expérience vécue et celle de l'appartenance à un groupe social dans la construction de représentations paysagères – à condition de mettre en place une méthode d'analyse rigoureuse et individualisée que nous tentons d'élaborer.

### Bibliographie

APPORT (COLLECTIF), 2009. *Des outils pour des projets de développement durable des territoires, Agriculture et Paysage*, en particulier : « La visite de terrain. Le paysage comme lieu d'expériences », « Représentation et interprétation du paysage », « Paysage, outil de médiation ».

BACHELARD G., 2004. *La poétique de l'espace*, Ed. PUF, coll. Quadrige, 1957.

BAILLY A., 1990, « Paysages et représentations », *Mappemonde*, n°3, p. 10-13

BRUNER J., GOODMAN C.C., 1947. "Value and need as organizing factors in perception", *Journal of Abnormal Social Psychology*, 42, p. 33-44.

CALANDRA M., 2013. « Faire dessiner le terrain », *Techniques & Culture*, 60, Editions de l'EHESS, p. 182-201. <http://tc.revues.org/6822>

COQUET M., 2009. « L'album de dessins indigènes. Thérèse Rivière chez les Ath Abderrahman Kebèche de l'Aurès (Algérie) », *Gradhiva*, 9, p. 187-2003. <http://gradhiva.revues.org/1451>

DESCOLA Ph., 2006. « La fabrique des images », *Anthropologie et Sociétés*, 30-3, p. 167-182.

3. Crise de la vache folle (ESB) en 1996

4. Epidémie de fièvre aphteuse en 2007

5. La première a été expérimentée de façon improvisée dans une ferme de la Mayenne en 2007. L'expérience a ensuite été reconduite en 2008 de façon plus organisée. Et depuis 2009, plus d'une vingtaine de fermes ouvrent leur porte à l'opération chaque année.

DROZ Y. (et al), 2009. *Anthropologie politique du paysage. Valeurs et postures paysagères des montagnes suisses*, éd. Karthala.

EDWARDS B., 2014. *Dessiner grâce au cerveau droit*, Ed. Mardaga, coll. Psychologie et science.

FREMONT A., 1999. *La région, espace vécu*, Paris, Flammarion.

GIBSON J. J., 1979. *The Ecological Approach to Visual Perception*.

GUEBEN-VENIERE S., 2011. « En quoi les cartes mentales, appliquées à l'environnement littoral, aident-elles au recueil et à l'analyse des représentations spatiales ? », *EchoGéo*, 17. <http://echogeo.revues.org/12573>

HENRY D., 2004. « Et si j'ai un dessin dans les mains pour parler de paysage ? Approche d'un paysagiste », Séminaire « *Comment les images de paysage interrogent les territoires* », ENFA Toulouse, 9-10 mars 2004, 2p.

LARRERE C. ET R., 1997. *Du bon usage de la nature - Pour une philosophie de l'environnement*, Ed. Alto Aubier.

LYNCH K., 1960. *The Image of the city*, Cambridge, MIT Press.

PAULET J-P., 2002. *Les représentations mentales en géographie*. Paris, Anthropos.

s2

98

## De l'imprégnation et de l'approche à la volée

Philippe MOUILLON, Paysages-in-situ, Grenoble - France

**Mots-clés** : observateur, perspective, imprégnation, milieu associé, outils collaboratifs

Tout semble clair et limpide dans le paysage, et pourtant tout est étrange dans cette notion quand on s'y attarde. On ne regarde sans doute pas le paysage aujourd'hui comme on le regardait autrefois, lorsque les individus étaient majoritairement reliés à la terre dans leurs activités quotidiennes, ni même plus récemment lorsque notre rapport quotidien au monde extérieur ne transitait pas encore si fréquemment par l'écran d'ordinateur ou de téléphone mobile.

Ce mot « *paysage* » est apparu tardivement dans les principales langues européennes et sensiblement à la même époque (vers 1510), comme si pendant très longtemps les femmes et les hommes qui ont habité et pratiqué le territoire avant nous n'avaient pas ressenti le besoin de nommer ce lointain des environs. Le mot est employé pour la première fois en Europe plusieurs années après l'apparition des premières peintures de paysage (réalisées aux alentours de 1495), et le mot « *paysage* » traduit d'abord une représentation peinte avant de devenir une « *portion de nature qui s'offre à la vue de l'observateur* », selon la définition du dictionnaire Le Robert. Cette définition est assez étroite, ou maladroitement, car elle suppose l'extériorité du spectateur, c'est-à-dire le face à face entre de la nature offerte, et un observateur retiré du paysage, sur lequel il apporte un point de vue, qu'il observe sans s'y inscrire (Julien 2014). Sommes-nous si sûrs de ne pas être inscrits dans l'écosystème du milieu que nous observons ? Le milieu nous affecte et nous l'affectons en retour, ce que le géographe Augustin Berque décrit magnifiquement « *Le paysage est empreinte et matrice. L'être de l'humain est géographique, il se grave dans la terre et il est, en retour, gravé* » (Berque 2001).

Paysages-in-situ<sup>1</sup> tente d'aiguiser chez chacun l'attention portée au paysage, et de raffiner nos perceptions collectives en échangeant nos divergences, en comparant celles des uns avec celles des autres – marcheurs infatigables ou contemplatifs postés à la fenêtre, habitants de longue date ou touristes de

1. Paysages-in-situ est une proposition de Laboratoire, lancée en 2015 en partenariat avec le musée de Grenoble, le musée Dauphinois, le musée Hébert, la Bibliothèque municipale de Grenoble, le musée de l'Ancien Evêché, le CAUE de l'Isère, le Laboratoire de recherche CNRS-PACTE, l'Éducation Nationale (DSDEN de l'Isère et DAAC), avec les soutiens du Ministère de la Culture et de la Communication, dans le cadre des appels à projets numériques culturels innovants, de la région Rhône-Alpes, de Grenoble-Alpes-Métropole, du Département de l'Isère, de la ville de Grenoble, de la Maison des Sciences de l'Homme-Alpes, au titre de son programme 2015 sur les humanités numériques, de l'UMR LITT&ARTS de l'université Grenoble-Alpes et du CNRS au titre du programme AGIR-PEPS "Écologie des médias".

passage, natifs d'ici ou héritiers d'autres paysages, cueilleurs de champignon ou photographes.... Il s'agit, en quelque sorte, de contribuer par le jeu à rendre chacun d'entre nous virtuose en paysages.

Paysages-in-situ repose sur une longue suite d'invitations : invitation à découvrir, observer et comparer les œuvres conservées dans les musées de la région grenobloise, accessibles aussi sur le site ou sur les applications mobiles paysages-in-situ, puis à les localiser en allant vérifier dans le paysage réel l'emplacement où se tenait l'artiste, il y a 150 ans, alors que tout a changé dans cet environnement et que le peintre avait sans doute déjà trié et composé à l'époque entre le beau et le laid, le lumineux et le clair-obscur, le fragile et le grotesque. Les quelques 300 peintures et photographies qui composent ce jeu de paysages sont assez peu présentées au public (10 % seulement des œuvres sélectionnées sont issues des expositions permanentes). Il s'agit de peintures, lavis, dessins et de photographies anciennes sur plaques de verre représentant des paysages appartenant à notre territoire alpin proche.

Ce jeu de paysages invite ensuite chacun à composer une réplique de la vue originelle à l'aide de tous les outils disponibles, des plus nouveaux, comme ceux de la cartographie numérique, aux plus classiques comme le crayon ou la photographie. Il s'agit ainsi d'inviter chacun à rentrer en intimité avec un paysage, tel qu'il a été composé par un artiste vivant à une autre époque. Puis de le reproduire afin de s'en imprégner. Nous ne sommes pas si loin des copies exécutées par les amateurs dans les musées de la fin du XIXe siècle. Mais là où l'approche par la copie est vécue aujourd'hui comme une discipline asservissante, notre proposition d'interprétation du paysage à l'aide de tous les outils disponibles tente d'associer sans réserve tous les publics, celui des jeux vidéo, des réseaux sociaux, des imageries de synthèse, de la cartographie numérique, de la photographie, du dessin, de l'écriture... Ce choix pragmatique permet de croiser les publics et leurs esthétiques en créant des tensions dynamiques. Ainsi les représentations numériques produites par Google Streets view sont des images comme désaffectées, issues de processus robotisés, qui ne portent en elles aucune tentative de cadrage. Cet effondrement du cadrage correspond bien à notre époque et à ce nouveau régime esthétique induit par la circulation dominante d'images digitales partagées via les smartphones et les réseaux sociaux numériques. Ces images réalisées le plus souvent à la volée, sans contrôle du cadrage, puis expédiées comme traces de présence fugitive dans un grand jeu d'échanges renouvellent fortement nos symbolisations collectives. Elles ne sont plus ancrées dans l'esthétique héritée de la chambre noire de la Renaissance et d'une perspective ordonnée, mais participent du basculement dans un monde où des attachements intuitifs se substituent à nos ancrages. Ces écarts d'interprétations forment le nœud de ce dispositif d'expérimentation.

Paysages-in-situ invite ensuite chaque joueur à exposer publiquement sa réponse au musée de Grenoble et au musée Hébert, sur une cymaise scénarisée en *mur des controverses*. Plus tard<sup>2</sup>, c'est face au paysage réel que s'éprouveront vraiment ses représentations. Car à terme chacun devrait pouvoir venir s'asseoir sur un banc ou se tenir dans un observatoire implanté très précisément grâce à la qualité des localisations issues du processus collaboratif. Ces bancs-observatoires seront des dispositifs de traduction et d'échange d'horizons, des outils de relations. Relations car chaque promeneur pourra contempler et s'imprégner du paysage présent, le relier aux paysages de sa mémoire, consulter les informations disponibles sur l'œuvre originale, retourner au musée consulter l'œuvre, ou enfin découvrir sur l'application mobile paysages-in-situ les répliques inventées par les participants. Nous pouvons imaginer des situations où le banc trouvera facilement sa place dans le site, favorisant le va-et-vient entre le passé et le présent, entre le paysage saisi dans l'œuvre originale et le paysage d'aujourd'hui. Mais il est probable que certains sites se révéleront si bouleversés que l'inscription physique d'un banc à cet emplacement précis apparaîtra étrange, incongru, ou sera simplement impossible. Cet aléa ouvrira un réel espace public de réflexion collective sur la condition contemporaine de notre environnement quotidien. Car paysages-in-situ réinscrit le temps long de la mise en perspective, c'est-à-dire de l'au-delà de soi.

On ne regarde sans doute pas le paysage aujourd'hui comme on le regardait autrefois : dans son livre intitulé *Non-Lieux*, l'anthropologue Marc Augé (1992) est attentif aux commentaires du paysage qui bordent les autoroutes « vous entrez dans le Beaujolais », « Vézelay, colline éternelle », « paysage de Cézanne » dispensant le voyageur d'un arrêt prolongé et peut être même de regard. De quoi nous renseignent ces sous-titrages ? Nous ouvrent-ils des capacités nouvelles ou restent-ils suspendus dans l'insignifiance ? Entre 1870 et 1906, Cézanne a représenté 80 fois la Sainte Victoire. Gilles Deleuze, dans *Logique de la sensation*, tente de cerner combien les paysages peints par Cézanne émergent d'une lente imprégna-

2. Cette hypothèse est en attente de financements.

tion, d'une dissolution du peintre dans son sujet d'observation, ce que Deleuze nomme le *devenir-autre* (1981). Par le jeu, paysages-in-situ tente de rendre chacun virtuose en paysage, c'est à dire de réinstaller ce temps de l'imprégnation, de l'infusion, du déploiement de soi dans le paysage.

### Bibliographie

AUGE M., 1992. *Non-lieux*, Le Seuil.

BERQUE A. 2001. *Écoumène. Introduction à l'étude des milieux humains*, Belin.

DELEUZE G., 1981. *Logique de la sensation*, La différence.

JULLIEN F., 2014. *Vivre de paysages*, Gallimard.

s2



100

## Paysage et action territoriale, quelques leçons issues de formations continues, en France

Richard RAYMOND, CNRS UMR 7533 LADYSS - France

Marie VILLOT, DREAL Normandie - France



**Mots-clés** : formation continue, action territoriale, administration, Etat, démocratie, systèmes de valeurs, attachements

### PROBLÉMATIQUE

Depuis quelques années maintenant, le paysage fait l'objet de multiples attentions. De nombreux projets sont portés par et pour le paysage : celui-ci en est tour à tour la visée et le moyen d'action dans les territoires. Cet engouement prend appui sur l'ouverture des recherches sur le paysage (Paquette et al. 2005) mais aussi sur sa réinscription dans différents cadres de l'action publique (Conseil de l'Europe 2000). Cet engouement est probablement lié à la plasticité de la notion même de paysage (Luginbühl 2007 et 2012 ; Bertrand et al. 2014) qui permet d'embarquer de nombreux enjeux contemporains : environnement (Germaine et al. 2010), démocratie (Candau et al. 2007 ; Faburel 2015), cadre de pratiques (Deffontaines 1973) ou cadre de vie (Fortin 2007), biodiversité (Décamps et al. 2010)... Cette plasticité est entretenue par les professionnels du paysage qui en vantent le caractère complexe et transversal, les composantes matérielles et immatérielles, son inscription dans l'ordinaire et dans la Culture...

Pourtant, cette plasticité interroge les acteurs du territoire, et en particulier ceux qui sont en charge des affaires publiques. Elle séduit parce qu'elle permet de dépasser des cadres d'action mal adaptés aux enjeux complexes, parce qu'elle autorise des ajustements aux particularités de chaque contexte socio-spatial, parce qu'elle permet une mise en cohérence des actions et des projets (Labat 2013 ; Davasse et al. 2015), parce qu'elle ouvre de nouvelles voies d'analyse... Et, dans le même temps, elle suscite un certain scepticisme de la part des acteurs territoriaux. Ceux-ci s'interrogent sur la légitimité de s'appuyer sur une perception réputée subjective pour conduire des affaires publiques, sur le caractère insaisissable de ses composantes...

### MÉTHODOLOGIE

En France, le paysage est donc à la fois objet de politiques publiques et outil pour l'aménagement et le développement durable des territoires (Atlas de Paysages, définition d'objectifs de qualité paysagère dans les Schémas de Cohérence Territoriale, les chartes de Parcs Naturels Régionaux et les plans de paysages...). Il fait, à ce titre, l'objet de formations continues pour les cadres et les chefs de service des ministères en charge de l'aménagement du territoire et de l'environnement. Les auteurs de cette communication se sont impliqués dans ces formations depuis 2014. Ces moments de formation offrent le

matériau d'une analyse réflexive de débats sur le paysage portés par celles et ceux qui sont engagés dans l'action territoriale.

Pour ces acteurs, le paysage n'était ni au cœur de leur métier ni l'objet de convictions établies. Et il a été immanquablement « mis en question » au double sens auquel on peut entendre cette expression : il a été mis en cause et objet d'interrogations. La confrontation à l'action publique dans les territoires a été l'aune de ces contradicteurs. Elle permet de rompre le cercle herméneutique de nombreuses formations au paysage qui s'adressent à des personnes déjà convaincues de l'intérêt et de l'efficacité du paysage pour faire face aux enjeux contemporains.

Ces mises en question et les débats qui s'en suivirent nous permettent de repérer les interrogations qui se répètent, d'identifier les argumentations qui remportent l'adhésion, celles qui ne convainquent pas... Ces débats argumentés permettent de réinterroger le sens de l'action de l'État et le rôle des professionnels en matière de paysage.

## RÉSULTATS

De manière récurrente, plusieurs observations sont faites par les représentants de l'Etat qui ont suivi ces formations. Ils constatent un manque courant de considération à l'égard du paysage. Un ensemble d'attributs supporte les principales interrogations et critiques : mobilisé pour tout et chaque chose, le paysage en devient insaisissable ; la volatilité des expertises rend la production d'avis circonstanciés difficile ; sa subjectivité, souvent réaffirmée, interroge son usage pour asseoir la décision publique... L'ensemble de ces mises en cause et de ces questions s'articule autour de trois aspects liés qui suggèrent les conditions d'une démocratisation de l'action territoriale supportée par le paysage : les raisons de s'intéresser au Paysage dans l'action territoriale, les outils pour le prendre en compte et les rôles que peuvent tenir les représentants de l'Etat et les professionnels du paysage.

Le premier aspect raisonne avec les arguments du préambule de la Convention européenne du Paysage (Conseil de l'Europe 2000). Au-delà de positions de principe rappelant l'importance du cadre de vie et d'un flou tactique (Bertrand et al. 2014) parant le paysage de mille vertus, le paysage comme « partie de territoire telle que perçue par les populations » oblige à saisir les systèmes de valeurs, les imaginaires, les attachements de celles et ceux qui habitent ou parcourent un territoire. Il permet de saisir ce à quoi ces populations tiennent et qui échappe, souvent, d'une part, aux approches techniques ou fonctionnalistes développées dans les services mais aussi aux regards cultivés héritiers des traditions académiques. Il permet de révéler des incompréhensions et souligne les complémentarités ou les difficultés d'articulation entre enjeux territoriaux. Ces éléments répondent à une première condition d'une démocratisation de l'action territoriale supportée par le paysage : le maintien de l'intégrité de l'acceptation mobilisée et des aspects du monde qu'il désigne.

Si ce premier aspect est aisément concevable et facilement appropriable, il se heurte à une difficulté de taille : sa traduction concrète pour l'action de l'Etat. Le recours aux experts ne convainc pas. Revendiquant la nécessité de faire parler leur propre sensibilité face à un territoire, ces professionnels du paysage soulignent, par leur méthode, non pas la subjectivité du paysage, mais la subjectivité du discours produit sur le paysage. « Autant d'avis que d'experts » notent les agents de l'Etat. Fautes de métriques et de normes stabilisées pour apprécier les paysages : la formulation d'un avis circonstancié est délicate. Les représentants de l'Etat semblent attendre que ces professionnels décrivent, avec distance et objectivité, les attachements des populations. A l'échelle des territoires administratifs français, cette fonction est difficile à remplir : le coût des enquêtes y est prohibitif. Et les enquêtes auprès d'un échantillon plus limité posent la question de la représentativité des appréciations saisies... L'expression démocratique des attachements reste encore à inventer. Ces inventions laisseront sans doute une part importante à une immersion dans les territoires et à une certaine empathie avec les populations... mais aussi à un droit de regard permanent de ces populations sur les savoirs produits.

Ainsi, la confrontation à l'action publique dans les territoires suggère divers rôles que peuvent tenir les représentants de l'Etat et les professionnels du paysage face la démocratisation de l'action territoriale supportée par le paysage. Les professionnels du paysage sont attendus pour la production d'informations concernant les systèmes de valeurs, les imaginaires, les attachements de celles et ceux qui habitent ou parcourent un territoire à partir de leurs compétences propres. Moins concepteurs de paysage que capteurs ou révélateurs, ces professionnels doivent tant que faire se peut mettre leur propre subjectivité

entre parenthèse lors de la saisie de ces attachements. Mais un autre rôle est aussi identifié pour ces professionnels : celui de proposer, une fois ces attachements identifiés, des formes et des organisations, qui incarnent ces valeurs et ces imaginaires. Cette tâche n'est pas moins aisée que la précédente... Le rôle des agents de l'Etat apparaît alors. Il s'agirait moins de produire un avis sur les paysages proprement dit que sur le caractère démocratique des procédures et dispositifs mis en œuvre pour saisir ces paysages et sur la mise en perspective des attentes des populations locales avec d'autres enjeux nationaux et internationaux. Cette clarification permettrait peut-être de pallier à certaines difficultés de la prise en compte du paysage dans l'action territoriale. En évitant d'affirmer sans cesse que le paysage est dans tout, il convient de lui rendre sa place dans les différents domaines de l'action territoriale.

s2

### Bibliographie

BERTRAND C. ET BERTRAND G., 2014. « Projet de paysage ou projet de territoire ? Un enjeu pour les réseaux de paysage », *Sud-Ouest européen*, n°38, p. 9-16.

CANDAU J., AZNAR O., GUERIN M., MICHELIN Y., MOQUAY P., 2007. « L'intervention publique paysagère comme processus normatif », *Cahiers d'économie et sociologie rurales*, 84-85, p. 168-190.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2000. *Convention européenne du paysage*, Florence.

DAVASSE B., HENRY D., 2015. *Le paysage au cœur des projets de territoire*, Dossier n°1 du Réseau Aquitain du Paysage (RAP), Journée inaugurale du 23 mai 2013.

DECAMPS H., BAUDRY J., BLANDIN P., BUREL F. (ss. dir.), 2010. *L'écologie à l'œuvre*, Editions Actes Sud / ENSP.

DEFFONTAINES J.-P., 1973. « Analyse du paysage et étude régionale des systèmes de production agricole », *Économie rurale*, 98-1, p. 3-13.

FABUREL G., 2015. « Du paysage au bien-être : vers de nouveaux communs pour la coopération territoriale ? », in LAZZERI Y., *Participation créative et paysage : vecteurs d'une gouvernance renouvelée*, Presses universitaires de Provence, p.71-76.

FORTIN M.-J., 2007. « Le paysage, cadre d'évaluation pour une société réflexive », in TERRASSON D., BERLAN M., LUGINBÜHL Y. (sss dir.), *De la connaissance des paysages à l'action paysagère*, Versailles: Éditions Quae, p. 223-231

GERMAINE M.-A., BALLOUCHE A., 2010. «L'articulation entre enjeux environnementaux et aménités paysagères dans les politiques publiques des vallées du nord-ouest de la France», *Projets de paysage*. <http://www.projetsde-paysage.fr>

LABAT D., 2013. «Le paysage, outil de l'action publique ?», *Metropolitiques*. [www.metropolitiques.eu](http://www.metropolitiques.eu)

LUGINBÜHL Y. 2007. «Pour un paysage du paysage», *Économie rurale*, 297-298, p. 23-37.

LUGINBÜHL Y., 2012. *La mise en scène du monde*, Paris : CNRS Éditions.

PAQUETTE S, POUULLAOUËC-GONIDEC P. ET DOMON G., 2005. «Le paysage, une qualification socioculturelle du territoire», *Material History Review*, 62, p. 60-72.



**SESSION 3 (Jean Ruegg et Simon Gaberell)****La controverse, révélatrice de valeurs, tensions***The controversy: revealing values, tensions*

Jeudi 26 octobre, 9h - 12h30, salle Jonction (B311)

s3

103

**Débattre et expérimenter à l'université: quels potentiels politiques du paysage pour faire la transition énergétique ? Une anthropologie avec les parcs éoliens citoyens en Frise du Nord**

Edith CHEZEL, UMR Pacte, Cité des Territoires Grenoble - France

**Mots-clés :** paysage de l'énergie, politique, gouvernance partagée, expérimenter, débattre

La Frise du Nord est une région de la mer des Wadden située en Allemagne, à la frontière avec le Danemark. Cette région de polders est connue pour ses 'parcs éoliens citoyens'. Depuis 1991 des agriculteurs et des habitants se sont associés pour acheter des éoliennes, d'abord dans un village, puis deux, puis trois... Fin 2014, ils étaient 14237 à posséder 507 éoliennes (1183.7MW) dans le cadre de 83 'parcs citoyens'<sup>1</sup>. L'étude des modes de fabrication collective de ces paysages de l'énergie est au cœur d'une recherche doctorale en cours. Elle a déjà fait l'objet d'un article à paraître en 2017 sur les paysages de l'énergie comme entité politique (Chezel et Labussière, s. d.) qui s'appuie sur des approches *nordiques* du paysage : celui qui fait faire assemblée (Olwig 2002; Olwig 2013), et sur la notion d'*accordage*, pour saisir les mises en relations qui se jouent dans les accords collectifs (Ingold 1993). Dans ces assemblées d'agriculteurs et d'habitants, on se réunit pour s'informer, débattre et décider de ce qu'il doit advenir du paysage que l'on habite et surtout : on l'expérimente, on apprend chemin faisant à inventer le futur.

Notre communication vise à analyser les manières dont l'histoire de ce développement éolien et de cette construction des paysages peuvent être transmises à des étudiants en urbanisme et apporter une réflexion sur leur pratique professionnelle. Puisqu'elles réunissent des hommes et des choses, des matières et des formes, autour des pratiques, des activités dans lesquels des collectifs (humains et non-humains) sont engagés, il nous faut déterminer un moyen d'engager les étudiants dans leurs apprentissages et leurs projets. Orienter le débat des étudiants vers la prise de décision et l'action, c'est déjà rechercher une complexification des questions et une forme de consensus pour leur résolution (Audigier et al. 2011). Pour reprendre les écrits de Tim Ingold, nous nous demandons comment *mettre en correspondance* les étudiants qui font, avec le matériau qu'ils travaillent (Ingold 2017).

Dans un premier temps il est proposé d'opérer un retour réflexif sur sept conférences données en Master<sup>2</sup> dans lesquelles l'histoire de l'éolien en Frise du Nord a été utilisée pour illustrer une approche participative du paysage et de la transition énergétique. La particularité de prise de décision collective en assemblée nous permet de discuter avec les étudiants des modalités d'une gouvernance partagée des paysages de l'énergie et partant, du rôle de l'aménagement de l'espace dans la construction d'une transition énergétique démocratique. La question est de savoir si le récit et le débat autour de cette expérience sont suffisants pour expérimenter tous les potentiels, sensible et politique, du paysage.

1. Données de la chambre d'agriculture du Schleswig-Holstein, 31.12.2014.

2. Enseignements donnés par l'auteure à l'Institut d'Urbanisme de Grenoble en 2015, 2016 et 2017 : 'Espace et Territoires contemporains', 'Governance and participation processes', 'Stratégies métropolitaines et paysages', 'Produire la ville nature'.

Nous présenterons à travers l'étude de 17 lettres d'étudiants chargés de critiquer les conférences, ce qui a été reçu de la Frise, ce qui semble réutilisable par eux lorsqu'ils seront praticiens et ce qui se limite à la mémorisation d'un exemple lointain, inaccessible ou appropriable. L'analyse des lettres a été effectuée au moyen d'un codage inductif avec le logiciel Nvivo permettant de faire émerger différents registres d'assimilation et d'appropriation de la thématique des paysages de l'énergie.

Dans un deuxième temps, nous proposerons des manières de dépasser ces résultats pour penser un enseignement où les étudiants pourraient découvrir par eux-mêmes le faire avec la diversité des acteurs et de leurs approches. Pour pouvoir s'imprégner du paysage comme enjeu et comme outils, il nous semble en effet qu'il faudrait changer entièrement de paradigme : que l'enseignant ne soit plus l'expert dont on écoute la conférence, mais que les étudiants soient placés concrètement en situation de prise de décision collective, d'apprentissage, et de faire ensemble. Contrairement aux écoles d'architecture ou de paysage, apprendre en faisant reste rare à l'université. Pourtant, la philosophie pragmatiste (Dewey 2010) ainsi que la sociologie des sciences et techniques, ont depuis longtemps démontré, qu'un bon démocrate doit s'équiper d'expériences pour monter en compétence et s'engager dans la construction de futurs possibles. Il s'agit de dépasser les rapports experts-habitants et les clivages entre le citoyen ordinaire et les institutions, par la construction de la démocratie dialogique (Callon, Lascoumes, Barthe 2001). Comment enseigner aujourd'hui la gestion des incertitudes et de la durabilité dans l'évolution d'un collectif ? Comment savoir maintenir les options ouvertes ? Comment relancer le débat et organiser une *expérimentation continue* (Barthe et Linhardt 2009) ?

Dans le cadre de la transition énergétique, le paysage se présente comme une entrée clef (Fortin 2014; Nadaï et van der Horst 2010; Frolova, Prados, Nadaï 2015). Pour nous, la construction des paysages de l'énergie passe à la fois par la sensibilisation et la mise en politique des acteurs, mais aussi par la mise en politique de la matière, des ressources et des valeurs. Aussi nous explorerons dans cette communication des outils émergents (théâtre forum, plateau de jeu, marche...) et envisagerons les possibilités de les mettre en œuvre avec des étudiants, en amphithéâtre ou in situ, comme nouvel outil pédagogique. Nous nous appuyons sur l'idée que *faire l'expérience commune du paysage* (Vik 2017) peut être un moyen de construire des valeurs (Dewey 2011) et un public (Dewey 2010). Il s'agit de combiner autour des nouvelles technologies de l'énergie, des héritages et des possibilités de faire ensemble, des savoirs théoriques et des savoirs d'action pour favoriser un état d'esprit expérimental dans un processus continue d'apprentissage et de transformation. Ou comment en revenir à la fabrique collective du paysage.

### Bibliographie

- AUDIGIER F., FINK N., FREUDIGER N., HAEBERLI Ph. (Ed.), 2011. « L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats », *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation de l'université de Genève*, n° 130.
- BARTHE Y., LINHARDT D., 2009. « L'expérimentation : un autre agir politique », *Centre de Sociologie de l'Innovation, Working Papers Series*, 013.
- CALLON M., LASCOUMES P., BARTHE Y., 2001. *Agir dans un monde incertain - Essai sur la démocratie technique*. Paris: Seuil.
- CHEZEL E., LABUSSIÈRE O. (s. d.). « Energy Landscape as a polity. The case of wind power practices in Northern Friesland (Germany) ». *Landscape Research*, Forthcoming 2017.
- DEWEY J., 2010. *Le public et ses problèmes* (1927). Traduit par Joëlle Saask. Gallimard.
- DEWEY J., 2011. *La formation des valeurs*, traduit par A. Bidet, L. Quéré, et G. Truc, Paris : La découverte.
- FORTIN M.-J., 2014. « Les paysages de la transition énergétique : une perspective politique ». *Projet de paysage*.
- FROLOVA M., PRADOS M.-J., NADAÏ A., 2015. *Renewable Energies and European Landscapes: Lessons from Southern European Cases*. Springer.
- INGOLD T., 1993. « The temporality of the landscape ». Taylor & Francis, Ltd, *Conceptions of Time and Ancient Society*, 25-2, p.152-174.
- INGOLD T., 2017. *Faire Anthropologie, Archéologie, Art et Architecture* (2013), traduit par H Gosselin et H-S Afeissa, Dehors.
- NADAÏ A., VAN DER HORST D., 2010. « Introduction: Landscapes of Energies ». *Landscape Research* 35-2, p.143-155.
- OLWIG K., 2002. *Landscape Nature and the Body Politic: From Britain's Renaissance to America's New World*. Madison: University of Wisconsin Press.

OLWIG K., 2013. « Heidegger, Latour and the Reification of Things : The Inversion and Spatial Enclosure of the Substantive Landscape of Things - the Lake District Case », *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography* 95-3, p. 251-273.

VIK M. L., 2017. « Self-mobilisation and lived landscape democracy: local initiatives as democratic landscape practices », *Landscape Research*, 42-4, p. 400-411.

## Pour une maïeutique sensible du Paysage

Isabelle FAVRE, EHESS - France

Christophe THIÉBAULT, Sociologue - France

s3

105

**Mots-clés** : altérité, désœuvrement, partage, sensible, singularité

« La chose à laquelle l'homme a le plus droit, ce sont les vacances, l'évasion, la disparition, la solitude »  
Pier Paolo Pasolini, *Pétrole*, Gallimard, 1995

« On peut dire certes que notre pensée règle le monde mais à condition d'abord de penser que c'est le monde qui nous pense. C'est ce transfert poétique de situation qui fut le secret des cultures évanouies.  
C'est l'objectif qui nous fixe,  
C'est le langage qui nous parle,  
C'est le temps qui nous perd,  
C'est l'argent qui nous gagne  
C'est la mort qui nous guette »  
Jean Baudrillard, *Le Crime Parfait*, Galilée, 1995

Promouvoir une maïeutique sensible du paysage, c'est promouvoir une didactique de l'art de partager le sens du paysage comme donné et vécu pour chacun dans notre affectivité et notre capacité de sensation charnelle : l'expérience du paysage comme saisissement confus, subjectif, comme relation personnelle et entière, vécue comme désir, liberté, jouissance.

Cette maïeutique (« méthode suscitant la mise en forme des pensées confuses » (*Le Robert pour tous*, 1995) peut être dès lors une voie privilégiée de médiation *du*<sup>1</sup> paysage dont la perception immédiate profuse est souvent difficile à expliciter pour soi seul, avant même de la partager avec autrui. Cette difficulté fait obstacle à notre capacité de discerner l'ensemble des composantes d'un paysage, et à la suite de les poser en hiérarchie, en valeur, en avenir dans un cadre collectif. Cet embarras est renforcé par l'émiettement des disciplines qui se donnent pour objet de comprendre « ce qui se joue » dans et autour du paysage, le plus souvent dans le but d'agir utilement sur sa composition, de faire le dessin – le dessein – d'un projet, de lui faire porter une – notre - ambition.

Ce glissement du donné vers l'agir ou vers le projet illustre l'idée d'une intervention sur l'à-venir du paysage comme allant de soi. La question de cet « allant de soi » peut introduire notre *méthode*, propre à *accompagner un cheminement*<sup>2</sup> qui repose moins sur des outils techniques que sur des valeurs de médiation. Elle nous semble de nature à instaurer une culture du dialogue avec le sensible, entre expressions et expériences partagées.

Nous proposons de questionner la conception du **paysage comme « ressource » à notre disposition**. Est-elle un moyen ou une finalité ? Est-elle active ou contemplative, endogène ou universelle, poétique

1. Selon l'émouvance des choses évoquée par Augustin Berque, pour le paysage ou émanant de lui.

2. μέθοδος, methodos est formé à partir de μετά, metá (« après, au-delà, qui suit, avec ») et de ὁδός, hodós (« chemin, voie »).

ou politique, oblatrice ou économique ? Si elle est tout cela, elle entretient nécessairement des tensions entre ses pôles les plus opposés, au regard de la diversité des aménités qui lui sont associées. Ces tensions nourrissent le débat sur les « usages » du paysage et induisent des controverses, d'autant plus difficiles à départager que chacun de ces usages paraît légitime.

On en appelle à la décision politique pour trancher ce qui ne peut l'être par le débat public, parce qu'il n'existe pas d'instances spontanées et permanentes - de **communalité civile** (Rosanvallon 2011) - favorisant le partage des sensibilités, des connaissances et expériences liées au paysage. Dès lors, le bien commun se présente paradoxalement comme extérieur à certaines de nos aspirations, de nos sensibilités profondes, de nos habitudes. La médiation politique est-elle la voie privilégiée pour trouver un consensus à la redéfinition du bien commun ? Peut-elle prendre en compte la diversité des sensibilités et subjectivités alors que son action la pousse à arbitrer entre des enjeux et obligations qui ne peuvent prendre en considération qu'une partie des usages au détriment des autres ? Le rapatriement de la question du paysage vers le développement territorial pose en partie ces questions.

Le paysage, malgré la diversité de ses *disciplines*, se voit pensé comme objet d'intervention dans son exposition politique, économique, utilitariste et juridique. Qu'en est-il des ouvertures plus sensibles à l'expression et au partage des expériences ? Comment peuvent-elles engendrer des transformations sociologiques et éducatives en amont des décisions ? Le paysage comme expression et expérience d'une *communalité civile* ? Essayons de délimiter quelques principes.

Le « transfert poétique de situation » évoqué par Baudrillard nous amène à considérer le paysage non comme Extériorité mais comme Altérité dans laquelle chacun peut aussi bien se perdre que se reconnaître, saisir la différence du « voisin ». Nous sommes dans un **rapport de trajet** avec le paysage qui n'impose pas de rapport de domination si, bien sûr, on le reconnaît comme altérité complice porteuse d'un avenir commun.

Ce transfert poétique nous invite à revoir le langage à travers lequel nous désignons les choses. Il y a bien dans le paysage quelque chose qui (nous) résiste, et avec lequel nous pouvons dialoguer, parce que nous l'avons toujours fait - par le travail de la terre, la littérature, les chemins, la peinture, la poésie, la rêverie solitaire. Reconsidérons le paysage comme foyer d'inspiration de toutes les activités humaines des plus ordinaires aux plus nobles et non comme *artificialisation*. Que seraient les plus beaux textes et tableaux de paysage s'il n'y avait pas eu quelque chose de particulier que le paysage a inspiré ? Cette terre-peau qu'évoquait l'anthropologue Pierre Sansot a été le premier support de nos divagations, de nos aménagements, de nos créations.

La création de valeur peut être celle du travail, de la relation d'apprentissage, de la formation. Mais elle est aussi celle du désœuvrement, du non agir qui s'oppose moins au travail qu'aux loisirs improductifs, d'où toute créativité est exclue, « *(l)e modèle par excellence de cette opération qui cherche à désœuvrer toutes les œuvres est peut-être la poésie elle-même, [...] le point où la langue qui a désactivé ses fonctions utilitaires repose en elle-même et contemple sa puissance de dire* » (Agamben 2015). Selon Agamben, « *les modernes semblent incapables de concevoir la contemplation, le désœuvrement et la fête autrement que comme un repos ou une négation du travail* », alors que « *la désactivation des fonctions utilitaires* » nous ouvre sur notre « *puissance d'agir*. »

Nous proposons d'illustrer les termes de cette médiation autour de trois perspectives d'apprentissage qui pourront interroger les controverses mettant le paysage en débat.

1. Réduire l'aspect utilitariste et consumériste lié à l'instrumentalisation du paysage ou à ses aménités récréatives pour le constituer non plus comme décor ou alentours du cadre de vie mais comme un « Art de vivre pour vivre ».
2. Proposer de nouvelles orientations à la définition du bien commun comme mise en valeur de la singularité d'un paysage par l'ensemble des moyens d'expressivité créative disponibles et ouverts : Peintures, Photographies, Ecriture, Récits, Contes, Arts du déplacement, Métiers... En conséquence considérer le paysage comme un lieu d'expérience individuelle et collective du sensible, comme pur Don et consentement au partage, à l'exemple de tous les éléments de circulation – Eau, Air, Clarté, Forêts, Reliefs, Chemins.
3. Introduire dans le projet de paysage une liberté qui tient lieu d'impensé de sa représentation, de respiration, d'à venir permettant de saisir le paysage dans son esthétique même, sans autre forme

de fonctionnalités que celles qui interviennent sous l'angle de la création – améliorer, renforcer, étendre le bien commun – et de la participation en renouvelant les catégories et les médiations ouvrant à la compréhension des arts, des sciences, de la communalité, de la ville, du territoire etc...

« *La poésie est le premier et le dernier des savoirs* disait Wordsworth. *Je dirai des savoir-vivre.* »  
Edgar Morin, *Sur l'Esthétique*, R. Laffont 2016

« [...] *Le souvenir est une trahison envers la Nature, Parce que la Nature d'hier n'est pas la Nature. Ce qui fut n'est rien, et se souvenir c'est ne pas voir.*[...] »  
Alberto Caeiro, hétéronyme de Fernando Pessoa  
*Le gardeur de troupeaux*, Poésie / Gallimard, 1987

s3

107

## Bibliographie

- AGAMBEN G., 2014. *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Rivages Poche [2006]
- AGAMBEN G., 2015. « Qu'est-ce que l'acte de création ? », d'après une conférence tenue à l'Académie d'architecture de Mendrisio en 2012, in *Le feu et le récit*, Payot, Rivages.
- BAUDRILLARD J., 1995. *Le Crime Parfait*, Galilée.
- BERLEANT A., 1997. *Living in the Landscape: Toward an Aesthetics of Environment*, Lawrence, University Press of Kansas.
- BERQUE A., 2010. *Histoire de l'habitat idéal: de l'Orient vers l'Occident*, Editions du Félin.
- BLANC N., 2010. « Vers une esthétique environnementale, Regards sur un colloque (Environnement, Engagement esthétique et espace public, Paris 2007) », *RACAR: revue d'art, Association des universités d'art du Canada*.
- DEVANNE A.-S., LE FLOCH S., 2008. « L'expérience esthétique de l'environnement : une tension sociopolitique entre l'ordinaire et l'extraordinaire ? », *Natures Sciences Sociétés*, 16, p. 122-130.
- DEWEY J., 2010. *L'Art comme expérience*, Gallimard, Folio Essais.
- DUVIGNAUD J., 2012. *Le don du rien, essai d'anthropologie de la fête*, Téraèdre, [1977]
- FAVRE I., 2013. "To catch the ball' in a dialogue between observed landscape and lived landscape" in *International Conference «Landscape and Imagination Towards a new baseline for education in a changing world* », Paris 2-4 Mai 2013, p. 151-156.
- MORIN E., 2016. *Sur l'esthétique*, Laffont.
- MORIN E., 1999. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO.
- NAKAMURA Y., 2013. « La raison-cœur des co-suscitations paysagères : les fluctuations du paysage entre corps, lieu et langage », *Ebisu*, 49, printemps-été 2013, <http://ebisu.revues.org/766>
- RAAPHORST K., DUCHHART I., KNAAP, VAN DER W., ROELEVELD G., BRINK, VAN DEN A., 2016. "The semiotics of landscape design communication: towards a critical visual research approach in landscape architecture", *Landscape Research*. <http://dx.doi.org/10.1080/01426397.2016.1257706>
- ROSANVALLON P., 2011. *La Société des égaux*, Seuil.
- SANSOT P., 2004. *Poétique de la Ville*. Petite Bibliothèque Payot.
- SIMMEL G., 1993. "Philosophie der Landschaft", in *La Tragédie de la culture*, Rivages. <http://socio.ch/sim/verschiedenes/1913/landschaft.htm>
- SIMMEL G., 2003. *Le Cadre et autres essais*, Gallimard.
- UNISCAPE, 2013. *International Conference «Landscape and Imagination Towards a new baseline for education in a changing world* », Paris 2-4 Mai 2013. [www.amp.archi.fr/IMG/pdf/publication\\_landscape\\_and\\_imagination.pdf](http://www.amp.archi.fr/IMG/pdf/publication_landscape_and_imagination.pdf)
- VERGNOLLE-MAINAR Ch., CALVET A., MICHINEAU D., 2014. « Le paysage en collège: entre construction de l'espace et symbolique des territoires », *M@ppemonde*, n°113. <http://mappemonde-archive.mgm.fr/num41/articles/art14102.html>
- VOLVEY A., CALBERAC Y., 2014. « "Chose obscure avant qu'on la dise", Une lecture égo-géographique de La pensée paysagère d'Augustin Berque », *Géographie et cultures*, p. 89-90.



## « La France moche » : analyse d'un discours médiatique sur le paysage périurbain

Pierre FIRODE, Collège Emile Zola de Vernouillet - France



**Mots-clés :** paysage, esthétique, périurbain, espace vécu, habitant

s3

Mon intervention s'organisera en deux parties. La première s'intéressera au discours médiatique portant sur le paysage périurbain, à cette « France moche » abondamment décrite par la presse française à partir des années 2010. Dans un deuxième temps, je confronterai ce discours médiatique sur le périurbain au point de vue de l'habitant. Dans cette optique, je m'appuierai sur des questionnaires et productions graphiques réalisées par mes élèves de collège.

La première partie de mon exposé est donc consacrée à un lieu commun de la presse française, la disparition du paysage dans la « France moche ». De 2009 à 2016, plusieurs journaux français ont consacré leur une à cette menace pour le « paysage français » que représente la périurbanisation. Pour beaucoup de journalistes, le périurbain est un non-paysage, voire un anti paysage parce qu'il ne peut s'appréhender d'un point de vue esthétique. Les différents articles et photographies de presse que je projeterai pendant mon exposé décrivent le périurbain comme un espace aménagé selon une logique purement fonctionnelle, libérée de toute aspiration esthétique. Dès lors, le périurbain ne se prête pas au jugement esthétique et ne peut donc s'appréhender d'un point de vue paysager. Les journalistes soulignent les buts fonctionnels que poursuivent les aménageurs du périurbain : réaliser des économies d'échelle par le gigantisme des surfaces de vente, capter un marché urbain de plus en plus situé à la périphérie des villes, adapter les centres commerciaux à l'utilisation massive de la voiture individuelle. Un même constat s'impose, d'après les journalistes, aux espaces résidentiels : les lotissements sont conçus pour faciliter l'accès à l'habitat individuel, à l'entre-soi, bref, pour rendre l'offre immobilière conforme à la demande des néo-ruraux. Il est intéressant de constater que l'évidente préoccupation esthétique des promoteurs soucieux de construire des lotissements cossus n'est pas relevée par les journalistes.

Le discours journaliste semble, en effet, réduire le périurbain au simple périurbain de relégation et n'envisage pas le cas des néo-ruraux aisés à la recherche d'aménités paysagères. Cet amalgame est intéressant puisqu'il laisse apparaître le discours politique qui se cache derrière la condamnation esthétique. La France périurbaine, sous la plume de certains journalistes n'est autre que la France périphérique chère à Christophe Guilly, marginalisée par la mondialisation, la métropolisation et tentée par le vote front national. Si ce périurbain-là est laid c'est donc plus pour des raisons politiques que pour des motifs clairement esthétiques. Dans la description journalistique du paysage périurbain, condamnation esthétique et anathème politique se mélangent au point qu'il semble difficile de les séparer. En effet, le paysage périurbain semble porteur d'un système de valeurs politiques ou idéologiques que les journalistes critiquent. Souvent, le paysage périurbain est décrit comme le produit d'un capitalisme sauvage, conquérant qui annexe, petit à petit, les derniers « îlots préservés » du territoire français. Pour symboliser la laideur périurbaine, les journalistes s'attardent particulièrement sur les publicités, sur leur « invasion » dans une France rurale qui en aurait été éternellement préservée.

La condamnation du paysage périurbain peut aller jusqu'à nier son existence. Plus qu'un paysage moche, le paysage périurbain est un « non paysage ». Il semblerait que cette négation journalistique du paysage périurbain découle de l'impossibilité de caractériser un tel paysage. Parce qu'il n'est ni urbain, ni rural et encore moins sauvage, le paysage périurbain est un objet difficile à appréhender qui se trouve donc nié. La dimension non-urbaine du paysage périurbain tient, dans le discours journalistique, à deux aspects : le paysage périurbain n'est pas un construit historique, ne donne pas voir de patrimoine. Ce paysage met aussi en scène, dans cette optique journalistique, un spectacle de l'entre soi, du repli opposé à l'expérience de l'altérité et de la mixité qui définissent l'urbanité. La description journalistique réduit alors le périurbain à un paysage produit par l'urbanophobie de ses habitants. Anti-urbain, le paysage périurbain n'en est pas, pour autant, rural dans le discours journalistique. Parmi les éléments anti-ruraux avancés

par la presse, un thème revient de façon récurrente : la périurbanisation détruit ce qui fait l'essence du paysage rural, les activités agricoles. Le mitage des espaces agricoles à la périphérie des aires urbaines est devenu un lieu commun du discours journalistique, au point que le paysage périurbain exprime, pour la presse, la disparition des paysages ruraux dans la France sous influence urbaine. Enfin, le paysage périurbain n'est pas sauvage. Justifier une telle affirmation relève de l'évidence vue l'anthropisation poussée de ces espaces.

Dès lors, la deuxième partie de mon exposé consistera à confronter ce discours médiatique sur la France périurbaine au point de vue de l'habitant. Ces habitants du périurbain ce sont mes élèves du collège Emile Zola de Vernouillet dans les Yvelines où j'ai eu l'occasion de travailler dans le cadre de mon service de professeur agrégé de Géographie. Je dispose dans cette perspective d'un échantillon de cinquante questionnaires remplis de façon anonyme par des élèves de 6ème volontaires pour participer à l'enquête. Le questionnaire s'organise autour de 4 questions :

- Qu'est-ce que le paysage pour toi ? (le paysage au sens général)
- Ce que tu vois autour du collège est-il un paysage ? Pourquoi ?
- Dans quel quartier habites-tu ? Ce que tu vois dans ce quartier est-il un paysage ? Pourquoi ?
- Quelles sont les caractéristiques de la vue autour du collège ? (donne des adjectifs pour la qualifier)
- Le paysage de Vernouillet est-il urbain ou rural ? (explique pourquoi)

La deuxième partie du questionnaire demande ensuite aux élèves de réaliser une production graphique, de dessiner le paysage autour du collège.

Une grande majorité d'élèves ont une conception restrictive du paysage : pour eux, le paysage se définit par deux choses : une vue dégagée (plusieurs insistent sur la nécessité de voir l'horizon, le ciel) et une ruralité présentée comme idyllique (insistance sur le rôle de la végétation, des animaux, des champs). Autrement dit, le paysage c'est une vue ouverte sur un « jardin d'Eden » pour reprendre les termes d'Augustin Berque. Pour ces élèves, la vue autour du collège constitue bien un paysage puisqu'elle est dégagée. Plusieurs élèves évoquent ce qui permet cet effet d'ouverture de la vue : la prédominance d'un habitat individuel qui ne ferme pas le champ de vision, le maintien de certains éléments ruraux (les élèves insistent particulièrement sur les champs), la faible densité du bâti. Ces mêmes élèves abordent l'idée dans leur questionnaire qu'il existe plusieurs degrés de paysagité en fonction de la densité du bâti, du poids des infrastructures : plus un espace est bâti, moins il peut s'appréhender d'un point de vue paysager. En cela, le paysage urbain n'existe pas pour les élèves et la notion de paysage ne semble s'appliquer qu'à la ruralité et au périurbain, deux notions que les collégiens ne distinguent pas.

Néanmoins, environ un quart des élèves répondent par la négative à la troisième question de l'enquête. Ces élèves n'habitent pas, pour la grande majorité d'entre eux, dans les zones pavillonnaires qui entourent le collège mais vivent dans des grands ensembles (la cité du Parc de Vernouillet). Pour eux, le paysage de Vernouillet est urbain et ne peut donc pas être qualifié de paysage étant donné la densité du bâti et la fermeture de la vue. Plusieurs insistent alors sur la différence entre la vue autour du collège et celle autour de leur quartier. La première, parce qu'ouverte et dégagée, constitue à leurs yeux un véritable paysage ; la seconde en revanche leur paraît trop dense, trop urbaine pour donner lieu à une expérience paysagère. Parmi ces élèves qui ne considèrent pas leur quartier comme relevant du paysage, plusieurs avancent une réponse originale : le paysage existe bien à Vernouillet mais « ils ne le voient pas » parce qu'« ils y sont trop habitués ». Bref, ces réponses d'élèves suggèrent que le paysage ne peut exister sans dépaysement, sans expérience de l'altérité.

Ainsi, les réponses des élèves s'opposent de façon nette au discours médiatique sur le périurbain. Ceci s'explique, d'une part, par deux conceptions différentes du paysage : l'une, journalistique, centrée sur le rapport esthétique à l'espace et celle des élèves qui assimile le paysage à une vaste étendue ouverte, peu dense. Le contraste s'explique aussi par l'attachement des élèves pour leur paysage : l'appropriation n'est plus esthétique mais bien affective.

### Bibliographie

- BERQUE A. et al, 1994. *Cinq propositions pour une théorie du paysage*, Paris, Champ Vallon.
- BERQUE A, 2000. *Médiance, de milieux en paysages*, Paris, Belin/Reclus.
- BERINGUIER P., DERIOZ P., LAQUES A.E, 1999. *Les paysages français*, A. Colin, Synthèses.
- DAGOGNET F. (ss dir), 1982. *La mort du paysage ? Philosophie et esthétique du paysage*, Champ Vallon.
- MANGIN D, 2004. *La Ville franchisée, Formes et structures de la ville contemporaine*, éd. de la Villette.
- MASBOUNGI A. (ss dir), 2002. *Penser la ville par le paysage*, Editions de La Villette.

s3

110

## Vision paysagée, vision partagée : analyse et évaluation de la politique paysagère de la Vallée de la Bruche

Josiane PODSIADLO, Jean-Sébastien LAUMOND, Pierre GRANDADAM, Communauté de Communes de la Vallée de la Bruche - France

**Mots-clés** : intercommunalité, développement local, participation, formation, animation

Depuis une trentaine d'années la Vallée de la Bruche s'est engagée dans une démarche de développement local qui s'appuie sur son paysage, axe privilégié pour penser et recomposer l'aménagement de ce territoire. L'atelier se donne comme objectif d'expliquer comment un territoire rural de montagne s'organise et se donne les moyens d'une politique paysagère ambitieuse avec le souci constant d'y associer les habitants. Le travail d'analyse et d'évaluation se base sur les résultats tangibles obtenus avec, parallèlement, la réflexion actuelle d'acteurs locaux (président d'AFP, agriculteur, élu, acteurs du tourisme, cadres administratifs de la communauté des communes) ayant participé, chacun à son niveau, à cette aventure.

### PRÉSENTATION DU CONTEXTE, DIAGNOSTIC SOCIAL ET PAYSAGER

L'organisation traditionnelle de la vallée de la Bruche s'appuie sur un schéma précis hérité de l'époque préindustrielle : les fonds de vallées sont divisés en petites parcelles de prairies pour nourrir la vache de chaque famille, les bœufs servent au débardage des bois dans la forêt, les coteaux, retenus par des terrasses, sont réservés à la culture des pommes de terre et aux céréales. Les espaces près des villages sont cultivés en potagers et en vergers. La fermeture brutale des usines textiles et la mécanisation du travail en forêt ont conduit à la disparition rapide de ce système qui perdurait depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle. En quelques années, la situation évolue, les habitants partent en ville pour travailler : cet exode rural se traduit par l'abandon des prairies, la plantation d'épicéas sur certaines parcelles et la multiplication des friches. Les villages, jusqu'alors très vivants, dépérissent sous une chape d'ombre.

Devant ce constat, les élus du territoire tentent de réagir et s'engagent dans une politique qui prend comme thème-étendard le Paysage : aujourd'hui considérée comme exemplaire ce choix politique n'allait pas de soi à l'époque où s'inventait le développement local !

Il n'est pas anodin de resituer cette stratégie de développement local en perspectives avec les nouvelles compétences données aux structures intercommunales qui se mettent en place dans les années 1990 : la communauté de communes de la Vallée de la Bruche va s'investir dans la vie économique, le développement touristique, l'aménagement du territoire : il s'agit de contribuer à favoriser la création d'emplois, de développer le tourisme, de requalifier le cadre de vie, de restructurer les pôles santé, formation ou mobilité.

### POURQUOI LE THÈME « PAYSAGE » ?

C'est à partir d'une première étude paysagère (1990) qui définissait le parcellaire agricole, le relief, l'urbanisme et les impacts de l'histoire sur les espaces de la vallée que les élus ont décidés d'agir sur le territoire. Cette étude constitue la référence sur laquelle s'appuient les décisions d'intervention et donne la cohérence aux actions d'aménagement au niveau intercommunal.

L'embauche, par la collectivité intercommunale, d'un animateur foncier, pour mettre en œuvre les premières actions, a été déterminante. Il fallait démontrer qu'il était possible d'agir efficacement selon la diversité des situations spatiales : vallées principale ou secondaires, fonds de vallon, entrées de villages, coteaux, sommets.

Une prairie boisée de quelques 25 ha, en bordure de l'axe routier principal, a été défrichée sous l'impulsion d'une AFP (association foncière pastorale) soutenue par la collectivité : cette action visible par tous, va jouer un rôle déclencheur majeur.

Dès les débuts, pour les acteurs locaux, la politique paysagère n'est pas dans une logique de protection ou de valorisation de Grand Paysage mais dans une logique de réaménagement du cadre de vie dégradé : redonner une fierté ou un sentiment d'appartenance est la plus-value symbolique qui ne s'affirmera qu'avec l'évolution des résultats.

### LE CHOIX DES OUTILS ET DES MESURES MOBILISÉS

Si les différentes mesures mobilisées, (AFP, MAET, rénovation pastorale, maîtrise foncière, prairies fleuries...) ont fait la preuve de leur efficacité, leur usage implique un réel savoir-faire pour monter les dossiers techniques et de demande de subventions. L'ensemble des démarches est assumé par l'animateur foncier dont le rôle est essentiel. Le principe de délégation à la collectivité pour l'animation et la gestion des projets doit son efficacité à la constance de l'engagement politique au niveau intercommunal et en particulier dans les nombreux cas où une participation financière publique est requise. L'analyse des diverses mesures montre comment les besoins et les priorités ont évolués sur le territoire durant ces 25 années : on passe d'une logique de réhabilitation des espaces à une logique d'aménagement agro-écologique-paysager.

Parallèlement, le rôle de l'animateur foncier évolue vers une mission « paysage-environnement » plus complexe et polyvalente. Les résultats peuvent se mesurer en termes pratiques (augmentation de 50% de la SAU, création de 23 AFP, création de deux fermes-relais, ...) et en termes symboliques puisqu'il devient difficile d'acheter une maison dans la vallée de la Bruche et que de jeunes agriculteurs avec de nouvelles productions s'installent.

### LIMITES, OBSTACLES, DÉRIVES

Dans la mesure où la collectivité assure la coordination, par l'implication des élus et l'ingénierie du chargé de mission paysage-environnement, les projets semblent s'additionner harmonieusement les uns aux autres : cette vision des choses appelle toutefois quelques réserves ! La complexité des mesures d'aides à l'agriculture de montagne, liées à des critères et des contrôles tatillons, ne sont pas toujours bien admis par les bénéficiaires et ceci entrave le bon déroulement de certains projets.

Par ailleurs, des actions comme l'OPP (observatoire photographique du paysage) financé par la DREAL et le fonds Leader, peinent à trouver un écho auprès des acteurs locaux plus habitués à des vues aériennes du paysage (la vision de Dieu...) qui ont durablement formatées le regard.

Sur le plan des actions concernant le bâti, le chantier reste ouvert, la réhabilitation des friches et l'aménagement urbain des villages ne répondent pas (encore ?) aux mêmes degrés d'exigence que pour les espaces naturels.

### L'IMPACT DES ACTIONS DE COMMUNICATION

Le souci constant des responsables politiques et des acteurs locaux est de consolider la dynamique engagée et d'en poursuivre les actions par une appropriation croissante de la population. Si la Vallée de la Bruche ne correspond pas aux clichés emblématiques de l'Alsace (colombages, cigognes, viticulture...) son dynamisme touristique a su s'appuyer sur d'autres atouts : la dimension paysagère y tient un grand

rôle tout comme la valorisation des produits locaux développés par les agriculteurs de montagne.

Le réseau des experts agri-environnement et des experts du paysage, régulièrement sollicités et très présents sur la Vallée, conforte les choix de la collectivité et encourage les acteurs locaux dans leurs activités : visites de terrain, évaluation des résultats, confrontation d'idées et élaboration de nouveaux projets sont formalisés dans des supports de communication et de sensibilisation accessibles à un large public.

Les échanges transnationaux (Pologne, Allemagne, Autriche...) et interrégionaux (Creuse, Morvan, PNR...) autorisent la confrontation avec des réalités différentes et d'autres problèmes agricoles ou sociaux. La qualité des échanges entre les interlocuteurs s'appuie sur les expériences vécues et alimente durablement la réflexion des uns et des autres.

s3

### CONCLUSION PROVISoire....

Les acteurs locaux ont appris à travailler en partenariat avec les collectivités territoriales (Conseil Départemental, Région, DREAL, ...) et les institutions dédiées (Chambre d'agriculture, DDT, DRAAF, ...) et mesurent l'importance vitale du tandem « élus politiques-ingénierie technique » pour soutenir et accompagner leurs actions ; si cette collaboration a évolué dans ses formes ou ses modalités pratiques, elle reste la clef de la démarche : le Paysage sert (aussi) à fédérer les énergies et les initiatives au niveau de l'intercommunalité comme en témoigne l'opération « vision paysagée, vision partagée » 2011-2012. Le chemin parcouru est important, se contenter des acquis risque de mettre l'ensemble en péril : poursuivre la réflexion et l'action est une équation nécessaire et complexe.

### Bibliographie

2005 : Cédérom Rom «*Le paysage, c'est l'affaire de tous! – 20 années d'actions paysagères en Haute-Bruche* » – Auteurs : JS Laumond - Pierre Grandadam

2006 : Les actes du colloque « *Penser le territoire par le paysage* » - Auteurs : J Podsiadlo - JS Laumond - Pierre Grandadam

2008 : *Les cahiers de la compagnie du paysage N°5 : Paysage visible, paysage invisible* - La construction poétique du lieu - «En Haute Bruche, le paysage, c'est l'affaire de tous!» Comment le paysage peut-il devenir le support du développement local. Auteurs : J Podsiadlo - JS Laumond

2011 : Collectif des «Etats généraux du Paysage» Participation à la rédaction de la fiche : *Le paysage, « passion tranquille, partagée et durable » d'une intercommunalité alsacienne* Fiche 4 : HAUTE-BRUCHE Bas-Rhin

2011 : Mairie Conseils -Réseau de territoires Paysage et urbanisme durable, Participation à la rédaction du mémento 11 : « *Penser le territoire par le paysage* *Expérience de la communauté de communes de la Haute-Bruche* »

2012 : « *Vision paysagée, vision partagée - Trois temps, pour un nouvel élan* » Enseignements ; Témoignages Perspectives. Auteurs : JS Laumond - Pierre Grandadam



## Le paysage entre citoyenneté et savoirs

Yves LUGINBÜHI, UMR LADYSS, Paris - France



**Mots-clés** : démocratie, citoyenneté, éthique, participation, pédagogie

La formation du futur citoyen à l'exercice de la démocratie, telle qu'elle est formulée par l'axe 1 du colloque « Le paysage et la formation du (futur) citoyen, quels enjeux didactiques ? » pose d'emblée la question de l'apprentissage des modes de gouvernance du territoire – ou du paysage – par l'individu ou une communauté de membres d'une population locale réunis pour contribuer à l'amélioration de leur cadre de vie. La question de l'apprentissage peut ainsi se décliner selon les trois approches suivantes :

apprendre le paysage, apprendre du paysage et apprendre à travers le paysage, ces trois approches étant mobilisées concomitamment. Celles-ci renvoient donc à des connaissances, savantes ou empiriques qui interviennent à divers stades de l'élaboration d'un processus de projet partagé.

La gouvernance du paysage signifie que chaque individu, à son échelle, gouverne une part de paysage : ce peut être un résident qui construit son pavillon, qui plante des arbres, un agriculteur qui arase un talus et une haie ou qui sème du maïs, un artisan qui édifie son atelier dans une zone artisanale ; la gouvernance est évoquée dans la Convention Européenne du Paysage sous la forme de l'expression « Politiques du paysage », qui comprennent non seulement les politiques elles-mêmes, politiques dédiées ou politiques sectorielles (politique agricole, du logement, de l'économie, etc.), mais également les projets d'aménagement paysager du territoire. L'élaboration de ces politiques demande la mobilisation de connaissances diverses : celles des scientifiques, celles des techniciens des administrations d'Etat ou des collectivités territoriales et celles des simples habitants, c'est-à-dire connaissances empiriques. Il est clair qu'entre toutes ces connaissances apparaissent des tensions car les savoirs savants sont contrôlés par des protocoles précis alors que les secondes peuvent s'inspirer des premières, tout en s'en démarquant par leurs implications directes dans l'aménagement du territoire et les documents réglementaires ; quant aux troisièmes, ce sont sans doute celles qui sont les plus contestées ou contestables par une part des chercheurs en raison de leur caractère non scientifique ; pourtant les sciences sociales s'appuient souvent sur les connaissances « populaires » pour construire leur propre corpus de savoirs scientifiques. C'est notamment le cas des géographes, des anthropologues ou des sociologues qui réalisent des enquêtes auprès des habitants pour comprendre leur pensée du paysage.

C'est donc sur ces tensions entre connaissances savantes et connaissances empiriques que portera la présente communication : elle tentera d'en évaluer les enjeux, politiques, écologiques, sociaux et économiques. Elle s'appuiera sur les multiples expériences de participation citoyenne qui se sont développées depuis les années 1960 aux Etats-Unis ou plus tard en Europe et en Amérique du sud et même aujourd'hui en Asie ; ces expériences ont connu diverses fortunes selon les opérateurs qui les ont engagées : certaines sont de simples rassemblement d'habitants d'un quartier urbain ou d'une commune rurale, destinés à les faire contribuer à la réflexion sur l'aménagement de leur cadre de vie, sans que soit élaboré vraiment un projet de paysage ; il s'agit souvent de manifestations festives au cours desquelles les participants échangent des points de vue sur la qualité du paysage et élaborent des installations qui se prétendent artistiques. D'autres sont animées par des paysagistes, assistés par des chercheurs et se destinent à l'élaboration d'un projet de paysage. Souvent organisées en plusieurs phases, elles constituent des moyens de réunir les habitants d'un lieu, quartier urbain ou commune rurale autour d'un processus de projet : enquêtes, parcours de lecture collective du paysage, ateliers permettent de faire contribuer les habitants à la décision politique. La diversité des expériences, analysée par quelques chercheurs dans le cadre du programme de recherche « Paysage et développement durable » du ministère français chargé de l'écologie, témoigne tout d'abord de la nouveauté des méthodes et surtout des incertitudes qui pèsent sur le déroulement de ces processus de projet. Il est cependant essentiel de rappeler que les décisions sont toujours prises par les élus qui se fondent sur les propositions des collectifs animés par les paysagistes et soutenus par des chercheurs. Ceux-ci ne sont pourtant pas toujours présents, leur collaboration dépend du montage de l'opération de participation.

Les conflits de représentations sociales des paysages interviennent fortement dans les enjeux de l'élaboration des projets ; enjeux politiques dans la mesure où les décisions prises par les élus ne sont jamais indépendantes des politiques nationales ou internationales : l'extension d'une culture céréalière peut dépendre en effet du prix de la céréale sur les marchés mondiaux. Mais elle peut aussi être la conséquence des pressions qu'exercent les lobbies de l'agroalimentaire sur les négociations internationales de l'Organisation Mondiale du Commerce. Comment en effet peser sur le développement d'une culture de céréale dans un contexte de paysage bocager alors que son prix n'est pas fixé à l'échelle locale du projet de paysage ? C'est là tout l'enjeu de ces processus de projet qui se développent selon un mouvement *bottom up* alors que les grandes décisions politiques s'exercent selon un mouvement *top down*. L'essentiel réside dans la capacité des acteurs locaux à faire remonter aux échelles nationales et internationales leurs souhaits d'infléchir les décisions politiques générales qui influent sur l'évolution des paysages.

Les enjeux sont aussi sociaux : il est clair que dans une société locale, les représentations sociales des paysages sont diverses et parfois opposées ; c'est là qu'intervient la diversité des connaissances empiriques.

riques des habitants confrontées aux savoirs savants. Il s'agit pour les animateurs des processus de projet participatif de trouver un compromis entre ces diverses connaissances sans négliger celles des habitants. Trouver un compromis et non un consensus qui aplanit les différences et supprime les innovations. C'est notamment ce qui s'est passé lors du Grenelle de l'Environnement organisé par le gouvernement français entre 2007 et 2012 où étaient réunis tous les groupes de pression économique et écologique pour décider des mesures propres à améliorer l'environnement : les responsables ont visé le consensus qui a abouti à la suppression de nombreuses innovations comme l'économie d'énergie à l'échelle domestique, pourtant proposée par moi-même et immédiatement combattue par les grands producteurs d'énergie et les défenseurs des maisons rurales traditionnelles. L'enjeu social est bien de parvenir à un compromis pour l'élaboration du projet. Il faut insister sur cet enjeu qui est primordial pour la réussite du projet.

Les enjeux sont bien évidemment aussi écologiques : il est vrai que le paysage n'est pas le mieux placé aujourd'hui dans les enjeux écologiques face à ceux du changement climatique et de l'érosion de la biodiversité. Et pourtant, le paysage peut être un excellent moyen d'évaluer les défis écologiques grâce à sa capacité de rendre compte du fonctionnement des écosystèmes à travers les structures paysagères telles que les définit la méthode des Atlas de paysage actualisée en 2015. Les structures paysagères peuvent être assimilées aux zones de connectivité biologique proposées par Philippe Clergeau, écologue ; en effet, il s'agit de comprendre comment se font les échanges entre milieux et espèces. Il est clair que l'évolution du paysage dépend fortement de ces échanges et c'est pourquoi la présence d'écologues dans les groupes participatifs est indispensable. Mais c'est aussi un motif de tensions entre les connaissances des spécialistes de l'écologie et celles des habitants qui possèdent une culture locale de la nature, moyen unique de mobiliser les résidents autour des enjeux écologiques.

Enfin, le processus de projet de paysage soulève des enjeux économiques essentiels ; on peut en effet considérer que le paysage constitue un produit de l'économie qui utilise le critère de bien-être pour évaluer les aménités comme le paysage. La communication développera cet aspect économique des projets de paysage, expérimenté dans une étude d'évaluation socio-économique du paysage et du patrimoine dans le Val-de-Loire financée par le FEDER sous la responsabilité de la Mission Val de Loire.

### Bibliographie

- LUGINBÜHL Y., 2008. « Paisatge i benestar individual i social », in *Paisatge i salut*, Collection Plecs de Paisatge de l'Observatori del Paisatge, Generalitat de Catalunya, p. 16-35.
- LUGINBÜHL Y., 2009. « Rappresentazioni sociali del paesaggio ed evoluzione della domanda sociale », in CASTIGLIONI B., DE MARCHI M. (a cura), *Di chi è il paesaggio, la partecipazione degli attori nella individuazione, valutazione e pianificazione*, CLEUP, Padova, p. 59-67.
- LUGINBÜHL Y., 2009. « Participer au paysage de demain » in in CASTIGLIONI B., DE MARCHI M. (a cura), *Di chi è il paesaggio, la partecipazione degli attori nella individuazione, valutazione e pianificazione*, CLEUP, Padova,
- LUGINBÜHL Y., 2009. « Biodiversité, changement climatique et paysage », in *Humanité et biodiversité, manifeste pour une nouvelle alliance*, Ligne ROC, Descartes et Cie, p. 212-237.
- LUGINBÜHL Y., 2012. « La Convention Européenne du Paysage au service de la démocratie et des droits de l'homme », in COLLOT M., BERGE A., MOTTET J. (ss. dir.), *Paysages européens et mondialisation*, Champ Vallon, collection Pays/Paysages, p. 33-48.
- LUGINBÜHL Y., 2012. *La mise en scène du monde, construction du paysage européen*, CNRS Editions, Paris.
- LUGINBÜHL Y., GUILLAUMIN G., TERRASSON D. (ss.dir), 2012. *Paysage et développement durable*, Editions QUAE, Paris.
- LUGINBÜHL Y. (ss.dir.), 2013. *Infrastructures de transports terrestres, écosystèmes et paysages. Des liaisons dangereuses ?* PREDIT, programme de recherche ITECOP du MEDDE, La documentation française.
- LUGINBÜHL Y. (ss.dir.), 2015. *Biodiversité, paysage et cadre de vie. La démocratie en pratique*, Victoires Editions, Paris.



# Les Petites Terres du Parc naturel régional du Livradois-Forez : une médiation paysagère réelle et virtuelle pour co-construire la trame verte et bleue

Claire PLANCHAT, Agence Vous Etes D'Ici, UMR Territoires – France

Jean-Luc CAMPAGNE, Scoop Dialter - France

Jean-Luc HEYDEL Pierre-Alain, Photographe - France

Nadine NOGARET, Parc naturel régional Livradois-Forez - France

s3

115

**Mots-clés** : trame verte et bleue, paysage, jeu, outil pédagogique, documents d'urbanisme intercommunaux

Cette communication a pour objectif de présenter et d'apporter un regard critique sur un outil didactique, appeler « les Petites Terres ». Il a été créé dans le cadre d'une mission de conception et de mise en œuvre d'un programme de sensibilisation, et de vulgarisation visant à favoriser la prise en compte des réseaux écologiques dans l'élaboration des documents d'urbanisme au sein du Parc naturel régional Livradois-Forez.

## ENJEUX ET CONTEXTES TECHNIQUES

Particulièrement depuis les lois Grenelles, dans les documents d'urbanisme, le paysage est présenté comme cadre de vie quelque peu dilué aux enjeux de préservation et de restauration des espaces naturels et de la biodiversité. Dans les territoires ruraux, la nature comme le paysage, de par leur omniprésence, sont des sujets qui sont perçus comme ressources locales, patrimoine à maintenir. La mise en place des nouveaux périmètres intercommunaux, et des documents d'urbanismes afférents à ces nouvelles échelles, est l'occasion pour le Parc Livradois-Forez de renforcer ses actions pédagogiques et de sensibilisation à la prise en compte obligatoire des continuités écologiques. Dans ce contexte, le paysage n'est plus que jamais un outil de dialogue attestant de la rencontre entre la nature et l'homme et permettant d'en lire les interrelations.

En 2014, le parc propose une méthodologie pour aider les communes à affiner et inscrire dans leurs documents d'urbanisme la Trame Verte et Bleue. Cette méthodologie, complétée d'ateliers de lecture paysagère, est expérimentée sur la communauté de communes Billom Saint-Dier. Souhaitant valoriser cette démarche pilote et sa diffusion à l'échelle de tout son territoire, en 2016, le Parc met en place la mission des Petites Terres favorisant une pédagogie pour la prise en compte des réseaux écologiques dans les documents d'urbanisme à l'échelle intercommunale. Dans ce contexte, notre groupement de praticiens, spécialisés dans les dispositifs de concertation mobilisant le paysage dans les documents d'urbanisme (Planchat 2011), dans le dialogue territorial (Barret 2012) et les visites virtuelles (Heydel 2014), a développé un itinéraire méthodologique pour inviter au dialogue les élus et agents intercommunaux.

## DES VISITES DE TERRAIN RÉELLES POUR CONSTRUIRE LES VISITES PAYSAGÈRES VIRTUELLES

Le processus pédagogique paysager mis en place vis à engager de nouveaux apprentissages en faveur de la préservation de la biodiversité aux nouvelles échelles intercommunales. L'itinéraire méthodologique retenu repose à la fois sur des approches techniques, scientifiques et participatives. Un des objectifs de la démarche est d'apporter des connaissances, mais aussi de transformer des cadres conceptuels de l'action (Pahl-Wostl, 2009), compte tenu des mutations territoriales en cours et des compétences en termes d'aménagement des espaces naturels en cours.

Nous nous sommes inspirés du concept des Hyperpaysages (Partoune et al. 2002) pour construire notre démarche : le paysage constitue un aspect fondamental d'une médiation paysagère qui intègre les sa-

voirs et les expériences des acteurs impliqués dans l'action territoriale. Notre itinéraire méthodologique est composé d'une première phase liée à la co-construction des Petites Terres et d'une seconde à leurs usages, dont la déclinaison de ces deux étapes est la suivante :

### Phase 1-2016-2017 : la co-construction

- Comité de pilotage pour impliquer 5 territoires dans la démarche et travailler sur leurs attendus : Le Pays d'Ambert, Le Pays de Sauxillanges, les commune de Châteldon et de Saint-Victor sur Arlanc, la Communauté de Communes Billom St-Dier / Vallée du Jauron
- Entretiens d'une dizaine d'acteurs pour mesurer les enjeux paysagers, d'aménagement et de biodiversité à mettre en dialogue.
- Visites préparatoires pour construire les supports d'animation d'ateliers, rencontres d'intervenants (agriculteur, chasseur, association locale, ...)
- Ateliers avec les élus, techniciens, acteurs socioprofessionnels, habitants concernés...
- Restitution en comité des Petites Terres soit les visualisations photographiques interactives à 360°x180° des paysages et connaissances échangés en atelier. Cette représentation sphérique est appelée Petite Terre en écho aux enjeux de préservation de notre « Grande » Terre.

### Phase 2 – 2017-2018 : appropriation et utilisations

- Diffusion des Petites Terres via le site Internet du Parc et auprès de divers publics (chercheurs lors de séminaires, institutions partenaires du PNR, formations ...)
- Cycle de balades avec les élus des nouvelles intercommunalités concernés par les visites virtuelles : mobilisation du paysage pour partager les actions concrètes à réaliser
- A venir, des ateliers en salle avec les élus pour mettre en œuvre les actions concrètes exprimées pendant les promenades.

## APPRENTISSAGES SUR LA TRAME VERTE ET BLEUE PAR LES COMPOSANTS PAYSAGERS ET LES PROCES-SUS SOCIOÉCOLOGIQUES

Du point de vue de la recherche, les effets de cette expérimentation et de ses dispositifs sont analysés en termes d'apprentissages, de mise en réseau des acteurs et de représentations sociales des paysages souhaités, en parallèle de la prise en compte des continuités écologiques dans les documents d'urbanisme. Le premier apprentissage est lié au passage du réel à l'immersion virtuelle paysagère. En écho aux Hyperpaysages, l'immersion virtuelle est conçue comme un jeu de piste dans lequel il faut rechercher les composants du paysage servant de support et d'explication de la Trame Verte et Bleue. Cette immersion numérique interactive favorise une exploration pédagogique sur des informations complexes concernant, la biodiversité, les fonctionnalités écologiques, les règlements, les informations de gestion et de dialogue nécessaires aux documents de planification. Les participants aux visites de terrain ont sélectionné ces informations reprises dans les Petites Terres. Les formes de représentations paysagères, et les processus socioécologiques qui les sous-tendent, sont appelés à être un des outils de construction de l'échange (Davasse et al. 2017). Une seconde forme apprentissage concerne le faire valoir du dialogue en atelier sur et par le paysage (Planchat 2011) et sa plus-value pour révéler l'expertise locale et profane (Barret 2012) dans la prise en compte des continuités écologiques (Caron et al. 2015). L'articulation itérative entre des ateliers, divers soient-ils, et outils numériques, devient une production socialisée et participative, tout en étant au service d'un projet de communication (Partoune et al. 2002) et identitaire pour ces nouvelles intercommunalités.

### Bibliographie

- CARON A., ANGEON V, BIRARD C., CAYRE P., PLANCHAT C, 2015. *Concevoir, mettre en œuvre et évaluer la Trame Verte et Bleue : Les apports de la gouvernance adaptative – L'exemple du Parc Naturel Régional des Volcans d'Auvergne*, Projet ALLIGATOR, Programme Action publique, Agriculture et Biodiversité, APR 2011, « Continuités écologiques dans les territoires ruraux et leurs interfaces » Rapport final- Avril 2015
- BARRET P., 2012. *Guide pratique du dialogue territorial. Concertation et médiation pour l'environnement et le développement local*, Éd. de l'aube, Paris.

DAVASSE B., HENRY D., RODRIGUEZ J.- F., 2017. « Retour au terrain ! Nouvelles pratiques en observation de paysage pour une médiation paysagère entre recherche et action », *Projets de paysage*. [http://www.projetsdepaysage.fr/fr/retour\\_au\\_terrain\\_](http://www.projetsdepaysage.fr/fr/retour_au_terrain_)

HEYDEL P.-A., 2013. *Visite Virtuelle de Montpeyroux, Pour découvrir et voir autrement le village*. <http://www.montpeyroux63.com/>

PAHL-WOSTL, 2009. "A conceptual framework for analysing adaptative capacity and multi-level learning process in resource governance regime", *Global Environmental Change*, 19, p.354-365.

PARTOUNE, C., ERICX M., PIRENNE M., 2002. *Les Hyperpaysages panoramiques. Une utilisation pédagogique originale des outils multimédia et de l'Internet*, Institut d'Eco-pédagogie – Laboratoire de méthodologie de la géographie de l'Université de Liège.

PLANCHAT-HERY C., 2011. "The prospective vision: Integrating the farmers' point of view into french and belgian local planning", *The European Landscape Convention: challenges of participation*, 13, Springer.

## SESSION 4 (Jean-François Thémines et Anne Sgard)

### La Convention Européenne du Paysage, levier pour une approche politique du paysage ?

*The European Landscape Convention, a lever for a political approach to the landscape?*

Jeudi 26 octobre, 14h - 17h, salle Pâquis (B309)

s4

118

## Les paysages ordinaires comme leviers d'implication citoyenne dans son territoire : un outil et un objet de débat à l'école primaire

David BEDOURET, Christine VERGNOLLE MAINAR, Anne CALVET, Raphaël CHALMEAU, Marie-Pierre JULIEN, Jean-Yves LENA, Laboratoire GEODE UMR 5602 CNRS – Université Toulouse Jean Jaurès, ESPE Toulouse Midi-Pyrénées – France

.....

**Mots-clés** : paysage ordinaire, territoire de proximité, éducation à la citoyenneté, temporalités, débat, école primaire

La présentation prendra appui sur une analyse de recherches collaboratives, menées par les auteurs. Celles-ci ont été réalisées dans des classes d'école primaire des Pyrénées françaises, dans le cadre de l'Observatoire Hommes-Milieus Pyrénées – Vicdessos – Gave de Pau<sup>1</sup>. Elles visaient à expérimenter des leviers pour favoriser l'implication citoyenne des enfants dans le territoire où ils vivent et elles ont accordé une place centrale au paysage. Le retour réflexif sur les activités conduites permet d'identifier les niveaux de débat sur le paysage mis en œuvre et d'en dégager des repères transférables à d'autres situations éducatives mobilisant le paysage.

Le travail réalisé avec les élèves est centré sur l'évolution des paysages ordinaires de proximité. Il prend appui sur les approches du paysage considérant celui-ci comme partie prenante du territoire habité, soit un élément important du cadre de vie (Sgard 2010), un objet de représentations et de vécus souvent contrastés (Benages-Albet et Bonin 2013), un sujet de débats sociaux parfois vifs (Michelin et al. 2011), un vecteur pour des actions d'aménagement (Gauché 2015). Dans cette perspective, le paysage ordinaire de proximité est fortement mis en relation avec les enjeux territoriaux considérés à différentes échelles de temps et d'espaces, dans une approche géographique où le paysage est la face visible de toute une organisation socio-spatiale évolutive (Bertrand 2002 ; Donadieu et Périgord 2005).

Le protocole de recherche s'appuie sur un modèle didactique que l'équipe a progressivement construit (Vergnolle et al. 2017), à la faveur d'expérimentations successives et de leur analyse. Ce modèle nommé « Tem Ter i 3 » - Temporalités et Territoires ; innovation, investigation, imagination - est basé sur un arpentage des temporalités permettant l'appréhension des changements, la compréhension des enjeux territoriaux et la projection dans le futur. L'acquisition de ces compétences doit aider les élèves à devenir des citoyens impliqués et responsables (Julien et al. 2014). L'éducation au développement durable y est vue comme une démarche où l'apprenant acquiert des connaissances, des savoirs faire et des savoirs

1. Projet « Éducation à l'environnement et au développement durable dans les territoires », financé par le Labex DRIIHM (Dispositif de Recherche Interdisciplinaire sur les Interactions Hommes-Milieus) du CNRS-INEE.

être dans le but de devenir un citoyen capable de réflexion et d'action. Cette capacité d'expertise s'accompagne de l'aptitude à se projeter dans le futur, à s'interroger sur les scénarii possibles répondant aux besoins des sociétés.

Dans ce cadre, la démarche mise en œuvre part de l'observation-analyse de paysages actuels du lieu de vie des élèves, pour poser des questions quant aux enjeux de gestion du territoire. Un détour par le passé est ensuite engagé afin, d'une part d'identifier les dynamiques territoriales et paysagères ainsi que les temporalités multiples auxquelles elles sont associées, et d'autre part de comprendre les controverses du passé. Cette étape de construction de connaissances permet ensuite de revenir sur les enjeux actuels de façon plus outillée. Ceux-ci sont alors essentiellement abordés sous l'angle des débats entre acteurs quant au(x) futur(s) envisageable(s) pour le territoire et ses paysages, par des rencontres avec certains d'entre eux. Par la suite, les élèves sont mis en situation de remobiliser ces connaissances et argumentaires, dans le cadre de débats entre eux et/ou d'expressions individuelles sur le devenir de leur territoire et de ses paysages (Julien et al. 2014 ; Léna et al. 2016). L'objectif est de permettre aux élèves de construire leur opinion quant au(x) futur(s) possible(s), de savoir l'exprimer et d'en débattre.

Nous chercherons alors à montrer en quoi le paysage est à la fois un outil dans une visée d'éducation citoyenne et un objectif d'éducation car, considéré comme un élément important du cadre et de la qualité de vie, une attention particulière est portée à la question des valeurs attachées à un paysage, si ordinaire soit-il.

Au fil de nos expérimentations nous avons construit et fait évoluer les différents supports et activités pédagogiques pour répondre aux difficultés rencontrées mais le paysage est resté à la fois outil et objet de débat. Ainsi, la transposition de ce projet dans le pays Toy en Hautes-Pyrénées<sup>2</sup>, s'est enrichie du concept de paysage multisensoriel (Manola et al. 2012) et d'une approche kinesthésique afin de renforcer l'utilisation du paysage comme un véritable outil d'éducation au débat. Nous émettions l'hypothèse que l'utilisation de tous les sens permettraient aux élèves d'appréhender la complexité des paysages et de mieux en comprendre les différentes dimensions.

Ainsi, l'analyse de tout cet appareillage nous a permis d'identifier trois modalités de débat autour du paysage, complémentaires les unes des autres. Cet ensemble forme alors un processus où le paysage devient une méthode de formation pendant laquelle les élèves acquièrent des connaissances, des capacités et des savoirs êtres propices au débat citoyen.

La première modalité de débat est issue de la phase de travail sur le présent : il s'agit d'une observation-analyse de paysage à partir d'un point fixe ou d'une balade multisensorielle (Manola 2017). Les élèves ont produit des croquis paysagers ou des cartes sensibles permettant d'entraîner leur regard et leurs autres sens afin de comprendre la structuration du paysage et de soulever des questions socialement vives (mutations économiques, aménagements, vulnérabilité). Ils ont pour cela échangé, discuté pour faire des choix et des compromis et ainsi dépasser les représentations individuelles.

La deuxième modalité de débat s'effectue lors du détour par le passé. La mise en parallèle de photographies anciennes et récentes du territoire et la rencontre avec des acteurs (habitants, agents économiques, élus locaux) ont permis de faire émerger l'idée de changement, de transformation du paysage. Les élèves ont ainsi été les observateurs des reconfigurations du paysage du fait des débats passés et des positionnements de ces mêmes acteurs dans des débats encore vifs.

Enfin, dans une logique de prospective et de projection dans le futur, les élèves ont dû s'interroger sur le devenir de leur territoire et de ses paysages en proposant des dessins ou des cartes. Nous nous sommes heurtés ici à une difficulté pour les élèves de sortir du présent et du discours des acteurs. Si les élèves réemployaient les éléments du débat, il était plus difficile pour eux de se forger leur propre argumentaire et de s'imaginer un paysage du futur. L'imagination reste un outil compliqué à utiliser. C'est pourquoi dans la dernière expérimentation, nous avons scénarisé davantage les activités pour positionner les élèves comme de réels acteurs et centrer leur production sur les cartes sensibles car nous pensons que l'utilisation de tous les sens favorise l'imaginaire. Ce travail représente la dernière étape de construction de leur opinion mais cela leur permet aussi de participer au débat social plus large. En effet, ce débat change d'échelle, il sort du cadre de l'école car les élèves et leurs travaux ont été de véritables catalyseurs

2. Le travail effectué dans le Vicdessos depuis 2012 est ainsi comparé à celui effectué à Esquièze-Sère en 2016-2017. Nous remercions chaleureusement les enseignants qui ont participé activement à ce projet.

et diffuseurs des questions sur le paysage parmi les autres membres de la communauté villageoise. Les élèves ont raconté dans leur foyer les travaux, les rencontres, les interrogations soulevées ce qui a nourri et a alimenté en retour les discussions entre les adultes et l'école. De plus, l'ensemble des travaux ont été le sujet d'une exposition ouverte aux parents et aux intervenants dont la presse locale s'est fait écho, ce qui a pu participer modestement à vivifier les consciences.

### Bibliographie

BENAGES-ALBERT M., BONIN S., 2013. « Le rapport au paysage ordinaire. Approche par les pratiques des espaces de proximité », *Projets de paysage*, n° 9, décembre 2013. [http://www.projetsdepaysage.fr/fr/le\\_rapport\\_au\\_paysage\\_ordinaire\\_approche\\_par\\_les\\_pratiques\\_des\\_espaces\\_de\\_proximite](http://www.projetsdepaysage.fr/fr/le_rapport_au_paysage_ordinaire_approche_par_les_pratiques_des_espaces_de_proximite)

BERTRAND C., BERTRAND G., 2002. *Une géographie traversière, l'environnement à travers territoires et temporalités*, Paris - Ed. Arguments.

DEBARDIEUX B., 2015. *L'espace imaginaire. Essais et détours*, Paris – Ed. CNRS.

DONADIEU P., PERIGORD M., 2005. *Clés pour le paysage*, Paris et Gap – Ed. GéoPhrys.

FABUREL G., GEISLER É., MANOLA T., 2014. « Le paysage (multisensoriel) dans la qualité de l'environnement urbain. Rôle du bien-être et poids des valeurs dans l'habiter des éco-quartiers ». *Méditerranée*, 2-123, p.109-119.

GAUCHE E., 2015. « Le paysage à l'épreuve de la complexité : les raisons de l'action paysagère », *Cybergeo : European Journal of Geography*. <http://cybergeo.revues.org/27245>

JULIEN M.-P., CHALMEAU R., VERGNOLLE MAINAR C., LENA J.-Y., CALVET A., 2014. « Concevoir le futur d'un territoire dans une perspective d'éducation au développement durable », *Vertigo*, 14-1. <http://vertigo.revues.org/14690>

LENA J.-Y., JULIEN M.-P., CHALMEAU R., CALVET A., VERGNOLLE MAINAR C., 2016. « Les ressources en eau dans l'environnement de proximité : des chercheurs dans la classe », *RDST*, 13, p.133-160.

MANOLA T., GEISLER É., 2012. « Du paysage à l'ambiance : le paysage multisensoriel ». *Ambiances en actes. Intern. Ambiances network*, p. 677-682.

MANOLA T., BAILLY É., DURET H., 2017. « Les ateliers-promenades : des expériences sensibles (paysagères) habitantes aux micro-interventions urbaines », *Projets de paysage*, n°15, janvier 2017. [http://www.projetsdepaysage.fr/les\\_ateliers\\_promenades\\_des\\_exp\\_riences\\_sensibles\\_paysag\\_res\\_habitanes\\_aux\\_micro\\_interventions\\_urbaines](http://www.projetsdepaysage.fr/les_ateliers_promenades_des_exp_riences_sensibles_paysag_res_habitanes_aux_micro_interventions_urbaines)

MICHELIN Y., JOLIVEAU T., PLANCHAT-HERY C., 2011. « Landscape in participatory processes: Tools for stimulating debate on landscape issues? A conceptual and methodological reflection from research-action projects in France », in JONES M., STENSEKE M. (ed.), *The European Landscape Convention*, Landscape Series, 13-2, Heidelberg, Springer, p. 145-174.

SGARD A., 2010. « Le paysage dans l'action publique : du patrimoine au bien commun », *Développement durable et territoires*, 1-2.

VERGNOLLE MAINAR C., JULIEN M.-P., CHALMEAU R., CALVET A., LENA J.-Y., 2017. « Transférabilité des activités d'éducation à l'environnement et au développement durable: enjeu de la modélisation », *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 13-1, p. 55-70.



## Le paysage à la lumière de Jean Piaget : La didactique du paysage dans les politiques publiques territoriales, expériences en Occitanie

Sylvie BROSSARD-LOTTIGIER, DREAL Occitanie - France



**Mots-clés :** paysage, individuation, projet territorial, valeurs

Parler de paysage est l'objet du réseau régional partenarial paysage Midi-Pyrénées depuis plus de 20 ans. Connaître les paysages de Midi-Pyrénées, ceux de ses montagnes, la chaîne des Pyrénées, ceux des Causses et contreforts du massif central, et ceux de ses cours d'eau et leurs plaines, Garonne et ses

affluents, confronter les points de vue sur les territoires et sur ce qu'ils pourraient ou devraient devenir aux yeux de chacun de ses acteurs locaux et habitants constitue le cœur de l'activité de ce réseau d'acteurs professionnels qui regroupe autour de l'Union Régionale des CAUE et de la DREAL, élus, techniciens des collectivités et de l'État, universitaires et experts, et professionnels de l'aménagement du territoire. Plate-forme de discussion et de préparation de l'avenir des territoires à partir de la connaissance de leur état présent, et de l'idée que chacun s'en fait, le réseau régional a mis en œuvre les termes de la convention européenne des paysages avant même sa rédaction, en ouvrant il y a 40 ans par les travaux de l'Université Jean Jaurès de Toulouse, la géographie classique aux sciences humaines, historiques, artistiques, sociales et ethnologiques, et aux sciences naturelles.

Le réseau est né d'une proposition d'inscription des réflexions et recherches universitaires (GEODE, Université de Toulouse Jean Jaurès) dans les programmes d'actions d'une administration régionale en charge des politiques publiques territoriales de protection des territoires naturels (DIREN) puis de l'aménagement des territoires urbains et de leurs interconnexions (DREAL). Il est né de l'association d'une vision généreuse des savoirs scientifiques à la clairvoyance et l'humilité des acteurs publics de l'administration des territoires. Il entre aujourd'hui dans une nouvelle phase de son histoire : de 8 départements, il s'enrichit d'un nouveau territoire maritime et d'une grande vallée à l'arrière-pays de garrigue pour constituer, peut-être avec ses régions transfrontalières, le réseau Occitanie sur le territoire de 13 départements, eux-mêmes solidaires des régions Paca et Nouvelle Aquitaine par leurs territoires de montagnes, de fleuves ou de littoraux partagés. Son activité est axée sur trois grands chantiers : la connaissance, l'éducation et le projet. Des publications, des rencontres sur sites, des ateliers de territoire. Nous évoquerons ici le deuxième chantier : les Journées territoriales d'échanges, support d'une didactique du paysage.

Les cultures territoriales résultent de deux facteurs : d'une part la réalité d'un territoire, l'état dans lequel il se trouve, et d'autre part les perceptions qu'en ont ses habitants et ses acteurs, finalisées par le sens qu'ils donnent à leur présence en ce lieu et les actions qu'ils y veulent conduire. La Convention Européenne du paysage a mis le doigt sur la nécessité de considérer distinctement les deux facteurs territoriaux et culturels pour bien gérer l'espace, durablement. Elle a pointé, une décennie après le rapport Bruntland, la source de la non durabilité de nos pratiques d'usage des territoires : l'idée que nous nous faisons des territoires, héritée d'une culture. Codifiée l'année dernière dans la législation française à l'article 350-1 du code de l'environnement par le vote de la loi Biodiversité de 2016, elle constitue la clé d'approfondissement nécessaire de cette confusion affective que les modes de gestion des territoires doivent dépasser pour pouvoir accéder après les sciences naturelles (Charles Darwin), les sciences physiques (Albert Einstein) et les sciences économiques (Amartya Sen), à la conscience de la relativité culturelle du regard que nous portons sur l'espace dans lequel nous vivons. Depuis plus de 20 ans le réseau paysage Midi-Pyrénées initié par Georges Bertrand, aujourd'hui Réseau paysage Occitanie resserre ses travaux autour de l'étude in situ, par le débat auprès des acteurs territoriaux, de cette distance entre réalité territoriale et perception des territoires. Les pieds sur le territoire, les oreilles grandes ouvertes, les 350 membres du réseau écoutent et dialoguent chaque année à l'occasion de trois à quatre journées, échangeant in situ dans un même lieu, leurs représentations, leurs perceptions nécessairement fragmentaires car déterminées par leurs aspirations.

Bien sûr, débattre à plusieurs de l'organisation de l'espace, ou décrire les affects de chacun, visiteurs et habitants, si cela est nécessaire, ne suffit pas à faire projet ni à se mettre d'accord sur l'état dans lequel une communauté locale souhaite transmettre son territoire aux générations futures. Le plus souvent les concertations publiques permettent à chacun des participants de prendre conscience de la réalité de l'état dans lequel se trouve le territoire que chacun pensait connaître et c'est déjà beaucoup. Cela permet aussi à chacun d'ouvrir sa perception à celles des autres, de prendre connaissance des intentionalités et des valeurs qui déterminent la vision des autres, de découvrir leur représentation de l'espace, l'idée qu'ils s'en font, différente de la sienne. Mais cela ne suffit pas à définir un sens, une finalité au projet de territoire qui ne peut se limiter à la somme des visions fragmentaires de chacun (zonage de l'espace), ni à la recherche de la meilleure vision qui serait détenue par l'un des participants, faisant autorité (déterminisme territorial et gagnant/perdant). Car le sens de l'action territoriale, c'est peut-être, plus que la forme des lieux, l'objet du projet de paysage. Ce chantier-là de discernement est celui que nous fixons aux prochaines années du réseau Occitanie.

Mais revenons-en à ses acquis. Nous illustrons le travail du réseau par trois exemples de projets choisis parmi les territoires explorés lors des journées d'échange du réseau paysage. Une journée paysage s'est

consacré à la Garonne et au développement d'une mobilisation de l'ensemble des élus riverains de ce fleuve s'écoulant de l'Espagne à Bordeaux en passant par Toulouse. Une vingtaine d'intercommunalités mobilisés par la reconstruction d'un paysage délaissé se sont engagés dans des projets territoriaux. Nous y travaillerons cet automne encore dans le cadre d'un atelier inter-université réunissant les étudiants du laboratoire de géographie Géode de l'Université Jean Jaurès, et les étudiants de l'École Nationale Supérieure d'Architecture de Toulouse. Cet atelier fait suite à l'observation des perceptions de l'espace de Garonne à partir des dessins et perspectives produites par le bureau d'étude d'une entreprise qui y a réalisé voici quelques années les travaux de création d'un pont de franchissement et du traitement paysager de l'allée d'arbres classée reliant la Garonne au centre-ville. Nous présentons les documents illustrant la relativité du regard de l'entrepreneur, entièrement finalisé par la nature des travaux de replantation que les services administratifs l'ont invité à réaliser en mesure de compensation des bouleversements du site classé par l'implantation de « son » infrastructure.

Une autre journée tenue cette fois dans le Tarn sur les énergies renouvelables nous a permis de comprendre ce qu'André Malraux nommait « l'intoxication de la vie par l'action ». Cette journée était consacrée à la présentation des actions d'un collectif d'agriculteurs en matière d'autonomie énergétique. Ils ont présenté leur stratégie territoriale énergétique, leur choix et la mise en œuvre de leur politique : Création d'une coopérative vouée à assurer le remplacement des toitures de leurs hangars agricoles endommagés, par des panneaux photovoltaïques. La journée s'est passée à comprendre l'organisation financière, administrative et technique de ces travaux, entièrement organisée et mise en œuvre par les agriculteurs. Elle s'est clôturée par la visite de fermes et de leurs hangars, couverts, de panneaux photovoltaïques en lieu et place d'anciennes toitures de tôles en polyester, fibrociment ou fer. Le débat de cette journée s'est conclu, de manière édifiante par cette question que je vous adresse à mon tour : où est le paysage dans cette action ?

Troisième exemple : Une journée de rencontre s'est tenue enfin sur le thème du patrimoine, paysager et architectural à Saint-Bertrand de Comminges : elle a permis d'échanger sur les valeurs patrimoniales d'un site classé et l'inventaire nécessaire de leur diversité pour accompagner des élus, des agriculteurs, des instituteurs et des propriétaires de terrains de camping dans la gestion d'un bien patrimonial. Inventaire des valeurs d'usage, de mémoire et d'esthétiques, ces dernières étant entendues dans leur sens étymologique « faculté de percevoir et de sentir ». Ou le paysage au cœur du débat patrimonial.

Que retenir de ces trois exemples ? Et pourquoi parler à ce stade de l'un des plus illustres hommes de science genevois, Jean Piaget, biologiste, psychologue et pédagogue ? Parce que ses travaux, et plus particulièrement son ouvrage « la représentation du monde chez l'enfant », nous conduisent à une clé précieuse du travail qui reste à entreprendre pour élucider les dynamiques de paysage. Il apporte une analyse très éclairante sur les éléments qui déterminent la représentation de l'espace par un individu. Il a montré comment cette représentation évolue au fur et à mesure du processus d'autonomisation d'une personne au regard de l'espace et même du temps dans lequel il vit. Il a montré par plusieurs centaines d'entretiens auprès d'enfants de plusieurs pays européens, que le jeune enfant ne se pense pas distinct de l'espace qui l'entoure, y projetant au fur et à mesure où il grandit, ses propres aspirations. Jean Piaget a finalisé la pédagogie au développement de cette capacité d'un sujet à penser l'espace et les choses au-delà de l'attachement qu'il leur porte et des services qu'il en attend, pour lui. Il a observé les motifs affectifs qui déterminent la confusion de l'espace avec sa représentation, et finalement avec l'idée qu'un individu se fait de l'espace qui l'entoure à partir de ce qu'il en attend. Or le paysage par la convention européenne a fixé l'objet du travail auquel s'est attaqué le réseau Occitanie : la didactique de l'individuation, rejoignant le projet de Jean Piaget, condition de possibilité des transitions écologiques.



# Apprentissages, partage d'expertises, le paysage facilitateur de citoyenneté

Antoine LUGINBÜHL, Louise BOUCHET, Passeurs Paysagistes - France

**Mots-clés :** paysage, participation, sensibilisation, formation, citoyenneté

La formation citoyenne ne peut pas se résumer à un simple apport de connaissance à destination du citoyen. Ni même à la transmission de valeurs relevant d'un positionnement personnel. Il s'agit selon nous d'aider à fournir au citoyen les clés de la participation aux décisions qui concernent l'aménagement de leur territoire ou de l'action individuelle et collective sur le territoire.

En tant que paysagistes travaillant particulièrement sur les questions de participation citoyenne, nous employons le paysage à travers une démarche contextualisée en fonction des projets. L'objectif étant d'amorcer ou de participer à la construction d'une culture du paysage partagée entre acteurs du territoire, citoyen, technicien ou élu, de sorte à acquérir des connaissances et les moyens de s'impliquer individuellement dans un fonctionnement collectif. La démarche se compose de trois grands temps que le paysage permet d'articuler, l'observation (le faire connaissances), le positionnement et le réinvestissement. Nous proposons de développer la démarche et notre manière d'employer le paysage en nous appuyant sur différents projets, opérationnels, de sensibilisation du grand public et de périscolaire, pour alimenter les réflexions sur les enjeux de la didactique du paysage.

Le premier temps est celui de l'observation, destiné à mettre en lumière les grands enjeux de paysage, de territoire et de société. Nous livrons alors une manière d'observer, c'est-à-dire de comprendre la manière dont s'articulent les composantes et les éléments du paysage et comment le paysage forme un « tout lié » issu des interactions de l'homme à son territoire et de leurs dynamiques. Il s'agit de décomposer le paysage, puis de le recomposer pour comprendre les relations entre les composantes.

Prenons le cas d'une opération périscolaire, illustrant une des manières d'intégrer l'approche paysagère dans les politiques publiques du département de la Gironde en matière d'éducation. Pour le département, au-delà de la sensibilisation aux enjeux de paysage, les « parcours paysage »<sup>1</sup> permettent d'établir des liens entre paysagistes professionnels et professeurs : les paysagistes alimentent le programme et les compétences des élèves par les activités périscolaires et les professeurs utilisent le « parcours paysage » comme un fil conducteur tout au long de l'année pour raccrocher les notions abstraites du programme à des réalités concrètes plus facilement assimilables par les élèves.

L'opération sur laquelle nous nous appuyons avait pour objectif d'observer des paysages de vignobles (Saint Julien et Margaux dans le Médoc) pour constater les différentes dynamiques paysagères et les indications qu'elles fournissent. Entre deux vignobles de prestige plus ou moins éloignés de l'agglomération bordelaise, les différences des caractéristiques et des évolutions paysagères indiquent les grandes évolutions sociétales : la manière d'habiter le territoire, de l'exploiter pour ses ressources, de le protéger ou non. Les caractéristiques paysagères, le relief, la végétation et l'implantation humaine des territoires montrent nettement leurs différences. Le territoire de Saint-Julien, le plus éloigné de l'agglomération bordelaise, est également celui dont les évolutions paysagères sont moins marquées, présentant des paysages proches des paysages tels qu'ils étaient formés il y a plus d'un siècle. Le territoire de Margaux, soumis à des pressions et des évolutions plus fortes, présente certains éléments paysagers plus récents, tels que les gravières ou encore une urbanisation plus développée et plus étalée.

La comparaison des deux territoires, spatiale et dynamique, met alors en lumière les grands enjeux sociétaux de l'aménagement du territoire. C'est donc par sa dimension transversale et dynamique, permettant de comprendre les interactions entre les éléments des différentes catégories de l'action publique, que l'approche paysagère traduit les grands enjeux sociétaux et environnementaux.

1. Parcours paysage : appel à projet du département de la Gironde ayant pour objectif de sensibiliser les collégiens girondins aux questions de paysage

L'observation que nous proposons passe aussi par la rencontre d'acteurs du territoire. Car si notre approche du paysage présente le regard de l'observateur comme une composante des paysages, il s'agit de son propre regard mais aussi celui des autres observateurs et acteurs du territoire, de l'infinité de regards portés sur les paysages, fondant autant de sensibilités, d'approches et de façons d'agir sur le territoire. C'est pourquoi nous considérons que l'aménagement du territoire nécessite de *faire connaissance*«s», c'est-à-dire produire une connaissance du territoire, mais aussi apprendre à connaître les autres acteurs et leurs regards. La formation citoyenne permet donc de savoir agir individuellement ou collectivement en tenant compte de la multitude de regards, c'est-à-dire savoir passer de l'individuel au collectif. Le paysage le permet, comme l'a déjà montré l'expérience de Villandry<sup>1</sup>, en confrontant les points de vues des uns et des autres et en débattant autour des points de vues exprimés.

Vient ensuite le temps du positionnement et de l'action individuelle et collective, qui s'inscrit plus directement dans le champ de la participation citoyenne. En effet, comme indiqué précédemment, la participation des populations renvoie au paysage et à la formation citoyenne par l'apprentissage du partage de représentations et de savoirs entre tous les citoyens. Si le paysage est un formidable levier pour les démarches de participation citoyenne, c'est aussi par l'implication des citoyens dans les processus décisionnels et le partage de savoir-faire destinés à l'action individuelle et collective. On considère que savoir se positionner et agir selon son positionnement est nécessaire pour être un citoyen averti et capable de s'impliquer dans les décisions concernant l'action publique. L'approche paysagiste le permet, une fois acquises les connaissances produites lors de l'observation. On transmet alors un savoir-faire de paysagiste, de concepteur de l'aménagement composant avec toute la richesse des sensibilités et des points de vue exprimés sur un territoire.

Le projet mené en Ardèche l'année passée en est un bon exemple. Après avoir rassemblé citoyens, techniciens et élus lors de parcours et ateliers, une « boîte à outils partagée » a pu être élaborée collectivement et mise au service de tous, nourrie des regards des techniciens et des outils et dispositifs « profanes » utilisés par les citoyens du territoire. Cette boîte à outils est aujourd'hui la référence partagée sur laquelle peuvent s'appuyer les acteurs souhaitant aménager leur territoire.

Mais former un citoyen n'est pas non plus lui inculquer des valeurs personnelles, le « formater ». En effet, le paysage est souvent considéré comme vecteur de valeurs aussi opposées soient-elles, notamment par les pouvoirs publics, constituant ce qui rassemble les citoyens d'un territoire et ce qui produit son attractivité, à savoir les éléments « identitaires ». Il nous semble que le paysage ne doive pas s'arrêter là et permet au contraire de contourner la question de l'identité, qui mène à des prises de positions conservatrices et anti-progressistes<sup>2</sup>. Le paysage dépasse la notion identitaire lorsque l'on parle de « culture partagée du paysage », assumant le paysage comme un objet en constante évolution issu d'une multitude de regards partagés.

Finalement, former un citoyen renvoie à certains grands principes fondamentaux. D'une part, c'est lui apprendre à porter un regard interrogateur et critique sur ce qui l'entoure, sur son cadre de vie quotidien et qui constitue la société actuelle. Il ne s'agit pas de lui imposer des valeurs mais de lui soumettre un regard différent et de lui fournir les clés pour qu'il forme son propre avis sur les enjeux en question. D'autre part, c'est lui apprendre à intégrer les sensibilités des uns et des autres à sa propre critique du monde et à adopter une ligne de conduite claire et assumée, avertie des enjeux sociétaux, environnementaux et de leurs interactions. Pour cela, le paysage constitue un outil privilégié : il appelle au partage des expertises savantes et profanes, techniques et empiriques, car nous sommes tous experts de nos pratiques, que nous soyons paysagistes ou technicien, élu ou « citoyen du grand public ».

### Bibliographie

DAVODEAU H. 2012. « Paysages et médiations, retour d'expériences pédagogiques », in GUILLOT X. (ss. dir.), *Espace rural / & projet spatial*, Presses universitaires de St Etienne, p.161-166,

DAVODEAU H., GEISLER É., MONTEMBault D., LECONTE L., 2014. « La participation par les architectes et les paysagistes : vers une hybridation des pratiques ? », *Cahiers thématiques*, n° 13, École nationale supérieure d'architecte-

1. «Un cadre de vie partagé à Villandry», expérimentation de gestion du territoire communal dans le cadre du projet de recherche ; «Participation des populations et renouvellement des pratiques paysagistes» et du programme de recherche PDD2 (2012-2015).

2. En référence à des affiches électorales s'appuyant sur l'«identité» paysagère.

ture et de paysage de Lille, p. 171-184.

DAVODEAU H., TOUBLANC M., 2010. *Le paysage-outil, les outils du paysage. Principes et méthodes de la médiation paysagère*, OPDE Outils pour décider ensemble, Aide à la décision et gouvernance, recueil des communications du colloque des 25 et 26 octobre à Montpellier, p. 375-391 et p. 436.

LUGINBÜHL Y. 2012. *La Mise en scène du monde. Construction du paysage européen*, Paris, CNRS Éditions.

MICHELIN Y., 2000. « Le bloc-diagramme : une clé de compréhension des représentations du paysage chez les agriculteurs ? Mise au point d'une méthode d'enquête préalable à une gestion concertée du paysage en Artense (Massif central français) », *Cybergeo : European Journal of Geography*, <http://cybergeo.revues.org/1992#article-1992>

MONTEBAULT, D. et al., « Participation et renouvellement des pratiques paysagistes – Une expérimentation d'aménagement participatif à Villandry dans le Val de Loire (37) », *Paysage et Développement durable II*, Paris, Victoires Édition.

PERNET A., LARDON S., 2015. *Espace rural et projet spatial / Explorer le projet par le territoire*, Université de Saint-Etienne.

ROSANVALLON P., 2008. *La légitimité démocratique, impartialité, réflexivité, proximité*. Seuil, Paris.

ROSANVALLON P., 2011. *La société des égaux*, Seuil, Paris.

s4

125

## Hyperpaysages : une expérience de lecture des paysages tessinois à l'école obligatoire

Alberto MARTINELLI, Scuola Media (secondaire I) – Italie  
Lucca GROPPI, SUPSI, Locarno - Italie

**Mots-clés** : hyperpaysages, HarmoS, Tessin, didactique, géographie

### CADRE GÉNÉRAL

Dans le cadre de la réforme HarmoS du plan d'étude de l'école obligatoire du canton Tessin, le « Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport » organise des laboratoires didactiques disciplinaires. Celui de géographie a pour but de mener des expériences favorisant l'apprentissage actif et la mise en place de matériaux didactiques originaux.

Le laboratoire est composé de 11 enseignants des trois cycles de l'école obligatoire avec leurs classes. Pour consolider les représentations géographiques scolaires de la région et pour former le sens de la citoyenneté, ainsi que pour construire des continuités formatives et des pratiques communes sur l'ensemble de la scolarité obligatoire, il a été décidé d'assumer et de tester l'instrument de l'hyperpaysage panoramique qui « est un document réalisé au départ de photographies prises à 360°. Celles-ci sont assemblées par un logiciel et cette composition permet de naviguer dans les trois dimensions de l'espace. Comme n'importe quelle image dans le web, ce paysage peut aussi s'animer: des zones de l'image peuvent être sélectionnées et rendues sensibles avec la création d'un lien vers d'autres documents. Le paysage devient « cliquable » et donne accès à un texte, une image, une carte, une interview. Il devient donc possible de voyager dans ce panorama, d'y entrer pour l'explorer de manière interactive. » (Partoune 2002)

Pour mettre en évidence les degrés de compétence d'interprétation géographique à différents âges on a choisi de réaliser les hyperpaysages en partant de la même vue panoramique prise depuis la « Torre Bianca du Castelgrande de Bellinzona ». Ce lieu symbolique, cœur du Tessin, offre la possibilité de développer des lectures accessibles aux différents élèves:

- le site du système des trois châteaux;
- les grands ouvrages de bonification du « Piano di Magadino », la structure et le développement territorial de la ville de Bellinzona;
- l'organisation et le développement des trafics et des voies de communication de l'axe du Saint-Gothard;
- la ville de Bellinzona face à la globalisation.

Les hyperpaysages réalisés sont publiés sur le site : [www.iperpaesaggi.ch](http://www.iperpaesaggi.ch).

s4

### LES HYPERPAYSAGES À L'ÉCOLE MATERNELLE

L'hyperpaysage panoramique paraît difficile à utiliser avec les enfants des maternelles, car cet instrument est techniquement sophistiqué et nécessite des facultés de décentration pour pouvoir se projeter et s'orienter correctement dans une représentation circulaire des lieux. Le choix de Bellinzona-Castelgrande a également posé une série de difficultés majeures étant donné la distance avec les lieux des expériences spatiales quotidiennes. En conséquence les maîtresses ont décidé de travailler sur des paysages de proximité en développant des activités de sensibilisation au paysage: exploration, mouvement et orientation, observation et marquage symbolique des lieux.

L'observation du paysage a été réalisée soit de manière directe (activité de dessin depuis un point de vu du paysage), soit en travaillant sur la mémoire (dessin du paysage en classe sur la base des souvenirs). L'analyse des différences entre les deux types de production montre, soit une richesse majeure de détails dans la production directe, soit la persistance des éléments qui marquent le paysage dans les productions qui se basent sur les souvenirs.

L'analyse des éléments composant le paysage a été utilisée pour un approfondissement avec les acteurs qui le forgent.

En ce qui concerne l'orientation, les élèves ont été appelés non seulement à reconnaître une région à partir d'une photo, mais aussi à repérer le point où la photo a été prise.

Cette activité a permis de développer une série d'activités visant à favoriser l'orientation dans l'espace de proximité en faisant ressortir les éléments repères pour les enfants, à partir de la reconnaissance et de la dénomination des différents éléments qui composent le paysage.

Malgré le jeune âge des élèves, le paysage a été observé, décrit, reproduit, investigué et vécu de manière active, à partir de la base du développement des compétences géographiques, notamment la construction et la compréhension des premières cartographies rudimentaires du territoire connu.

### LES HYPERPAYSAGES À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Pour ce qui concerne le travail avec les plus jeunes (6 et 7 ans), il s'agit là-aussi de travailler de manière plus approfondie bien entendu, avec un territoire « vécu » par les élèves.

Dans le cycle 2 du Tessin la géographie fait partie avec l'histoire et les sciences naturelles de l'étude du milieu (studio d'ambiente).

À ce niveau l'analyse du paysage est une des clés du plan d'étude pour conduire des expériences spatiales, temporelles, de relation avec l'altérité, et pour comprendre le territoire tessinois. Un moment significatif de l'étude du paysage a été la visite de la ville; ce moment a permis dans un premier temps de poser une série de questions sur les éléments du paysage perçus comme intéressants par les élèves.

La base du travail est constituée par l'observation directe et l'entraînement à cet outil fondamental de la géographie qui stimule la curiosité des élèves. À ce stade, il est important d'observer les éléments locaux et les contextualiser à une échelle régionale. Par la suite ces questionnements ont permis de porter l'attention sur la nature de ces éléments, de mettre en évidence leurs relations réciproques, de les situer par rapport à l'ensemble du tissu urbain et, finalement, de focaliser sur les transformations intervenues au cours du temps.

### LES HYPERPAYSAGES DANS LA SCUOLA MEDIA

Au cycle 3, l'étude de la géographie s'ouvre progressivement au monde suivant l'approche régionale (analyse spatiale) dans le but de créer activement des modèles spécifiques de territoires enjambés (p.ex.

Tessin-Suisse, ...). Dans ce cadre l'analyse de paysage est une méthode permettant de se projeter en vol d'oiseau dans les régions et de reconstituer des icônes partielles de ces macro-réalités géographiques. Un grand défi posé à l'enseignement-apprentissage demeure dans l'intégration de la connaissance régionale et de celle locale des faits étudiés. Le changement d'échelle et la contextualisation représentent les processus géographiques qui permettent de gagner ce défi et d'acquérir une compétence fondamentale de l'interprétation des territoires. D'un point de vue didactique cette intégration est prometteuse. Un lieu avec son paysage est à la fois un système géographique localement défini et un révélateur des relations tissées avec des contextes et des échelles différentes. Il peut donc être exploité comme terrain d'enquête pour une analyse de situation.

Deux pistes sont suggérées par le plan d'étude: soit on exerce une progression d'échelle pour reconstituer le sens du lieu en le situant par rapport à la région (première et deuxième années), ou alors on procède à un retour d'échelle (classes terminales). Dans ce cas le paysage et le lieu deviennent un terrain d'observation pour cerner les configurations et les dynamiques particulières des processus mondiaux. Dans les classes tessinoises l'instrument de l'hyperpaysage a été adapté à ces problématiques et a donné lieu à des lectures différentes, mais complémentaires de Bellinzona.

## CONCLUSION

En conclusion, il nous semble intéressant de proposer une réponse à la question suivante: l'hyperpaysage panoramique est-il une méthode ou un concept?

L'hyperpaysage panoramique est bien plus qu'une méthode, mais un concept qui évolue au fil de la scolarité et qui permet de développer le raisonnement géographique. Il agit en intégrateur permettant aux élèves de lire et de se questionner sur la réalité. Les élèves sont appelés à construire une « réalité augmentée » ; la lecture du paysage, le choix des zones « cliquables » et la sélection de l'information sont des détecteurs des compétences des élèves à s'interroger sur le paysage et à sélectionner des informations utiles pour répondre à leurs questionnements et ainsi construire leur propre réseau de connaissances.

## Bibliographie

AAVV, 2015. *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione scuola, Bellinzona.

PARTOUNE C., ERICX M., PIRENNE M., 2002. *Les Hyperpaysages panoramiques. Une utilisation pédagogique originale des outils multimédia et de l'Internet*, Institut d'Eco-pédagogie – Laboratoire de méthodologie de la géographie de l'Université de Liège.

PARTOUNE C., ERICX M., 2005. «Les hyperpaysages comment percevoir, interpréter et exprimer la complexité des sociétés derrière les paysages», *Bulletin de la Société géographique de Liège*, n° 45, p. 33-43.

HUGONIE G., 2002. «Erreurs et traitement des erreurs dans les cours de géographie», *L'information géographique*, n° 2, p. 351-359.

VARCHER P., OPFERKUCH D., PACHE A., HERTIG P., HASLER M., MINDER P., 2006. *Problématiser les savoirs en géographie, proposition de séquences didactiques*, Groupe de Travail pour la Didactique en Géographie.

## A comprehensive landscape educational program for Greek children: addressing educational shortcomings and catering to socio-cultural particularities

Ioanna SIAMA, Theano TERKENLI, Aikaterini KOLONARI, University of the Aegean, Lesvos - Greece

**Keywords :** landscape, schoolchildren, Greece, questionnaire research, educational program

### INTRODUCTION AND THEORETICAL CONTEXT

Different primary school educational programs implemented in different contexts (cultural systems, countries, regions, etc) yield highly variable outcomes (Rubenstein 2006), as children's interrelationships with the landscape are highly contingent on their social, cultural, economic, and environmental circumstances. The need for systematic landscape education to start with the youngest school ages—those most malleable, in terms of shaping perceptions and consciousness towards the landscape (Witt & Kimple 2006)—has also been well established. In order to cater to the inadequacies of the Greek educational system as regards landscape education, this study probes into the relationship of Greek children with the landscape, for the purpose of constructing a comprehensive landscape educational program for Greek schoolchildren. The study is undertaken in the context of a broader attempt to raise lay landscape awareness and sensitization, in Greece, which is a country generally considered to be one of the least landscape-conscious among European countries, and still lagging in terms of the implementation of the European Landscape Convention (Terkenli & Pavlis 2012).

### RESEARCH DESIGN AND METHODOLOGY

In order to construct the proposed educational material on its proper basis, a thorough critical literature review is initially undertaken, including all relevant material and best existing practices in landscape education, at the national and international levels. Moreover, in order to build the educational program, primary data—encompassing all cognitive-emotional-behavioral aspects of young schoolchildren's relationship with the landscape—are collected with the aid of questionnaires. A total of 239 children participated in the survey, which was conducted in 9 Kindergartens and 9 primary schools (first and sixth grade), in 9 different regions of Greece, corresponding to four different landscape types: urban, agricultural, coastal and mountainous.

Educational and other socio-cultural particularities (problems, needs and prospects) of the Greek case were taken into consideration, in constructing the survey tools (questionnaires). Of the eight main questions of the questionnaire, for the purposes of this paper, two (the most central and significant ones, pertaining to the cognitive and the emotional relation of children to their landscapes) were selected for analysis, the findings of which we proceed to present below.

### FINDINGS: PRESENTATION AND ANALYSIS

The children had to answer the question 'What is there (in the landscape) around your home?' (cognitive aspects of children's relationship to landscape). It reveals that 62,3% of the children report that the landscape thus perceived around their homes consists of the broader built-up environment and 61,9% of the children mention the broader natural environment, which makes sense, as the sample consists of children living in both urban and rural regions. To a much smaller percentage, children report that the landscape around their home also includes people (12,6%), familiar built-up environment (5,9%), and familiar natural environment (10,5%).

More analytically, if we investigate these findings by region, focusing specifically on the built-up and natural environment, the children's answers regarding their homes' surrounding landscape reveal the following. A large percentage of the children living in the non-urban areas (Nees Kydonies, Agra, Platykampos, Anavra) seem to include both the broader natural environment and the broader built-up

environment around their home, in their definition of landscape. Correspondingly, children living in the large urban areas of our study (the Athens districts of Glyfada, Argiroupoli, Paleo Faliro, Keratsini, Ilioupoli) tend to refer more to the broader built-up environment around their home and to a less, but not negligible degree, also the natural environment.

An interesting finding emerges from answers to our second question of analysis: ‘What do you like in the landscape around your home?’ (emotional aspects of children’s relationship to landscape). Over half of the children from all surveyed sites did not include the broader natural environment in their responses, possibly indicating a rather problematic relationship with nature (perhaps an understanding of the broader natural environment as something remote and distant to their everyday landscapes).

Moreover, referring to the question, ‘What do you like in the landscape around your home?’ it is clear that only a small percentage (19,2%) of the sample has reported that they enjoy doing activities in the landscape. Similarly, only few children (7,9%) report that they engage in sports or meet friends (5,0%) or simply take walks (4,6%) in the landscape. This leads us to the conclusion that the children may not regard the landscape as part of their everyday living/playing/interacting space, but rather perceive it as something remote and foreign to them.

This conclusion also emerges upon reconsideration of our findings for question 1, where we notice that only a small portion of the sample includes the familiar natural environment (e.g. their parents’ agricultural fields, their family’s domestic animals, etc.) or people (family, relatives and the wider social environment) in their landscape perceptions. This observation strengthens the assumption that children do not consider the landscape as an integral part of the place where they themselves or those close to them (parents and social circle) live, interact, work/ play and grow up.

## DISCUSSION AND CONCLUSIONS

As regards our most significant findings, Greek schoolchildren seem to exhibit rather limited perceptions and emotional connections to the landscapes of their everyday life. The results described above provide a basic level of information on Greek children’s relationship with the landscape, on which to build an educational methodological framework, aiming at raising awareness and generally educating Greek schoolchildren about the landscape, by engaging children in experiential and interactional educational activities, encompassing all cognitive- emotional-behavioral aspects of their relationship with the landscape—both familiar and broader, both everyday and unique—while promoting the values of teamwork and cooperation.

We argue that such a program should comprise of a series of educational, interactive, experiential activities, such as improvisation, theatrical sketches, story-telling, drawing, puzzle constructions, etc. regarding different types of landscape—all accompanied by open-group discussions, so that children obtain a deep and thorough knowledge and also a sense of personal and collective responsibility towards the landscape. At the end of such proposed educational activities, the children ought to be asked to complete, once again, a questionnaire building on the initial one, including some additional questions evaluating the change in children’s attitudes, opinions, values and behavior towards the landscape, after having participated in the educational program— accompanied by their evaluation of the educational program, so that any deficiencies may be revealed and amended.

In conclusion, as expected, in line with the mostly indifferent attitude of most contemporary Greeks towards the landscape (including its protection, planning and sustainable management, according to the ELC), Greek children’s similar perceptions and emotions vis-à-vis the landscape were confirmed, at this first level of our research. The proposed educational system, currently under development, is aimed towards an amendment of this situation. The implementation of any such educational program ought to be tailored to its context (different countries and cultural systems, even different regions in a country, etc) and is expected to yield different insights and results, as children’s relationship and interaction with the landscape respectively depends on their different cultural, political, economic, spatial, etc life circumstances.

## References

- APOSTOLOPOULOU E, KLONARI A., 2011. « Children's map reading abilities in relation to distance perception, travel time and landscape », *European Journal of Geography*, 2-2, p. 35-47.
- COUNCIL OF EUROPE, 2013. *Landscape and Education, Proceedings of the Conferences of Member States of the Council of Europe on the European Landscape Convention*, report, Strasbourg.
- GENERALITAT DE CATALUNYA MINISTRY OF TERRITORY AND SUSTAINABILITY, 2011. *Awareness raising on landscape: A challenge of the 21st century*, 1st edition, Biblioteca de Catalunya– Dades CIP, Barcelona.
- IOSIFIDES Th., 2008. *Qualitative methods in social sciences*, Kritiki publications, Athens, Greece
- KLONARI A., GIANNALETSOU M., ZOUROS N., GAGANIS P., *Creating Educational Material for Preschool Children: The Petrified Forest of Lesvos –a case study*, University Hill, 81100, Mytilene, Lesvos, Greece
- KLONARI A., MANDRIKAS A., MELISTA A., TZOURA M., 2014. « One year of implementation of the new Greek Geography Curriculum in Primary education », *European Journal of Geography*, 5-1, p. 81 –97
- KLONARI A., « Primary school pupils' ability to use aerial photographs and maps in the subject of Geography », *European Journal of Geography*, 3-2, p. 42-53
- RUBENSTEIN, I., 2006. « Educational expectations: How they differ around the world: teaching ESL college students, Community College », *Journal of Research and Practice*, Brooklyn-New York-USA
- SABO H., 2010. « Why from early environmental education? » *Children, Youth, Environments Journal*, 8-12, p. 57-61.
- TERKENLI T. S., PAVLIS E., 2012. Landscape conscience: awareness raising, training and education, in *Reclaiming the Greek Landscape*, Thymio Papayiannis and Peter Howard (eds.), Athens, Greece
- TERKENLI T. S., 2011. « In search of the Greek landscape: a cultural geography », in JONES Michael and STENSEKE Marie eds., *The European Landscape Convention: Challenges of Participation*, Dordrecht: Springer Landscape Series.
- VELISSAKI G., 2011. *The tree as ecosystem: Developing Knowledge and Attitudes of Early Childhood*, Thesis, Patra-Greece.



## SESSION 5 (Claire Neuray et Pierre Dérioz)

### Enseigner le paysage : questionnons nos méthodes

#### *Teaching the landscape: questioning our methods*

Jeudi 26 octobre, 14h - 17h, salle Eaux-Vives (A309)

s5

131

## Land managers of the future: Engaging student perception and practice through an interdisciplinary landscape conference

Euan BOWDITCH, Sue ENGSTRAND, Rosalind BRYCE, University of the Highlands and Islands - Scotland



**Keywords :** landscape, education, conference, partnership, students

Strong traditions linked to land ownership and culture persist in Scotland, which creates both challenging and controversial issues that hinder effective landscape management (Warren 2009; MacMillan et al. 2010). Such issues as deer management, grouse moor biodiversity, woodland management and raptor persecution exist within a landscape of expanding renewable energy use, diversification of rural economies and climate change adaptation. Since 2012 the University of the Highlands and Islands in partnership with multiple land based industries and environmental organisations has hosted an 'Integrated Land Use Conference' (ILUC) for students studying diverse land use disciplines within the University.

Vocational training and education for land use disciplines have often operated in silos, perpetuating single interest management and professional isolation, which continues to inhibit future integration efforts. This conference connects students from agriculture, geography, horticulture, forestry, gamekeeping and wildlife management, marine science, environmental science, archaeology, and sustainable development programmes, creating a transdisciplinary forum that emphasises practical challenges of landscape management and knowledge exchange.

There is growing recognition that collaborative approaches which cross traditional disciplinary boundaries are required in order to address some of the more intractable 'wicked' challenges, such as climate change, biodiversity losses and energy (Borrego & Newswander 2010 ; Stentoft 2017). Interdisciplinary research is increasingly at the heart of the research agenda, with much funding now geared towards promoting interdisciplinary collaboration. In Scottish primary and secondary schools, the 'Curriculum for Excellence' recognises the 'vital' role of allowing space for learning between disciplines, identifying interdisciplinary learning as one of four 'contexts for learning' necessary to develop young people as effective contributors, confident individuals, successful learners and responsible individuals (Scottish Government 2008). In Higher Education, the past five years has seen an increase in the use of interdisciplinary learning and commitment to such approaches continues to develop (Lyll et al. 2016)

Interdisciplinarity describes a way of solving problems and addressing questions that cannot be satisfactorily addressed using single methods or approaches (Stentoft 2017). Interdisciplinary thinking is a complex cognitive skill comprising a number of related subskills (Spelt et al. 2009). Stentoft (2017) argues that problem based learning can be used to develop such skills only if issues of interdisciplinary are explicitly addressed. Programmes of study in land based disciplines may train students to understand the impacts of their activities on a range of stakeholders, however the ILUC and accompanying interactive material goes beyond this, to expand student perspectives and understanding, which develops interdisciplinary thinking and problem solving skillsets.

Several disciplines, predominantly related to Arts, Humanities and Social Sciences (Lyall et al. 2016), as well as professions allied to medicine and the built environment (e.g. planning, construction), explicitly educate students for a collaborative workplace, using elements of embedded Inter-Professional Education (IPE) (Maclaren et al. 2017). We argue that land management must also now be considered a collaborative workplace. Changing land use policy perspectives, such as the drive in Scotland towards a more integrated and strategic approach in Scotland's first Land Use Strategy 2011 (Scottish Government 2016) combine with the inherent biological and physical interdependencies of ecosystems, such that future land managers must be equipped to work alongside a range of different professionals and stakeholders, meeting diverse management objectives. We outline how our conference meets the emerging themes for successful development of collaborative approaches as identified by Maclaren et al (2017), in relation to institutional support, working culture and environmental mechanisms. The annual ILUC theme is identified by a steering group to align with current industry challenges. However, we identify five permanent key areas of focus which are addressed each year: integrated approach; horizontal and vertical learning; employer-led development; current and relevant issues; and employability skills.

As a continuously developing education and professional forum the conference is adaptable to emerging issues and links annual themes, as well as deep-seated cultural aspects that have shaped the landscape. The ILUC uses interactive and blended learning (Porter et al. 2014) approaches including practical sessions on a Highland estate, conventional conference talks and collaborative student groups to impart current practitioner knowledge (Osborne 2014). Through peer-driven learning the students tackle diverse landscape issues in their groups, which represents an interdisciplinary management group (Boud et al., 2014) that explores the opportunities and constraints of balancing competing agendas, public interest and socio-economic factors.

Sharing management realities from multiple sectors that intersect over a single estate introduces the students to participatory approaches, knowledge supported decision-making and complex planning issues, which are normally beyond the scope of their individual courses – creating a single pedagogical learning ecosystem rather than divided and disconnected space (Jones & Bennett 2016). In addition, an accompanying conference website for the developing educational content and best practice aims to provide training and curriculum to form the basis of an accredited interactive integrated land use module. This conference enhances learning for students from National Certificate (Scottish Curriculum and Qualifications Framework level 6) to postgraduate levels (SCQF level 12), expanding its reach to external and European universities to share landscape experience and practice across multiple regions.

Outcomes from this process have resulted in greater connectivity between university educational programs, industry partnership and exploration of diverse teaching techniques to develop increased communication between education, research and professional sectors. Student feedback and critical reflection from alumni now in the workplace is vital for development and growth of the ILUC process. Students often report that the conference has changed their knowledge and understanding of different sectors and stakeholders, highlighting the ways in which different organisations work together which has opened up new interests and career options. Students' understanding of career paths and key skills required to progress has also been changed during the conference, with some students indicating a change in their immediate plans. Key skills of communication, team-working, decision-making and problem-solving are recognised as being developed during the conference.

Additional benefits to the University include the development of professional networks for staff and students, helping to counter the divide between academia and industry, which helps students to negotiate early-career choices and cultivate useful relationships. The ILUC also provides a strong focal point for developing and integrating research-teaching linkages vital for both universities and industry. For example, students have arranged their own extended professional shadowing beyond the scope of the conference and staff have developed collaborative research projects with industry partners. Analysis of regional landscape management indicates that using ILUC creates a powerful and appealing platform that brings many land based sectors to the table and provides the opportunity to inform the perspectives of future land managers at an early stage.

In six years the conference has developed from an internal university student engagement forum into a portal that is capturing and disseminating important management issues through a strengthening professional network, which links local landscape issues to wider environmental management challenges for life-long learning (Quendler & Lamb 2016).

## References

- BORREGO M, NEWSWANDER L.K., 2010. "Definitions of Interdisciplinary research: toward graduate-level interdisciplinary learning outcomes", *The Review of Higher Education*, 34-1, p. 61-84.
- BOUD D., COHEN R., SAMPSON J., 2014. *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*, New York: Routledge.
- BUNCE R. G. et al., 2014. «The landscape ecological impact of afforestation on the British uplands and some initiatives to restore native woodland cover», *Journal of Landscape Ecology*, 7-2, p. 5-24.
- JONES A., BENNETT R., 2016. «Reaching beyond an online/offline divide: invoking the rhizome in higher education course design», *Technology, Pedagogy and Education*, p. 1-18.
- LYALL C., MEAGHER L., BANDOLA GILL J., KETTLE A., 2016. *Interdisciplinary provision in higher education*. [https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/interdisciplinary\\_provision\\_in\\_he.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/interdisciplinary_provision_in_he.pdf)
- MACLAREN S.J.E.W., WILSON M., SIMMONDS R., HAMILTON-PRYDE A., MCCARTHY J., MILLIGAN A., 2017. «Education students for the collaborative workplace: facilitating interdisciplinary learning in construction courses», *International Journal of Construction Education and Research*, p.1-23
- MACMILLAN D. C., LEITCH K., WIGHTMAN A., HIGGINS P., 2010. «The management and role of Highland sporting estates in the early twenty-first century: the owner's view of a unique but contested form of land use», *Scottish Geographical Journal*, 126-1, p. 24-40.
- OSBORNE J., 2014. «Teaching scientific practices: Meeting the challenge of change», *Journal of Science Teacher Education*, 25-2, p. 177-196.
- PORTER W. W., GRAHAM C. R., SPRING K. A., WELCH K. R., 2014. «Blended learning in higher education: Institutional adoption and implementation», *Computers & Education*, Vol 75, p. 185-195.
- QUENDLER E., LAMB M., 2016. «Learning as a lifelong process-meeting the challenges of the changing employability landscape: competences, skills and knowledge for sustainable development», *International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning*, 26-3, p. 273-293.
- SCOTT A., SHANNON P., 2007. «Local landscape designations in Scotland: Opportunity or barrier to effective landscape management?», *Landscape and Urban Planning*, 81-3, p. 257-269.
- SCOTTISH GOVERNMENT, 2008. *Curriculum for Excellence. Building the curriculum 3: a framework for teaching and learning*.
- SCOTTISH GOVERNMENT, 2016. *Getting the best from our land: a land use strategy for Scotland 2016-2021*.
- SPELT E.J.H., BIEMANS H.J.A., TPBI H., LUNING P.A., MULDER M., 2009. *Teaching and learning in interdisciplinary higher education: a systematic review*.
- STENTOFT D., 2017. «From saying to doing: interdisciplinary learning: is problem-based learning the answer?», *Active learning in higher education*, 18-1, p 51-61.
- WARREN C., 2009. *Managing Scotland's Environment*, 2nd Edition ed. Edinburgh: Edinburgh University Press.

## Enseigner le temps du paysage. Éléments pour une pédagogie de refondation

Serge BRIFFAUD, ENSAP de Bordeaux, UMR PASSAGES CNRS - France

**Mots-clés** : paysagistes, pédagogie, pratiques, temps, changement

Les réflexions proposées ici prennent appui sur un quart de siècle d'expériences pédagogiques au sein d'une école supérieure formant des paysagistes. Contrairement à ce que peut laisser penser son titre, il ne s'agira pas ici d'interroger la place de l'histoire dans l'enseignement dévolu aux praticiens du paysage, mais plutôt, en considérant cet enseignement globalement et dans sa visée d'ensemble, d'en proposer une approche plaçant en son cœur même la question du temps et de la durée.

## RÉIFICATION ET NATURALISATION DU CHANGEMENT PAYSAGER

Un lien à la fois ancien — multiséculaire — et fort unit le savoir-faire en matière de création de jardins et de paysages à la mise en scène d'une histoire et d'une mémoire, à l'orchestration du changement et à la maîtrise des durées naturelles. La question du temps, et surtout celle de la mémoire et du ré-an-crage dans une histoire a été de nouveau au cœur, depuis un demi-siècle, d'une reconnaissance sociale renouvelée de la compétence paysagiste, sur fond de réaction antifonctionnaliste et d'exacerbation des quêtes identitaires, patrimoniales et environnementales. L'exhumation du « socle » à la fois et indissociablement naturel et mémoriel des territoires commence dès les années 1970-1980 à faire figure d'axiome majeure pour le « projet de paysage » et pour le processus de professionnalisation qui s'amorce autour de cette pratique. En 1995, S. Marot célébrait, sous cet angle, l'« alternative du paysage », ouvrant la voie à un suburbanisme se saisissant des potentialités du « déjà-là » contenu dans le « site », degré zéro d'un paysage renaissant des restes et des traces.

De ces pratiques associées aux paradigmes du « site » et du « socle » émane néanmoins, souvent en dépit des intentions affichées, un substantialisme mémoriel et naturaliste dont la critique s'impose. Considérées globalement, ces pratiques intègrent en effet moins le changement paysager qu'elles ne le réifient. La transformation des paysages est souvent traitée, dans les faits, en série d'immobilités successives — en collection d'« états paysagers ». La réification passe, aussi et indissociablement, par la cristallisation de la trace en emblème identitaire et par la fétichisation de formes et d'éléments matériels porteurs de mémoire. Tout se passe ainsi comme si le temps des paysages n'était absorbable par le projet qu'une fois figé dans une forme, un état, une photographie...

Le fort développement, ces dernières années, des idéologies de la renaturation, des pratiques de la restauration écologique et plus généralement du souci de la biodiversité, a semble-t-il renforcé cette manière de concevoir le temps des paysages, au moins autant qu'elle a ouvert à d'autres visions de ce dernier. Il a poussé le paysagiste à s'instituer en observateur, metteur en scène et éventuellement gestionnaire des conquêtes, ou des reconquêtes, d'une nature dans laquelle s'incarne le pouvoir de transformer le réel et à laquelle le paysagiste, souvent, le délègue, lui laissant la responsabilité d'indiquer le sens (i.e. : la direction et la signification) du paysage. Mais il l'a aussi assez souvent poussé à se ressaisir d'un « socle » naturel qu'il s'agit cette fois non seulement d'exhumer mais bien de participer à reconstituer en orchestrant un retour à l'origine, quelle que soit la forme prise par cette dernière (celle de l'ante-anthropique, du pré-industriel, etc.).

## POUR UNE PÉDAGOGIE DU TEMPS LIBÉRÉ

Penser autrement le temps du paysage, en tentant d'échapper à la fois à sa réification et à sa naturalisation, revient à redonner des fondements solides à l'action paysagère en ajustant son positionnement. Il y a là un enjeu essentiel pour la formation des praticiens, mais aussi pour la société tout entière, à l'heure où s'impose le souci d'une participation ou d'une délibération peu compatible avec des approches qui monumentalisent le changement paysager, ou l'enferme dans une vision téléologique ; à l'heure, aussi, où il devient vital de construire et de promouvoir une pensée de l'environnement comme complexe socio-écologique en permanente mutation. Considérons, après Georges Bertrand, que le paysage est une entrée, d'ordre social et culturel, dans cet environnement-là, avec lequel il ne faut pas le confondre, mais dont il est — et ce n'est pas rien — la face sensible, image interprétable à l'infini, fragmentée, fabriquée, instrumentalisée, mais à portée de regard et de sensation et, pour cette raison, outil majeur à mobiliser pour la transformation, ou la gestion de l'environnement, voire passage obligé de toute action environnementale efficace.

Pour permettre aux futurs paysagistes de s'emparer de ce paysage-là, le travail à mener est d'abord de l'ordre de la déconstruction, celle-ci visant à libérer une véritable créativité, non bridée par la nécessité ressentie de se conformer à des usages hérités, des représentations et des lexiques établis. La priorité me semble être de délivrer les étudiants du « socle » physique ou naturel, du « climax », du « paysage traditionnel » — de cette kyrielle de notions qui conduisent à regarder paysages et environnements du point de vue de ce qu'ils pourraient être, relativement à un modèle idéal, une structure matricielle, une substance ou une essence perdues... En émancipant ainsi le paysage de ce lestage essentialiste, il s'agit de déplacer le fondamental, dans l'esprit des étudiants, du côté du changement et des règles qui l'organisent, et de restituer ainsi au temps l'intégralité de ses pouvoirs. Le paysage ne doit plus être pour

eux une chose, mais un devenir. Il doit se présenter à eux libéré, à la fois, d'une certaine nature, entendue comme substance, ou comme « état originel », et d'une certaine société, réductible à ses propres règles de reproduction et de fonctionnement. Il faut que dans le miroir du paysage ne se reflètent plus, aux yeux de l'étudiant, des phénomènes prédéterminés, assignables à des catégories établies, mais des durées hétérogènes, s'entremêlant dans des objets et des phénomènes qui ne sont jamais purement naturels, sociaux ou culturels, matériels ou immatériels... Le but est atteint quand l'étudiant commence à voir dans le tressage ou le re-tressage de ces durées discordantes (sociales, culturelles, naturelles...) l'espace propre au projet de paysage.

L'enjeu de cette pédagogie n'est pas seulement d'apporter une alternative au réductionnisme projectuel que représente la mise en scène et en emblème des traces du passé, ou le raccordement du paysage à ses supposés « fondements naturels ». Il est surtout de refonder le paysage comme catégorie d'action, en le repositionnant entre la nature et la société — pour reprendre un titre de Georges Bertrand (1978) — en cet espace que les dichotomies notionnelles classiques ordonnant nos savoirs, nos institutions et nos perceptions ont laissé largement dépeuplé. L'enjeu est aussi celui d'une reconstruction culturelle et esthétique du paysage. L'histoire, l'attention portée aux transformations plutôt qu'aux formes, peuvent être ainsi envisagées comme la voie d'une remédiation paysagère, c'est-à-dire non pas comme le moyen de nourrir la perception d'une réalité déjà là, mais comme celui de révéler et d'installer, à la croisée des regards et des sensibilités, quelque chose qui n'existe pas préalablement, qui n'était ni vu ni débattu, et s'offre pour cette raison même à prendre valeur de référent commun. Orienter l'enseignement en ce sens est enfin fonder l'action du paysagiste dans le domaine dit du « grand paysage », en positionnant le paysage non pas en objet autonome et autosuffisant de projet, mais en outil de médiation, permettant de mettre le complexe environnemental à portée de regard, de sensibilité et d'action démocratiquement concertée.

Le terrain est la méthode fondamentale de cette pédagogie. Cela d'abord par défaut. Le savoir et le savoir-faire du paysagiste, pour assumer sa spécificité, réclame en effet une science dont n'existe pour l'heure que des esquisses : celle qui parviendrait à s'établir à la lisière des sciences humaines et naturelles. Ce que la théorie ne peut faire pour l'heure qu'entrevoir, le terrain, dès lors qu'on l'aborde avec l'attention, en contiennent sinon l'évidence, au moins l'intuition sensible. C'est nanti de cette expérience de la complexité et du changement que l'étudiant peut dans un second temps entrer dans l'apprentissage de savoirs disciplinaires et aborder la décomposition, qu'ils proposent, de ce que le terrain lui a présenté sous la forme d'un tout lié en mouvement.

s5

135

## Former au et par le paysage des étudiants se préparant au professorat des écoles afin de comprendre et d'agir sur leurs rapports avec la géographie

Stéphanie CAILLE, ESPE de CAEN et Université de Caen Normandie - France

**Mots-clés** : professionnalisation, professeurs des écoles, formation, paysage, géographie

L'étude proposée vise à comprendre et à agir sur les rapports que de futurs professeurs des écoles français entretiennent avec la géographie et avec l'espace, par un travail réflexif conduit avec eux à partir de la notion de paysage.

### PRÉSENTATION DU CONTEXTE GÉNÉRAL D'UNE PRATIQUE DE FORMATION

Nous avons fait le choix de mener cette étude dans un contexte de formation de 3 groupes d'étudiants inscrits en master 1 MEEF à l'ESPE de Caen. Ces étudiants sont inscrits en 1<sup>e</sup> année de master – où ils

doivent valider des Unités d'Enseignement disciplinaires (UE 115 et 215) et des UE de didactique (UE125 et 225) - et au Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles – concours qui ne les oblige pas à formaliser un travail en géographie puisque le choix de la discipline à l'épreuve orale sur dossier est contraint (6 disciplines : géographie, histoire, arts visuels, musique, sciences ou EMC). Par conséquent, la géographie, bien que reconnue comme une discipline pour laquelle ils doivent « être formés », peut être vécue comme « en plus » ou « en trop », « subie » voire « optionnelle ». Il s'agit par conséquent, en tant que formatrice, de concevoir des situations de formation qui en tiennent compte.

s5

### POURQUOI LE PAYSAGE ? PROBLÉMATISATION D'UNE PRATIQUE DE FORMATION

L'étude s'intéresse à la façon dont les étudiant.e.s entrent dans une proposition de formation professionnalisante qui, en géographie, est construite à propos et à partir du paysage. Il s'agit donc de **comprendre comment de futurs enseignants du 1e degré** – dont la majorité n'ont pas suivi un parcours universitaire en géographie – **font avec le paysage que la formation invite à prendre comme objet de réflexion pour l'enseignement à l'école ?**

Cette question en apparence simple induit la prise en compte de nombreux paramètres :

- Leurs représentations de l'objet paysage et leurs pratiques paysagères conscientes ou pas ;
- Les cadres scolaires : celui des prescriptions qui font du paysage un objet de vulgate (Audigier 1993) des programmes scolaires dans lesquels on identifie l'héritage d'une culture scolaire qui fait du paysage une réalité, un objet à décrire, un moyen de « parler » de relief et de climat (encore aujourd'hui malgré un programme renouvelé), une vulgate instituée également par les manuels scolaires ;
- Les contextes scolaires d'exercice marqués par l'inertie de la culture scolaire en géographie dont on sait qu'elle n'évolue que par renouvellement (Clerc 2002) ;
- Le processus de formation et de professionnalisation qui s'opère (en partie) au sein des ESPE, espace universitaire autonome par rapport à l'Education nationale, qui s'écarte du schéma institutionnel.

Nous avons donc fait le choix du paysage car il est à la fois une notion dynamique dont la géographie scientifique renouvelle fortement les approches et les conceptualisations et une notion à forte inertie dans la géographie scolaire (Le Roux 2001 ; Mendibil 2008).

Ainsi, il est opportun d'interroger cet apprentissage professionnel du paysage - en tant qu'enjeu de savoirs et de savoir-faire, en tant qu'objet enseigné dans le cadre de la formation et à enseigner dans le cadre de l'école pour une géographie (possiblement) renouvelée des paysages, au prisme de la didactique – appréhendée comme cadre d'analyse et d'action s'intéressant au processus de transmission, d'élaboration et d'appropriation de contenus à enseigner.

### CADRE THÉORIQUE ET HYPOTHÈSES

Cette étude nous semble d'autant plus importante que peu de recherche s'intéresse à la fonction professionnalisante d'une formation au paysage pour l'enseignement de la géographie dans le premier degré. Depuis plusieurs décennies, la polyvalence des enseignants du 1e degré est affirmée – ce faisant une caractéristique 1e de leur identité professionnelle. Pour le formateur disciplinaire, elle pose donc la question du rapport qu'entretient l'étudiant – futur enseignant – avec les disciplines, leurs didactiques et les matrices disciplinaires (Develay 1992). Or, les enseignants du 1e degré entretiennent des rapports complexes avec les savoirs disciplinaires et peinent à se situer (Philippot 2008). Nous supposons que cette complexité existe dès la formation initiale et que des tensions existent entre leurs représentations, ce qu'ils conçoivent du métier en cours la formation et les pratiques professionnelles en situation de stages ce qui « construit un autre rapport au savoir à l'aune du quotidien de la classe » (Phioppot 2008). Notre hypothèse est que la construction des professionnalités des enseignants du 1e degré dans le cadre spécifique de la formation initiale passe notamment par un travail de réflexion – construction des représentations de la matrice disciplinaire (Develay 1992) – notamment en les interpellant sur la façon dont ils se représentent la discipline scolaire (Reuter 2007), géographie et en s'appuyant sur leur géographicit  (Dardel 1990).

136

Etapas et enjeux de la séquence de formation	Recueil de données	Enjeux du recueil de données
<p><u>Etape 1</u> Prise de représentations à partir d'une description de l'album d'Edy LEGRAND, d'un paysage insulaire pour solliciter l'imaginaire géographique.</p>	<p>Dessins des étudiants</p>	<p><u>Recueil de données secondaire.</u> Ces paysages insulaires par « une extraordinaire faculté à secréter de l'imaginaire » (Bernardie-Tahir 2011) – révèlent « toutes sortes de représentations... porteurs de sens » (Bailly 1989) qui permettent d'accéder aux formes subjectives de l'expérience spatiale des êtres. Elles articulent leur volonté de coller à la description d'EDY LEGRAND et une libre expression :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Traces de leur environnement immédiat (pommier, fleurs, chats), d'un imaginaire insulaire fantastique (animaux et fleurs fantastiques) et/ou exotique ;</li> <li>• Choix de composition (SGARD 2011), de cadrage, de points de vue divers.</li> </ul>
<p><u>Etape 2</u> Analyse collectives de leurs productions : construction commune de critères d'analyse, définition du paysage par l'élaboration d'un conceptogramme</p>	<p>1ère proposition</p>	<p><u>Recueil de données principal:</u> conceptogrammes produits, traces d'activité qui témoignent de leur réflexivité. L'analyse est organisée en fonction de trois dimensions: le <b>contenu</b> (analyse thématique, ce qui est présent/absent), la <b>structure</b> (analyse de l'organisation des attributs du paysage en fonction de son degré de complexité), la <b>dynamique</b> (continuités et ruptures entre production n°1 et production n°2).</p>
<p><u>Etape 3</u> Transformation du conceptogramme, lecture d'un corpus qui propose des définitions diverses du paysage (Larousse, Convention Européenne du Paysage et extrait de l'article de H. Davodeau et M.Toublanc) Confrontation des conceptogrammes, définition des enjeux d'enseignement.</p>	<p>2nde proposition</p>	<p><b>Le contenu:</b> l'ensemble des groupes (exceptés 3/13) font reposer leur définition sur deux propriétés explicites: le paysage est à la fois matériel et immatériel, dans un sens culturel et fonctionnel... La dimension sociale est plus rarement convoquée. L'ensemble repose sur une dynamique: « le temps », « l'évolution » et sur des réseaux/systèmes relationnels, peu ou mal définis.</p> <p><b>La structure :</b> diversité des niveaux de complexité, de l'élaboration de champs notionnels en interaction ou pas à la définition de sous-systèmes articulés ou pas, construction de systèmes pour certains, d'un processus pour un autre.</p> <p><b>La dynamique :</b> diversité des démarches, de la correction/ajustement à la reconfiguration complète.</p>
<p><u>Etape 4</u> Réflexion autour de la transposition didactique : élaborer une lecture critique du programme ; Construction d'une trame de séquence à partir de photographies de Caen, prises par les étudiants.</p>	<p>Trames de séquence / traces d'activité diverses / photographies.</p>	<p><u>Recueil de données secondaire :</u> Quels transferts (et non transferts) dans les pratiques de classe des réflexions conduites en groupe dans la formation ? Notre analyse a mis en lumière les éléments de définition sur lesquelles les étudiants se sont appuyés pour concevoir leur trame de séquence et les situations pédagogiques proposées.</p>

À la suite de cette formation, on perçoit un glissement, d'une conception de la géographie constituée de savoirs factuels permettant un inventaire du monde à une conception qui envisage la complexité et le renouvellement des savoirs géographiques offrant des clés de compréhension des rapports que les êtres humains entretiennent avec l'espace.

Par ailleurs, il apparaît opportun de mettre les étudiants dans une posture réflexive conduisant à éprouver pour comprendre les enjeux de la didactique afin de les engager à s'interroger sur le sens, les enjeux, les formes des objets à enseigner pour en faire de « l'enseignable ». En ce qui concerne le paysage, cette approche semble leur avoir permis de (re)questionner leurs représentations, dépasser le poids des héritages scolaires et envisager le renouvellement de son enseignement.

s5

### Bibliographie

AUDIGIER F., 1993. *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris 7.

BAILLY A. S., 1989. « L'imaginaire spatial ? Plaidoyer pour la géographie des représentations », in *Espaces temps*, 40-1, p. 53-58. [http://www.persee.fr/doc/espaspat\\_0339-3267\\_1989\\_num\\_40\\_1\\_3461](http://www.persee.fr/doc/espaspat_0339-3267_1989_num_40_1_3461)

BERNARDIE-TAHIR N., 2011. *L'usage de l'île*, Paris : Pétra.

BODERGAT J.-Y., THEMINES J.-F., 2012. « les conceptions du métier chez les enseignants à l'épreuve de la première année d'exercice », in BAILLEUL M., THEMINES J.-F., WITORSKI R., *Expérience et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel*, Toulouse : Octères Editions, p. 61-82

CLERC P., 2002. *La culture scolaire en géographie. Le Monde dans la classe*, Presses universitaires de Rennes, Coll. Espaces et Territoires.

CONSIDERE S., LENNE M.-C., 2011. « De la lecture de paysage à la cartographie », *BO Nord en Ligne*, Inspection académique du Nord. <http://circgdquevilly.sip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/bd111-se-former-lecture-paysage.pdf>

CONSIDERE S., GRISELIN M., 1997. « La classe paysage », *Mappemonde*. <http://www.mgm.fr/PUB/Mappemonde/M397/Considerere.pdf>

DARDEL E., 1990. *L'homme et la Terre. Nature de la réalité géographique*, Editions du CTHS, Coll. CTHS-Format.

DAVODEAU H., TOUBLANC M., 2010. « Le paysage outils, les outils du paysage. Principes et méthodes de la médiation paysagère », **OPDE Outils pour décider ensemble. Aide à la décision et gouvernance**, colloque des 25 et 26 oct. 2010, Montpellier, p. 375-391. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00788155>

LEGRAND E., 2000. *Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur*, Editions Circonflexe.

MENDIBIL D., 2008. « Dispositif, format, posture : une méthode d'analyse de l'iconographie géographique », *Cybergeog*. <http://cybergeog.revues.org>

PARTOUNE Ch. 2004. « La dynamique du concept de paysage », *Revue Education Formation*, n°275, septembre 2004. [http://www.lmg.ulg.ac.be/articles/paysage/paysage\\_concept.html](http://www.lmg.ulg.ac.be/articles/paysage/paysage_concept.html)

PERON F., 2005. « Fonctions sociales subjectives des espaces insulaires (à partir de l'exemple du Ponant) », *Annales de géographie*, 114-644, p. 442-436. [http://www.persee.fr/doc/geo\\_0003-4010\\_2005\\_num\\_114\\_644\\_21255](http://www.persee.fr/doc/geo_0003-4010_2005_num_114_644_21255)

PHILIPPOT Th., 2008. *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Homme et Société. Reims : Université de Reims - Champagne Ardenne.

REUTER Y., 2007. « La conscience disciplinaire », *Education et didactique*, 1-2. <http://educationdidactique.revues.org/175>

REUTER Y., 2013. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Ed. de Boeck

SGARD A., 2011. *Le partage du paysage*, Rapport pour l'habilitation à diriger des recherches, Géographie. Université de Grenoble. [https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00686995/PDF/Anne\\_SGARD\\_HDR\\_Le\\_partage\\_du\\_paysage.pdf](https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00686995/PDF/Anne_SGARD_HDR_Le_partage_du_paysage.pdf)

THEMINES J.-F., 2015. « Entre discipline et métier : des professeurs d'histoire-géographie face à la professionnalisation », in BODERGAT J.-Y., BUZNIC-BOURGEACQ P., *Des professionnalités sous tensions. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain*. Bruxelles : De Boeck.

THEMINES J.-F., 2001. « Quel paysage enseigner en classe de 6e ? » in LEROUX A., *Enseigner le paysage ? Documents, actes et rapports pour l'éducation*, CRDP Basse Normandie.

VERHERVE M. 2014. « Paysage sonore : une manière sensorielle de cartographier les lieux », *Ifé*. <http://eductice.ens-lyon.fr/EducTice/recherche/geomatique/actualites-et-lettres-geomatiques/articles-lettre-geomatique-13/lettre-18/paysage-sonore-une-maniere-sensorielle-de-cartographier-les-lieux>

WITORSKI R., 2008. « La professionnalisation », *Savoirs*, 2-17, p. 9-36. <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-9.htm>



# Le paysage pour aborder les interactions entre sociétés alpines et leur environnement.

## L'expérience du MUSE – Université de Genève (Suisse)

Sylvie PARADIS, Stéphanie GIRARDCLOS, Cédric LAMBERT, Mathieu PETITE, Marjorie PERROUD, Université de Genève – Suisse

**Mots-clés** : développement durable, master, paysage, interdisciplinarité, atelier de terrain

### UN CONTEXTE PÉDAGOGIQUE SPÉCIFIQUE

Notre proposition s'organise autour d'un exercice réflexif mené de façon collaborative entre les différents auteur.e.s et quelques autres collègues intervenant dans un master de l'Université de Genève (Suisse). Il s'agit de la Maîtrise Universitaire en Sciences de l'Environnement (MUSE ; ISE 2017) qui existe depuis 10 ans et qui est proposée par l'Institut des sciences de l'environnement (ISE), conjointement avec la Faculté des sciences, la Faculté des sciences de la société et la Faculté d'économie et de management de l'Université de Genève. Cette formation universitaire de deux ans est axée notamment sur le développement durable dans ses différentes dimensions : sociales, économiques, environnementales et décisionnelles (Spangenberg 2002 ; O'Connor 2007). Ainsi, cette formation de 2ème cycle y développe différents domaines actuels comme le climat, l'énergie, l'eau, la biodiversité ou la gouvernance des ressources<sup>1</sup>, et propose une approche « globale » et interdisciplinaire. L'interdisciplinarité, progressivement développée entre sciences naturelles et sciences économiques et sociales dans le MUSE, y est entendue ici en tant que moyen, pour mieux appréhender l'environnement alpin et les sociétés, et non comme une finalité (Lenoir 2015).

Au tout début du programme, lors du premier semestre d'études, deux enseignements sont dispensés en complémentarité: le cours (14E201 – 4 ECTS) et l'atelier (14E202 – 8 ECTS) « Environnement alpin et sociétés » (ISE 2017). Le cours explore l'environnement et son interaction avec les sociétés dans le milieu spécifique des Alpes pour montrer comment les différentes sciences se complètent à travers une grande diversité de concepts et de méthodes. L'atelier, mis en place il y a 10 ans dans le Val d'Hérens (Valais – Suisse), est le lieu privilégié de l'application et de l'expérimentation sur le terrain, lors d'une semaine intensive d'acquisitions de données, d'enquêtes et d'analyses, où les étudiant.e.s travaillent *in situ* en petits groupes et côtoient les enseignant.e.s au quotidien. Différents modules disciplinaires composent le cours comme l'atelier, comme la glaciologie, la végétation ou l'écologie humaine.

Suite à une réforme du MUSE menée entre 2013 et 2015, le constat a été fait qu'il fallait notamment renforcer la contribution des sciences sociales dans la formation. A la faveur de différentes opportunités, il a été décidé alors d'introduire une notion considérée comme intégrative et transversale (Droz et al. 2009 ; Donadieu 2007 et 2012), le paysage, pour réinterroger la nature et l'environnement en lien avec les activités humaines (Bertrand et Bertrand 2014). Un nouveau module « enjeux paysagers » a donc pris place dans le cours et dans l'atelier durant l'automne 2015 et l'automne 2016 en complément des autres modules existants. Si le pari était de montrer que le paysage pouvait conduire à de meilleures interactions entre sciences naturelles et sciences sociales, le besoin de s'interroger sur l'apport et le sens à donner a posteriori à l'introduction de ce module « enjeux paysagers » s'est vite fait ressentir. Il se devait de faire face à des attendus inter- voir transdisciplinaires, et ses modalités pédagogiques devaient être améliorées sinon mieux positionnées dans le futur, en tant qu'interface pédagogique entre disciplines par ses dimensions cognitives et pragmatiques (Rege Collet 2003).

1. Voir la présentation en ligne du MUSE : <http://masters.unige.ch/masters-interdisciplinaires#sciences-de-l-environnement-muse>

## L'INTERDISCIPLINARITÉ ET LE PAYSAGE EN QUESTION(S)

Les différents modules disciplinaires du cours et de l'atelier de terrain vont progressivement poser les bases, méthodes et concepts nécessaires pour aller vers une approche interdisciplinaire. Nous sommes là dans une démarche par étapes, qui passe dans un premier temps par une pluridisciplinarité nécessaire, avant d'envisager l'interdisciplinarité (plus spécifiquement lors du terrain et de la rédaction du rapport par les étudiant.e.s), ou même dans un 3ème temps une certaine transdisciplinarité (Resweber 2011).

Pour autant, cette démarche interdisciplinaire n'est pas spontanée ni confortable, tant pour les enseignant.e.s qui n'ont pas été formé.e.s spécifiquement à l'interdisciplinarité, que pour les étudiant.e.s qui ont pu faire des choix de disciplines.

De plus, une des spécificités du MUSE est que les étudiant.e.s inscrit.e.s viennent d'horizons disciplinaires et professionnels variés, que ce soit des différentes sciences « dures », comme la biologie ou la chimie, et des différentes sciences sociales, comme le droit ou la santé. La diversité est amplifiée par une proportion significative d'étudiant.e.s ayant effectué leur formation de Bachelor à l'étranger, sinon dont la langue maternelle n'est pas le français.

La méthode du *Jigsaw teaching* (Aronson 1978 et 2002 ; Clarke 1994) est appliquée pour l'enseignement de l'atelier, notamment pour encourager la promotion des interactions entre les étudiant.e.s et les enseignant.e.s, mais aussi entre les étudiant.e.s eux-mêmes (Saint Fleur et al. 2016) afin d'aller vers les attendus d'interdisciplinarité. Dans l'esprit du MUSE, le *Jigsaw teaching* doit aussi favoriser une meilleure participation et collaboration de tous.tes à l'exercice.

Pour ce qui est du module récent « enjeux paysagers », un format particulier lui a été accordé en amont pour la semaine d'atelier de terrain, avec une journée entière placée à l'interface « entre nature et société » (Brunet 1974 ; Bertrand 1978), alors que les autres modules se déroulent par tranches de deux heures successives et en alternance le reste de la semaine. Afin de considérer tant les aspects matériels qu'immatériels du système paysager (cf. *Convention Européenne du Paysage* 2000), les enseignant.e.s responsables du module « enjeux paysagers » ont imaginé des modalités pédagogiques où le paysage permet une « *sensibilisation au territoire et à l'environnement* », pour mieux cerner les conséquences des actions et décisions en lien avec les politiques environnementales et de développement (Davasse 2006). Ceci a été mis en œuvre notamment par la confrontation de différents témoignages d'acteurs, en lien avec une opposition de versants dans la vallée, afin de discuter de la pluralité des points de vue (Partoune 2004) et des modèles paysagers en présence.

## UNE APPROCHE RÉFLEXIVE ET COLLABORATIVE AUTOUR DU MODULE «ENJEUX PAYSAGERS»

Le module « enjeux paysager » a donc été introduit la première fois à l'automne 2015 avec un effectif d'environ 30 étudiant.e.s et un portage par deux enseignant.e.s. L'année suivante (automne 2016) l'effectif avait doublé avec environ 70 étudiants et un portage par une seule personne. Aussi, entre 2015 et 2016, des adaptations pédagogiques ont pu être opérées grâce notamment aux apports d'un programme de recherche se déroulant en parallèle<sup>1</sup> par une meilleure connaissance du terrain d'étude et par une meilleure identification des ressources pédagogiques mobilisables (par exemple des supports vidéo). Egalement, un outil spécifique est apparu, un carnet (ou journal) de terrain qui va prendre progressivement un sens particulier.

En amont de la 3ème année du module paysage, les auteur.e.s ont initié cet exercice réflexif (printemps 2017) avant une mise en œuvre à l'automne. Ils s'appuient sur une enquête spécifique réalisée début 2017 auprès d'étudiant.e.s et d'enseignant.e.s du MUSE de 2015 et 2016, les évaluations menées par l'Université de Genève (ADEVEN 2015 et 2016), les éléments liés à la réforme du MUSE de 2013 Efrancey Dao et al 2013), mais aussi des deux réunions de travail entre les différents co-auteur.e.s. Une réunion de débriefing suite à l'atelier du Val d'Hérens en octobre 2017 vient compléter ce dispositif méthodologique collaboratif et exploratoire.

Fort.e.s de ce bilan réflexif, il sera question dans notre communication de discuter du paysage comme « notion-laboratoire » (ou expérience pilote ?) dans le cadre du MUSE pour mieux faire le pont entre

1. Il s'agit du projet FNS « Didactique du paysage. Mutualisation des expériences et perspectives didactiques à propos des controverses paysagères ». Voir le site web : <http://www.unige.ch/portail-didactique-paysage/>

disciplines et améliorer la mise en avant d'une interdisciplinarité voire d'une transdisciplinarité. Il s'agit notamment de questionner le rôle particulier que joue le paysage dans la mise en œuvre des valeurs du développement durable, parce que cette notion « *apparaît comme une expression de la construction politique, sociale et culturelle des rapports humains à l'espace* » (Donadieu 2007).

## Bibliographie

- ARONSON E. 1978. *The Jigsaw Classroom*, Sage Publications / University of Michigan, numérisé le 4 nov 2008.
- ARONSON E. 2002. *The Jigsaw strategi*, San Diego, Academic Press.
- BERTRAND G. 1978. « Le paysage entre la Nature et la Société », *RGPSO*, 49-2, p. 239-258.
- BERTRAND C. et BERTRAND G., 2014. « La nature-artefact : entre anthroposition et artialisation, l'expérience du système GTP (Géosystème-Territoire-Paysage) », *L'information géographique*, 3-78, p. 10-25.
- CLARKE J., 1994. *Pieces of the puzzle: the Jigsaw teaching*, Greenwood Press.
- BRUNET R., 1974. « Analyse des paysages et sémiologie. Éléments pour un débat », *L'Espace géographique*, vol. 3, no 2, p. 120-126.
- DAVASSE B., 2006. « La notion de paysage, éléments de réflexion pour une pédagogie dans le domaine du paysage », in F. Bichindariz *Qu'est-ce que le paysage ?* vol 2, Rennes, p. 38-42.
- DONADIEU P., 2007. « Le paysage, les paysagistes et le développement durable : quelles perspectives ? », *Economie rurale*, 297-298, janv-mars 2007, p. 10-22.
- DONADIEU P., 2012. *Sciences du paysage, entre théories et pratiques*, Lavoisier Ed. Coll. Tec et Doc.
- DROZ Y., MIEVILLE-OTT V., FORNEY J., et SPICHIGER R., 2009. *Anthropologie politique du paysage. Valeurs et postures paysagères des montagnes suisses*, Karthalia Ed., coll. Tropiques.
- EFRANCEY DAO N., WILDI W., Comité d'auto-évaluation MUSE, 2013. *Rapport d'auto-évaluation du programme Maîtrise Universitaire en Sciences de l'Environnement (MUSE)*, Université de Genève, version du 22-08-2013.
- ISE - Institut des Sciences de l'Environnement de l'Université de Genève, 2017. *Syllabus MUSE*. Année 2016-2017. [http://www.unige.ch/muse/files/1914/8602/3107/Syllabus\\_MUSE\\_2017.pdf](http://www.unige.ch/muse/files/1914/8602/3107/Syllabus_MUSE_2017.pdf)
- LENOIR Y. 2015. « Quelle interdisciplinarité à l'école ? », *Les Cahiers pédagogiques*, juillet 2015.
- O'CONNOR M., 2007. The four spheres framework for sustainability, *Ecological Complexity*, 3-4, p. 285-292.
- PARTOUNE Ch., 2004. « L'approche du paysage revisitée à la lumière des théories sur les styles d'apprentissage », *Journées nationales d'études didactiques de l'histoire de la géographie*, Caen, p. 123-150.
- REGE COLLET N., 2003. « Enseignement interdisciplinaire: le défi de la cohérence pédagogique », *20ème Congrès international de l'AIPU « L'université au service de l'apprentissage: à quelles conditions? »*, p. 1-23.
- RESWEBER J.-P., 2011. « Les enjeux de l'interdisciplinarité », *Questions de communication*, n°19, p. 171-200.
- REVERDY C., 2015. « Eduquer au-delà des frontières disciplinaires », *Dossier de veille de l'IFE*, n°100, mars 2015.
- ROLLOT O., 2012. *Comment enseigner à la génération Y ?*, Presses Universitaires de France – PUF.
- SAINTE-FLEUR K., MENCACCI N. et CASTERA J., 2016. « Effets de la méthode coopérative par la technique jigsaw dans l'enseignement/apprentissage actuel », *Educational Journal of the University of Patras*, UNESCO Chair, 3-2, p. 61-68
- SPANGENBERG J. H., 2002. "Environmental space and the prism of sustainability: frameworks for indicators measuring sustainable development", *Ecological Indicators*, 2-3, p. 295-309.



## Apprendre le paysage en école rurale : partage d'un dispositif qui fait système

Louise SAGOT, UMR CNRS 6590 Espaces & Sociétés - Université Caen Normandie - France



s5

**Mots-clés** : école primaire, processus d'apprentissage, géographie, espace rural, recherche-action

En rédigeant des programmes scolaires nationaux, le cadre républicain français tend à indifférencier l'enseignement de la géographie, sous le motif d'une égalité de traitement de tous. (Sagot - à paraître). A l'école primaire, on y parle, pour les cycles 2 et 3 (enfants âgés de six à dix ans), d'un apprentissage basé en premier lieu sur « une investigation des lieux de vie du quotidien et de proximité » (B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015). En faisant essentiellement allusion aux usages des lieux, on s'intéresse surtout à leur fonction sociale, a priori facilement identifiable par chacun. Constat qui rejoint les travaux de François Audigier (1994), sur les représentations de la ville chez des élèves urbains. Mais qu'en est-il pour les villages ruraux desquels ont disparu les lieux d'achat, de distraction, d'enseignement ? Quand résiste une école communale ou un Regroupement Pédagogique Intercommunal, comment qualifier l'espace et l'enseigner de façon égalitaire d'un territoire à un autre, alors même que les travaux de géographie scolaire (Rothenburger 2014) comme de didactique de la géographie (Alpe et Fauguet 2008), montrent d'inégales appropriations de l'espace environnant l'école par les enseignants qui y exercent ? Les réflexions portées à l'échelle nationale ne semblent pas permettre une juste appréhension des réalités géographiques, en omettant les particularités et la diversité des espaces, ou tout du moins en ne donnant pas de méthodes aux enseignants pour se les approprier. Pourtant, « l'observation du réel dément cette inexistence statistique d'un espace rural<sup>1</sup>, tant par les paysages, le rapport aux distances, les densités et ce que cela induit en termes de seuil d'apparition et de rentabilités des équipements. Il convient donc de demeurer conscient qu'il existe bien d'autres façons de regarder, d'analyser, de cartographier et de nommer les territoires. » (Jousseume et Bermond 2014). Pour faire face à une géographie généralisée et non-problématisée, pourquoi ne pas partir de ce que les enfants perçoivent et imaginent de l'espace dans lequel ils vivent et apprennent ? D'un point de vue didactique, François Audigier (1994) considère que « l'acte d'apprentissage ne peut être compris que si on introduit la problématique des représentations ». C'est ce que questionne la recherche-action en cours présentée ici, en s'intéressant aux représentations et projections spatiales des enfants d'écoles rurales, dans le Parc Naturel Régional Normandie-Maine (PNRNM), en France.

En tirant parti de la complémentarité de l'approche généraliste de l'enseignant et de celle, spécialiste, du géographe, ce travail prend corps dans une suite d'ateliers interdisciplinaires, réunissant des réalisations aussi bien individuelles que collectives des enfants, des temps d'échange formels et informels, puis envisage des correspondances inter-écoles. Les enfants des cycles 2 et 3 que nous enquêtons sont donc actifs du processus de recherche (Meyer-Borba 2010). A la suite d'un échantillonnage multi-factoriel, nous proposons aux écoles du PNRNM d'intervenir sur le temps scolaire. Nous mettons alors en place une suite de trois ateliers, sollicitant progressivement chez l'enfant l'expression de son espace vécu par une carte mentale (« ma commune vue du ciel »), de son espace perçu par des dessins et peintures paysagers (« mon paysage », « le paysage communal à quatre mains »), et de son espace imaginé, par une représentation graphique de l'espace rural dans le futur (« ma commune, dans 20 ans »). En cherchant d'abord à comprendre le rapport que les enfants entretiennent avec l'espace rural local, notre recherche est en écart avec la majorité des pratiques enseignantes (Philippot et Bouissou 2006). L'objet d'étude qu'est le paysage local n'est pas tant innovant que la manière de l'appréhender ici : plutôt que d'apporter un savoir objectif et global, il s'agit d'aller chercher « une géographie affective, de proximité et de contact avec le monde et avec l'espace », considérant que « cette autre géographie est, elle aussi, un savoir de l'espace » (Besse 2010). Cette recherche-action donne aux enfants un espace, un temps et des outils

1. Propos évoquant la disparition de la catégorie « espace rural » dans les typologies spatiales de l'INSEE ; espace aujourd'hui défini en négatif comme « n'appartenant ni à l'espace à dominante urbaine ni à une aire d'emploi de l'espace rural. »

d'expression de cette géographie qui est la leur ; et à partir de laquelle, le géographe et l'enseignant, peuvent tirer des fils du particulier au général, d'un paysage individuel, intime, à un paysage commun, une construction géographique collective.

Cette montée en généralité se fait lors des ateliers, sur des temps d'échanges collectifs, en amenant les enfants à formuler ce qu'ils estiment être des points de vue communs, ou ce qui fait que ce sont leurs dessins, et non ceux des enfants d'autres communes. Puis par la suite, une analyse comparatiste des réalisations croise les données par enfant et/ou par atelier. En ressortent des premiers résultats, pour l'instant à l'échelle d'une école, comme la distinction entre le bourg fonctionnel et un paysage-décor, la surreprésentation des axes de circulation chez la majorité des enfants, ou la prise en compte de l'espace agricole essentiellement par les enfants ou petits-enfants d'agriculteurs. Au-delà du contenu graphique, nous prêtons attention à leurs façons d'interagir lors de ces ateliers peu ordinaires, à la fois entre eux, envers l'intervenante géographe, envers les enseignants, et réciproquement. En proposant *autre chose*, nous générons des situations nouvelles, des discussions, désaccords, tensions, tout comme des expressions collectives ou réactions consensuelles, qui, *a priori*, n'auraient pas eu lieu dans un cadre d'enseignement habituel. Ce passage du particulier au général se fait d'ailleurs également à l'échelle du paysage social : à travers cette expérimentation, l'École prend part au débat sur le paysage en partageant le dispositif et les productions associées de différentes façons à l'ensemble des acteurs locaux (élus, parents, habitants,...), ainsi qu'aux autres écoles concernées. Nous sortons par conséquent de la didactique de l'École pour l'École, pour élargir l'espace de discussion au paysage social des écoles. Elle sort ainsi de ses murs, et réciproquement, les acteurs locaux interagissent avec, non plus seulement de structure à structure, mais d'êtres sociaux à êtres sociaux, partageant un même espace en devenir. La poursuite de cette expérimentation nous permettra d'adapter cette approche à l'ensemble de notre échantillon et donc de déterminer quels facteurs interviennent dans les modalités de productions des représentations du monde (Thémines 2004), chez ces élèves ruraux.

Si la notion de « paysage » n'est pas présente dans les programmes scolaires, nous la considérons ici comme propice pour appréhender le rapport complexe que les enfants entretiennent avec l'espace local. Le paysage est ici un concept, appréhendé par les enfants à travers les consignes et intitulés des ateliers : « mon paysage », « paysage à quatre mains », « cartes postales paysagères ». Il est aussi un support iconographique (discussions collectives devant des représentations picturales reflétant différents mouvements artistiques). Il est espace de mise en abîme, lors de l'exposition des travaux des enfants dans l'espace public. Et enfin, les premiers résultats de notre recherche admettent « le paysage [comme] un processus, et pas seulement parce qu'on y trouve des êtres vivants : il est l'élément d'une fabrication commune, il contient bien des chemins imprévisibles, beaucoup de situations informelles, et, au bout du compte, cela échappe en partie à tout programme » (Besse 2010). Ce dispositif suggère donc d'adopter une posture de recherche active et expérimentale en didactique afin de pouvoir appréhender, plus qu'une méthode, la spatialisation des phénomènes sociaux qu'elle est à même de révéler. La mise en système des représentations et projections individuelles et collectives avec les connaissances, compétences et expériences à la fois des enfants, des enseignants et autres acteurs locaux semble plus aisément contribuer à l'apprentissage de l'espace local.

## Bibliographie

- ALPE Y., FAUGUET J.-L., 2008. « Enseigner dans le rural : un « métier » à part ? », *Travail et formation en éducation*, 2. <http://tfe.revues.org/767>
- AUDIGIER, F., 1994. « Des élèves, des villes. Représentations et didactique », *Revue de géographie de Lyon*, 69, p. 205–219.
- BESSE J.-M., 2010. « Le paysage, espace sensible, espace public », *META : Research in Hermeneutics, Phenomenology and Practical Philosophy*, vol. II, n° 2, p. 259-286.
- JOUSSEAUME V., BERMOND M., 2014. « La disparition statistique de l'espace rural », In MARGETIC C., BERMOND M., JOUSSEAUME V., MARIE M. (dir.), *Atlas des campagnes de l'Ouest*, Presses Universitaires de Rennes.
- MEYER-BORBA A., 2010. « Dessin : une voie d'expression et de production des cultures enfantines », in OCTOBRE S., SIROTA R., (dir.), *Actes du colloque « Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales »*. <http://www.enfanceetcultures.gouv.fr/actes/meyerborba.pdf>
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE 2015. « Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) », *Bulletin officiel spécial*, n°11, 26 novembre 2015.

PHILIPPOT T., BOUISSOU C., 2006. « Analyse d'une séance de géographie à l'école élémentaire. Regards didactique et socio-didactique », *Actes du Colloque des Journées d'Etude Didactique de l'histoire et de la géographie. « Apprentissages des élèves et pratiques enseignantes en histoire et en géographie : nouvelles perspectives de recherche »*, Reims, 23-24 octobre.

ROTHENBURGER C., 2014. *Enseigner en école rurale ? : Processus identitaires et développements professionnels d'enseignants du premier degré. Etude comparative dans quatre pays d'Europe et d'Amérique latine*, Thèse de doctorat, Sciences de l'éducation, Université Lyon 2. [http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2014/rothenburger\\_c#p=0&a=top](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2014/rothenburger_c#p=0&a=top)

SAGOT L., (à paraître). « Boucé, mon paysage. Recherche-action autour des représentations et projections de l'espace rural avec les enfants d'un village normand », *Enseignement et territoire – Belgeo*, 4 -2016.

THEMINES J.-F., 2004. « Des rapports géographiques au monde en construction dans les classes de géographie ? », *L'information géographique*, 68-3, p. 244-258.



## SESSION 6 (Pierre Donadieu et Natache Guillaumont)

### Enseigner le paysage : ouvrons notre boîte à outils

*Teaching the landscape: opening our toolbox*

Jeudi 26 octobre, 14h - 17h, salle Champel (A304)

s6

145

## Landscape as Perception of the Self: an experiment in a University workshop

Renata ALLEGRI, Italian Association of Geography Teachers (AIIG), Liguria - Italy

.....  
**Keywords** : landscape, perceived landscape, mental representation, semantic literature on landscape, geography workshop

### INTRODUCTION

During the academic year 2015-16, I had the opportunity to organize a workshop aimed at third year students on the Pedagogical Sciences and Education degree course in the Department of Education at the University of Genoa. The title of this workshop was "Landscape as Self-Perception", the intention of which was to encourage students to reflect on the polysemous aspects of the term landscape, to understand through direct experience how the landscape can be a living space and how it can reveal aspects pertinent to our existence.

The intention of these discussions was to highlight the different possible readings - relating to semantics (Casadei, 2003) – that are normally used in secondary schools when interpreting written texts, that were on this occasion modified for the interpretation and reading of the landscape, in considering that "semiotics meet this certainty (*interpretation of performances, nda*), or at least offer solutions given that it allows us to look critically at the processes of representation" (Vallega 2008) .

The different readings were:

- *The denotative*, for recognizing different elements of the landscape, the relationships between them and the recognition of the uniqueness of each landscape;
- *The connotative*, to individualise the ability of landscape to evoke sensations and arouse emotions and to identify the plurality of the attributed significances;
- *The temporal*, to understand transformations of the landscape and to 'tell the story' through personal experience, so as to imagine and project possible future changes,
- *The interpretive*, to search for explanations of the characteristics of the landscape relating to natural and anthropogenic factors.

After a first phase of knowledge it was clear that students had not had the opportunity to explore and support their geographical considerations, the landscape would remain a container that enveloped their lives in a more or less conscious way, a landscape very much different to that known by of geographers, one contaminated by immediate emotions and seemingly free of meanings, a landscape of which it was necessary to begin to identify the components. My challenge was to encourage students to understand that we perceive things and, at the same time, we have total confidence in our perceptions concerning the way the nature of things are revealed.

## REFLECTIONS

### 1. First Reflections: the vision, 'you see the same things, but with different eyes'

Starting from this concept, I began my work in the first meeting with a thorough brainstorming session on the concept of landscape addressing the question; *what does the work landscape mean to you?*

### 2. Second Reflections: perceptions, 'state of the art'

As a teacher it was possible for me to facilitate suggestions evoking landscape, so as to activate a first reflection. It was inevitable for me to explore didactic ("what could landscape images propose?"), educational ("what are the challenges of today's instruction on the landscape?") and pedagogical ("how can we raise awareness of the landscape?") concerns, questions such as these being useful in building a correct mental map, as the starting point on this issue.

### 3. Third Reflections: official interpretations, "readings of Art. 1 of the European Convention on Landscape"

### 4. Fourth Reflection: communication, "10 images with the smartphone, tools for the reportage"

The choice of the urban route was determined by the fact that it produces, through the everyday, habit and automation in repeating the same actions everyday; the place of life, like everything that is part of the daily routine, is something which is taken for granted and to which therefore one does not pay conscious attention. As a result, it was necessary to create a "detachment" from the everyday, realised by the same action of photographing which forces the action of watching (Olwig 1991): the assigned work could also focus on banalities which populate the everyday path to realise that the practice of repeated trips occupies an important moment in everyday life.

The photographs always underlined an *iconema*, that elementary units of perception, which becomes a visual reference of the cultural relationships that the society establishes with its own territory (Turri 1998).

### 5. Fifth Reflection: the interpretation, "I photograph the place where I live"

5.1 telling the places: learn a practice.

This method of presentation necessitated them to question the place of their life in a more conscious way, and to structure it in a narrative-image form of communication. The images could be classified into two categories: with *denotative* aspects (places with constructed significance, such as squares, schools, sports centres) and those with *connotative* aspects (places that with which the subject has personal connections, with meanings in terms of collective identity or functional values, places judged to have aesthetic or ecological values).

In this phase, temporal (with personal recollections of the transformations of some places) and interpretative (particularly when seeking to communicate understandings of choices of changes or try to propose possible functional transformations) readings are added.

5.2. analysing the choices: observe limits

In the complete sample, the most photographed items belonged to the denotative category "green" (gardens, public spaces), important for social relations, followed by those of collective identity (school, church) or functional. All the students used at least one photograph to communicate a personal connection with a connotative place. None of them, showed a landscape, or a *landmark*, with an officially recognized value, but built exclusively on the basis of their experiences and their most significant social relations.

5.3. Sharing the choices: see openness.

Students found that understanding of the 'own' landscape increases the sense of belonging to the living place and the social group with which it is shared, thereby strengthening its' identity; understanding the landscape also means a better understanding of themselves. The 'lived space' is a human construction, consisting of places frequented by individuals throughout their lives. It is a reality that varies according to several factors, namely age, sex, social class and culture of belonging (Frémont 2008), assuming increasingly different significances, expressions of deep links between people and life places.

Although the students demonstrated, far from correct geographical observations of landscape (providing for maximum objectification), these activities tried to recognize individual items and establish relationships between them of which plots of land were constituent parts.

## 5.4. Reading the landscape: increase awareness.

Habits to places organises in a different way their perception and a guide to a more objective interpretation allowed the students to investigate on their lack of attention, almost a loss of consciousness, providing an opportunity to better understand how the public space in everyday life works.

The reading of the landscape becomes increasingly an act rich in meanings and it is no coincidence that the landscapes better defended in their specificity are those belonging to the communities that best know how to provide, not only a functional significance, but also symbolic and referential of their actions (Cosgrove 1990).

## CONCLUSION

The reflective activities on landscape conducted during the workshop served to stimulate curiosity, the ability to pose questions, to read and decode observations moving from the superficial to the more detailed and "competent" (*cognitive dimension*), because learning to observe also necessitates learning to express feelings and sentiments, whilst at the same time listening to those of others (*emotional dimension*). The sharing of reflections and experiences made it possible to explore the concept of "mental representation".

The didactic interest in this counter positioning of landscape-object/landscape-mental representation is that of observation, when put into teaching practice, whether importance is attached to this or to the concept of the landscape.

The students reflected on what observations offer, also with the help of photography. The reflective capacity of the photograph is high, because it reproduces reality in analogical, credible forms. However, after this definition, we can observe that it is impossible to faithfully portray reality and the relativism of photography concerns the fact that "gathering as many objects and containable space in *a frame*, (photography) is forced to choose between the infinite frameworks through which it presents reality" (Turri 1998). The choice lies in the lived reality, so it is therefore related to subjective perception.

## References

- ALLEGRI R., 2011. "Un documento ipertestuale sul paesaggio. Come favorire la ricomposizione delle conoscenze". in BATTISTI G. (a cura di), *Dalla dissoluzione dei confini alle Euroregioni*. vol. 2, Florence, Ed Le Lettere, p. 155-162.
- BAILLY A.S., RAFFESTIN C. et al., 1980. "Les concepts du paysage: problématique et représentation", in *L'Espace Géographique*, 4, p.277-287.
- BARONI M.R., MAINARDI PERON E., 1992. "Verbal reports as a means for testing environmental knowledge: some experimental evidence", in GIULIANI M.V. (a cura di), *Home: social, temporal, and spatial aspects. Proceedings of the International Workshop on "Home Environment: Physical Space and Psychological Processes*. C.N.R. Project, Cortona 23-25/5/1991, San Giuliano Milanese, p. 243-263.
- CASTELNUOVI P., "Il senso del paesaggio. Relazione introduttiva", in CASTELNOVI P. (a cura di), *Il senso del paesaggio*, Turin, IRES, Istituto di ricerche economico-sociali del Piemonte, p. 21-37.
- CASTIGLIONI B., 2011. "Il paesaggio, strumento per l'educazione geografica", in GIORDA C., PUTTILLI M. (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Rome, Carocci, p. 182-191.
- COUNCIL OF EUROPE, 2000. *European Landscape Convention*, Article 1, Florence.
- DELLI ZOTTI G., 2004. *Introduzione alla ricerca sociale. Problemi e qualche soluzione*, Milan, FrancoAngeli.
- GREGORY, D. JOHNSTON R., PRATT G., 2009. *Dictionary of Human Geography: Mental maps/Cognitive Maps*. Hoboken, Wiley-Blackwel.
- LASSUS B., 1991. "Le paysage comme organisation d'un référent sensible", *Le Débat*, n° 65, Paris.
- MIRAGLIA M., 2006. "La fotografia e il paesaggio", in *Fotologie, Scritti in onore di Italo Zannier*, Padova, Poligrafo, p. 227-232.
- OLWIG K. F., 1991. "Cultural sites: Sustaining a Home in a Deterritorialized Word", in OLWIG K.F., HASTRUP K., *Siting Culture: the Shifting Anthropological Object*, London, Routledge, p.32-33.
- PAPOTTI D., 2013. "Guardare un paesaggio è già possederlo? La 'democrazia del paesaggio' fra mobilità globale, immigrazione e localismi identitari", *Rivista Geografica Italiana*, 120-4, p. 290-306.
- SOCCO C., "Lo spazio come paesaggio", *VS. Quaderni di studi semiotici*, n°73-74, p.193-215.
- TIZIANO T., THIENE M., 2006. *Percezione e valore del paesaggio*, Milan, FrancoAngeli.

TURRI E., 1979. *Semiologia del paesaggio*, Milan, Longanesi.

TURRI E., 1998. *Il paesaggio come teatro*, Venice, Marsilio.

TURRI E., 2003. *Il paesaggio degli uomini: la natura, la cultura, la storia*, Bologna, Zanichelli.

VALLEGA A., 2008. *Fondamenti di Geosemiotica*, Rome, Memorie della Società Geografica, vol. LXXXIV.

VALLEGA A., 2008. *Indicatori per il paesaggio*, (ed. postuma a cura di Calcagno Maniglio A.), Milan, FrancoAngeli.

ZERBI M.C., 1993. *Paesaggi della geografia*, Turin, Giappichelli.

s6

148

## Quelle plus-value du paysagiste concepteur et sa démarche dynamique de projet dans le développement d'une médiation paysagère innovante ? L'exemple à Marseille du « Sac à Dos Paysage » des Calanques

Gwenaëlle CHARRIER et Pierre DAVID, Piano Paysage, Bergamo, Marseille - France

**Mots-clés :** paysage, outils, médiation, projet de paysage, in situ

### PAYSAGES EN PARTAGE

Notre communication est un témoignage de professionnels, une mise en partage et en débat de notre métier. L'éducation à l'environnement existe depuis longtemps. La didactique du paysage reste encore à inventer comme le montre le « *foisonnement des procédés de médiation paysagère* ». Notre intervention propose de démontrer et de qualifier la plus-value du Paysagiste au sein de la démarche de médiation en environnement.

### LE SAC À DOS PAYSAGES DES CALANQUES

Pour cela nous allons analyser le Sac à Dos Paysages (SDP), un dispositif original de médiation paysagère co-conçu avec l'Atelier Bleu pour le Parc National des Calanques. Le SDP s'adresse à un jeune public. Il est composé de 10 Ateliers qui s'articulent sur 3 parcours du territoire.

Le SDP engage des objectifs pédagogiques en cohérence avec les programmes scolaires : « Découvrir les lieux où j'habite » (CM1), « Mieux habiter » (CM2), « Habiter une métropole », « Habiter les littoraux » et « Habiter un espace de faible densité » (6ème), « Prévenir les risques, s'adapter au changement global » (5ème), « L'urbanisation du monde » (4ème), « Dynamiques territoriales de la France contemporaine » (3ème).

### LA DÉMARCHÉ DE CONCEPTION

Nous allons détailler la démarche de création de quelques-uns des Ateliers qui composent le SDP :

Le « **Théâtre de Paysage** » permet de comprendre le jeu d'acteurs et les dynamiques des Paysage de manière claire et ludique. Nous l'avons mis au point lors d'un exercice de Diagnostic Territorial en Master 1 à l'École Nationale Supérieure de Paysage Versailles – Marseille. Il s'agissait de restituer une analyse territoriale du Canton de Samer, dans le Pas-de-Calais. Lors de la découverte du territoire, un paysage nous avait particulièrement attiré: le Massif dunaire du Mont Saint-Frieux. Entre le trait de cote et les pentes couvertes de forêts denses de chênes et de plantations de pins, tous les gradients d'états écologiques se répartissent et créent une mosaïque complexe et dynamique, qui se forme et se déforme au gré des perturbations naturelles et humaines. Le besoin d'expliquer ces paysages complexes et le jeu d'acteurs qui anime leurs dynamiques nous a amené à créer un médium que nous avons appelé le

« Jeu de Paysages ». C'est une grande carte dessinée à la main qui sert de plateau de jeu et de support de présentation que nous animons à l'aide de Pions sculptés en bois qui symbolisent les Acteurs du territoire (humains, animaux, institutions, etc) et de Palets qui représentent les dynamiques paysagères, l'Histoire du territoire et des paysages se déroule.

La « **Carte Postale Paysagère** » permet de représenter le Paysage par le dessin rapide. C'est une idée développée lors de notre travail de Diplôme. Ces dessins sont des instantanés, des captures de l'esprit du lieu à un moment précis, dessiné très rapidement par la main qui n'a pas le temps de penser.

### DE LA DÉMARCHÉ DE PROJET DE PAYSAGE AUX ATELIERS DU SAC À DOS PAYSAGES

Cette didactique in situ, interactive et vivante est rendue possible à travers les outils du Projet de paysage. Les participants sont plongés dans un « état d'effervescence » similaire à celui décrit par Corajoud dans sa « Lettre aux étudiants en paysage », entre expérience sensible et compréhension des dynamiques du Paysage.

Extrait : « (...) vous devez combler, dans un temps court, un déficit énorme de connaissances et mille questions doivent être posées : Que s'est-il tramé, que se trame-t-il sur ce lieu ? Que veut-on faire de lui ? Et qui le veut ? Quelle fut son apogée, à quand remonte son déclin (...) ? »

Lors de toute la démarche de conception du Sac à Dos Paysages, nous souhaitons transmettre un savoir et une manière de voir le Paysage en impliquant fortement l'interlocuteur. Comme le montrent les deux exemples précédents, pour concevoir les Ateliers nous avons puisé dans notre manière personnelle d'aborder les Paysages lors de la démarche de Projet, cette posture attentive et créatrice apprise à l'ENSP.

Par exemple, l'intuition de la pertinence du Jeu de Paysage a été confirmée lors d'un voyage d'étude à Valencia en Espagne, lorsque Etienne BALLAND (sociologue et professeur sur le site de Marseille de l'Ecole Nationale Supérieure de Paysage) nous a présenté l'Histoire de la ville et les séries de transformations qui ont amené à l'état actuel des paysages par une mise en scène où nous jouons nous-même les différents éléments : les fondateurs romains, le fleuve Turia, les canaux d'irrigation, le Tribunal des Eaux, les industries portuaires, etc. Cette manière de percevoir le jeu d'acteurs est restée un acquis important de notre passage à l'Ecole de Paysage.

Nous avons eu la chance de bénéficier des enseignements de nombreux Paysagistes lors de nos études sur les sites de Versailles et de Marseille. Gilles VEXLARD, Jean-Pierre CLARAC, Charles DARD, Gueric PERE, Gabriel CHAUVEL, Nicolas GILSOUL, Miguel GEORGIEFF, Marion TALAGRAND, Mathieu GONTIER, etc. Tous nous ont appris que le dessin à la main était un outil capital pour saisir l'esprit du lieu, les dimensions et échelles de chaque site.

Le travail de tri et de synthèse des informations que formalise de manière quasi-inconsciente le triptyque œil-cerveau-main aboutit à une réflexion, une question qui se pose sur le site, une idée de Projet, ou plutôt devrait-on parler « d'intuition ». De plus, le croquis est une image aisément partageable au plus grand nombre : l'interlocuteur, le maire, le client, le camarade de classe. L'Atelier « Carte Postale Paysagère » s'inspire directement de cette idée : le dessin est capital, dessiner est important pour capturer les paysages.

Les Ateliers du Sac à Dos Paysages destinés au jeune public est la transposition de nos outils du Projet de paysage, manipulés au quotidien, en des propositions d'animations pédagogiques.

### RETOUR D'EXPÉRIENCES ET PISTES DE DÉVELOPPEMENT

Les premières sorties-test du SDP montrent l'implication des participants et l'émergence de débats. Dans un cadre scolaire ou associatif, les jeunes habitants de la métropole marseillaise viennent découvrir et poser un regard nouveau sur des paysages qu'ils connaissent plus ou moins.

L'entrée par le Paysage est complémentaire à l'entrée plus traditionnelle basée sur l'environnement ou l'Histoire. Pour une association d'éducation à l'environnement comme l'Atelier Bleu, ou une institution de protection de l'environnement comme le Parc National des Calanques, il est ressorti que le Sac à Dos Paysages est un outil qui complète très justement l'entrée par la « biodiversité », les « milieux » ou les « espèces ».

Une piste intéressante de développement pour l'outil, évoquée avec le Parc National des Calanques, serait une formation à la « médiation paysagère » pour les Gardes-moniteurs du Parc qui sont chargés

de sensibiliser et surveiller avec deux types d'argumentaires : la protection de l'environnement, et la verbalisation.

### LE SAC À DOS PAYSAGES DANS UNE ÉCOLE OU DANS LE MILIEU PROFESSIONNEL : LE RETOUR AU PROCESSUS DE PROJET

Avec un public d'étudiants en écoles de Projet (ex. Ecole du Paysage d'Edinburgh, ENSA-M), le Sac à Dos Paysages devient un support de pédagogie de Projet dans le cadre d'ateliers et workshops. Il permet d'amasser une grande quantité de matière à Projet puis de retour en classe, les étudiants peuvent capitaliser les informations récoltées grâce aux Ateliers du SDP, redevenus des protocoles d'enquête sur le site.

Le SDP est aussi un levier potentiel d'émergence d'un dialogue citoyen. Son animation dans le cadre de démarches de concertation entre habitants, usagers, aménageurs et gestionnaires permettra la mise en débat des Paysages basée sur une culture paysagère commune : une passerelle entre l'expertise citoyenne et les cultures professionnelles. L'outil pédagogique reste à disposition de chacun, au Parc National comme à l'Atelier Bleu, qui ne manqueront pas de s'en servir lors d'événements et de réunions publiques.

Le SDP est une expérience innovante en matière de médiation paysagère, d'apprentissage de Projet et de concertation. Sa conception met en évidence la plus-value du croisement opéré par le Paysagiste entre sa démarche de Projet de paysage et la médiation à l'environnement, au service d'une transmission active des savoirs sur nos Paysages.

### Bibliographie

CPIE COTE PROVENÇALE, ATELIER BLEU, PIANO PAYSAGE, 2017. *Sac à Dos Paysage – Carnet Pédagogique et outils*, Parc National des Calanques.

CHARRIER G., DAVID P., DEBENEST Q., PEUCELLE C., 2013. *Le Canton de Samer – Jeu de paysages*, Diagnostic Territorial ENSP.

CHARRIER G., DAVID P., EUVRARD D., PEUCELLE C., 2015. *ZAP ! Zone Agricole en Projet : la Plaine du Caramy devient bien commun*, Travail de Diplôme (APR), ENSP & Département du Var.

COLOCO, CLEMENT G., ONF, BOSCH J., 2017. *Plan de paysage des Calanques*, Parc National des Calanques & AGAM.

CORAJOU M., 2010. *Le paysage, c'est l'endroit où le ciel et la terre se touchent / Lettre aux étudiants en paysage*, « Les neuf conduites nécessaires pour une propédeutique, pour un apprentissage du projet sur le paysage », Actes Sud / ENSP.

DAVODEAU H., 2008. « Le « socle », matériau du projet de paysage – L'usage de « la géographie » par les étudiants de l'Ecole du paysage de Versailles », *Projets de paysage*.

DAVODEAU H., GEISLER E., GUTTINGER PH., LECONTE L., LUGINBÜHL A., MONTEMBAULT D., ROMAIN F., TOUBLANC M. *Participation et renouvellement des pratiques paysagistes – Une expérimentation d'aménagement participatif à Villandry dans le Val de Loire (37) pour un renouvellement des pratiques paysagistes*, UMR-CNRS Espaces et sociétés / Agrocampus Ouest Angers – UMR CNRS ESO / Université Paris-X / association Passeurs / ENSP Versailles – Larep.

LE GALL Y., 2010. *Arts visuels & Paysages*, CNDP-CRDP.

MALAUD D., 2016. *Enseigner le projet urbain par le format du jeu*, PLI.

## Le langage des formes outil de co construction du projet

Magali FUCHS, Architecte DPLG & architecte-paysagiste, Chambéry - France

**Mots-clés** : paysage, outils, perception, langage, expérimentation

Débutant ma carrière professionnelle en 1990 au PUCA, j'ai accompagné durant 4 années l'expérimentation de programmations participatives. Cette expérience a orienté définitivement mes 27 ans de pratique du projet de paysage et mes 15 ans d'enseignement du projet.

La question centrale est pour moi la nature du dialogue qui se crée entre usagers et professionnels de l'espace. Quelle base pour une co construction du projet par les experts de l'espace que nous sommes et par les experts de la vie et du sens du lieu que sont les usagers ? Cette question a irrigué ma pratique professionnelle autant que mon enseignement du projet de paysage, auprès d'étudiants et de professionnels.

Le projet est un récit, dans l'espace et le temps, il se construit avec de la matière, de la lumière et des couleurs, et doit faire sens.

Comment rejoindre l'Autre, appréhender son espace de vie et concevoir un projet – une forme - qui fasse sens pour lui ? Créer un dialogue nécessite de partager un langage.

### UN LANGAGE COMPRIS DE TOUS

Un langage compris de tous qui traduise le lien entre l'espace perçu, ressenti et la réalité objective de l'espace existant (le site) puis de l'espace projeté. Le langage des formes s'appuie sur la perception du corps dans l'espace et utilise des mots familiers ; il s'adresse ainsi à tous les individus et mon expérience de praticienne et de pédagogue m'a permis de le tester tant sur des enfants que sur des universitaires, des personnes en ESAT, des étudiants, des individus sans culture de l'espace. En immersion, tous perçoivent l'espace à travers leur corps, il me reste juste à poser des mots simples : limite, porte, appel, fenêtre... pour donner accès au pourquoi. Pourquoi ce ressenti, là.

La simplicité des mots et l'expérience du corps dans l'espace permettent une intégration quasi immédiate du langage des formes, presque une révélation ! La connexion entre réalité physique et perception sensible est définitive. Je crois n'avoir jamais eu à repréciser durant le travail de projet, des notions « imprimées » dans l'expérience partagée de nos promenades initiatiques.

### UN LANGAGE AU PLUS SIMPLE, AU PLUS PROCHE DE L'EXPÉRIENCE SENSIBLE.

Tous les jardins du monde fonctionnent selon un schéma que je représente ainsi : les limites, la circulation, les sous-espaces. A toutes les époques et dans toutes les cultures, l'expérience du jardin est : je rentre dans l'espace / je circule dans l'espace / je m'installe dans l'espace.

Même si la finalité de chaque projet met en scène un rapport aux hommes et un rapport à la nature spécifiques qui va du plus fonctionnel au plus métaphorique, ces trois fonctions demeurent. Construites comme des poupées russes elles se démultiplient et sont l'occasion d'exprimer le sens du projet.

Je rentre dans l'espace : cela concerne la relation entre l'intérieur et l'extérieur, la limite. Limite physique ? Sensible ? Qu'est ce qui est arrêté, le corps ? Le regard ? La notion de franchissement : passer d'un espace à un autre, est-ce une transition, avec un élément de continuité et un élément de contraste ? Une articulation qui à la fois relie et est un espace à part entière ? Une rupture qui autonomise les deux espaces ? Chaque choix est nourri du sens à donner à la vie dans l'espace.

Je circule dans l'espace : cela concerne la **dynamique**, le mouvement du corps et du regard dans l'espace. Qu'est ce qui me mets en mouvement, pourquoi vais-je à droite ou à gauche ? La notion d'impact qui déclenche le mouvement et celle de parcours qui le développe dans le temps et dans l'espace. Deux approches distinctes qui se complètent.

Je m'installe dans l'espace : cela concerne les **espaces qualifiés** qui invitent à s'attarder. Qu'est ce qui fait que je me sens bien dans un espace ? Que faut-il pour créer un espace qualifié, un coin, une ambiance... Trois éléments assurément : Une limite physique ou sensible , un seuil par lequel on entre et sort et des caractéristiques fortes que l'on peut nommer collectivement.

### UN LANGAGE COMPRIS DE TOUS, FONDEMENT DU PROJET

Par sa simplicité, cette grille de lecture de l'espace permet de partager une lecture sensible du site avec les usagers, les décideurs, les clients, en amont du projet. Percevoir ensemble comment « fonctionne » le site, ses qualités, ses potentialités, les entités qui affluent. Je « raconte » toujours l'espace à mes clients ou au début d'un travail de concertation, après les avoir laissés me guider dans leurs parcours familiers et avoir écouté leurs pratiques de l'espace. L'espace ainsi lu, décrypté est toujours riche, valorisé et porteur. Et surtout nous tenons le même fil ténu qui tissera le lien entre projet d'espace et projet de vie.

C'est indispensable pour qu'ils participent et arbitrent en pleine conscience.

Mon expérience de co-production d'un projet avec des maraichers en insertion a montré la force du dialogue construit collectivement. Formé au langage des formes par immersion dans un jardin remarquable, ils ont pu « lire » leur espace avec un œil neuf et travailler sur ce qu'ils souhaitaient faire dire au lieu et transmettre aux futurs visiteurs.

3 groupes, 3 projets dans lesquels, l'utilisation du langage des formes a permis de relier le sens à la forme. L'arbitrage entre les projets a été d'une richesse stupéfiante pour des non professionnels de l'espace. Très loin des batailles d'égo et des jugements de valeur, le débat portait précisément sur le choix de la forme dans sa capacité à nourrir un projet de vie collectif. Exceptionnelle expérience de construction d'un projet en partant et en parlant de l'homme.

Sur le chantier, mon souci est le même, former pour permettre l'émergence du sens du travail attendu. D'où l'impérieuse nécessité d'un langage simple à transmettre et immédiat.

### LA PART DES PROFESSIONNELS. FORMER, ÉDUCER LE REGARD DES PROFESSIONNELS

Dans le cadre de mes années d'enseignement le langage des formes se pose de façon centrale comme une éducation du regard à l'espace. Un prérequis.

Les étudiants et les professionnels, que je forme à la conception, éduquent leur regard sur l'espace et apprennent à questionner avec une même syntaxe :

- l'histoire des jardins anciens et contemporains. Puisque tous les paysagistes se sont posés les mêmes questions en y répondant de façons différentes afin de construire un récit qui avait du sens dans leur époque et dans leur culture, nous pouvons explorer leur travail en profondeur, et y trouver une inépuisable source de créativité.
- les sites des projets pour tirer parti de leurs potentialités, et permettre l'expression du sens et du projet de vie
- leur propre création pour démultiplier la richesse du projet à l'échelle de l'homme.

Cette expertise de l'espace est, selon moi, une des deux légitimités du paysagiste (la deuxième étant le dessin).

### RETOUR D'EXPÉRIENCES

Si la richesse et la diversité des réponses fourmillent et regorgent de sens, si les acteurs du projet s'approprient déjà l'espace et s'y projettent, quelle est la place du don pur que le concepteur est en droit de vouloir faire dans son travail ?

Ce que je revendique dans ma pratique et impose comme base de mon enseignement, à savoir prendre le projet « par le bas », c'est à dire par l'échelle physique, sensible, culturelle de l'homme et du site, n'exclut pas d'introduire une échelle globale de conception dans laquelle le concepteur tout en restant au service du projet, trouvera la place du geste-cadeau.

Tout est question d'ordre.

Le geste est synthèse, il n'est pas premier sous peine d'être gratuit.

J'ai souvenir de mon maitre en architecture qui, sur un projet illisible de détails d'intentions nourries d'analyses en tous genres annonçait qu'il fallait « poser un calque ». Il entendait par là, synthétiser, simplifier sans appauvrir, trouver les grandes lignes qui unifient et donnent force au projet en préservant sa richesse.

Là est la place du geste, du don, de l'imaginaire, de la métaphore, qui tire et élève le projet.

## Landscape and Film: what didactical perspectives?

Giulia LAVARONE, Università degli Studi di Padova - Italy

**Keywords :** landscape, film, heritage, media literacy, maps

This communication will consider the didactical perspectives concerning landscape to be adopted within the project *Veneto, its waters and cinema. Innovative tools for territorial enhancement* (scientific director: Dr. Farah Polato), carried out at Padua University (Italy) by researchers in film studies. The project develops, among others, two lines of investigation: one concerning the relationship between cinema and tourism, and one focused on film and media literacy in high schools (technical institutes for tourism). Both lines treasure previous experiences carried out in collaboration with different interdisciplinary research groups. The first line of research was explored during the project *Innovative tools for tourist promotion: film-induced tourism* (2014-2015), in which the issue of landscape emerged in relation to film-induced tourism. The needs of meeting landscape education are raised by the present project, as it includes activities for students who aim to become employees in the tourism sector.

The main objective of the project is to foster the recognition of film as intangible cultural heritage, worthy of enhancement both in the eyes of residents and of tourists. The project includes the designing of workshops to be developed in technical institutes for tourism in the Veneto region. The workshops aim to encourage students to discover films shot in the area and to approach them through the "analysis of content, cinematography and technical aspects" (i.e. developing "film literacy": BFI 2012). These urgencies have grown out of the observation that websites, apps and guidebooks which map film locations, now common in Italy and Europe, rarely recognize film as cultural heritage. They rarely consider the specificity of film and how landscape is represented through cinematographic means (e.g. framing, editing, sound) (Lavarone 2016).

The design of the workshops treasures experiences in media literacy carried out in collaboration with researchers in media education at Padua University, who have been developing projects in elementary, middle and high schools since 2011-2012. Some have focused on environmental education (e.g. *Come ti riciclo la terra*, 2014-2015), while others have dealt with the Great War and touristic promotion of the related heritage in the North of Italy (e.g. *Geolocalizziamo la Grande Guerra*, 2013-2014 (Agostini, Piva in press)). These projects have included the creation by students of digital maps through the use of Neatline, a free geotemporal exhibit-builder developed by the Scholars' Lab at the University of Virginia Library. It allows multimedia content to be stored and geo-refered in maps and gives maps both a spatial and temporal dimension.

In the present project, the workshops in technical institutes for tourism will include the creation of digital maps of the main rivers in the area, by using Neatline. Clips of films showing rivers will be analysed and stored in the maps by referring them to a specific place and time. Besides film clips, students will be able to store and geo-refer still images, sound recordings and videos either found on the web through a WebQuest, belonging to their family memories (e.g. photos, home movies), or made by themselves during a field trip.

As the design of the workshops concerns the representation of landscape, it is raising issues of landscape education.

In wider terms, the necessity to link media literacy and geographic literacy has been recognized in numerous contexts (e.g. Lukinbeal 2014). Within our project, this has led to high school geography teachers being involved in the workshops' design. Media literacy is defined as "include[ing] all technical, cognitive, social, civic and creative capacities that allow a citizen to access, have a critical understanding of the media and interact with it" (European Audiovisual Observatory 2016). Our workshops involve media literacy both for film literacy activities – which should result in improving students' understanding of audiovisual language – and for the use of GIS considered "as media" which concerns the wider interdisciplinary field of 'geographic media literacy' (Lukinbeal 2014). The workshops will deal with critical thinking, especially with a critical analysis of movie-mapping as commonly practiced by the film and tourism industries (Roberts 2012). They will also involve practice, engaging students who intend to work in the tourism sector in the "produc[tion] of meaning" (Lukinbeal 2014), both through the creation of maps and through making pictures, audio recordings and videos during the field trip.

The main didactical issue will concern the understanding of film landscape as the result of a construction and not of a supposed mimetic reproduction. This concern seems to belong to film scholars as well as to geographers interested in going beyond "the earliest scholarship on the utility of film in geographic education", which focused "primarily on the ability of film to realistically represent natural and human processes" (Sigler in Lukinbeal 2014). The design of the workshops will take into consideration the emotional aspects involved in the notion of landscape, as well as issues raised by the representation of landscape. It will draw on film studies research, for example on Roger Odin's semio-pragmatics as adapted by Antonio Costa in relation to the possible readings of landscape in film (Costa 2006). The workshops will aim to promote diverse ways of reading film landscape:

- Understanding films as documents of landscape at the moment of shooting;
- Catching the narrative and emotional values of landscape in film. This might move different educational issues, inspired by theories looking at cinema in the perspective of "emotional geography" (e.g. Bruno 2002). These same theories, it must be noticed, put in motion the viewer's body, not envisaged in Odin's semio-pragmatics;
- Focusing on the formal composition of landscape in film and, independently from any aesthetic appreciation, understanding it as the result of a construction. The importance of film literacy is more evident here.

Other didactical issues concerning landscape raised by the workshops' design could be - among others which, we hope, the interdisciplinary cross-fertilization during this conference will help us to identify:

1. Focusing not only on a diachronic dimension, but also on a synchronic one (for which Neatline has proved to be a very effective tool): stimulating the appreciation of extremely different ways of perceiving, living, imagining, and representing exactly the same landscape, through the analysis of film clips shot in the same period;
2. Cinema has been claimed to be capable of showing how landscapes are lived, even ordinary or degraded ones (D'Angelo 2008). On one hand, this could be a resource for landscape education, considering landscapes not just as 'beautiful' ones (see European Landscape Convention). On the other hand, cinema in film tourism literature is described as inspiring the attribution of value to ordinary landscapes, thanks to its power in the creation of myths. But while doing this, doesn't it ultimately remove them from the sphere of the 'ordinary'?
3. The debate on the marketing of landscape, particularly focusing on film-induced tourism (Roberts 2012);
4. In film industry, shooting in places different from the declared setting (either fictional or real) is common. What does this entail in the point of view of the spectators? And in that of residents? Is this a way of 'stealing' the identity of a place? Or do all these representations merge into a dynamic and continuously changing identity? (Tzanelli 2013)

The critical issues and risks which have been identified so far in the design of the workshops will be also highlighted.

Some technical shortcomings and structural limitations in the use of Neatline will be pointed out. In previous projects, there was no theoretical analysis of maps in relation to the use of Neatline. It will be advisable to involve geographers in this examination, as concerns, for example, these points:

- Only historical maps available to students can be used as a background: while designed in reference to a certain moment, these maps end up referring to a much longer period in the Neatline exhibit;
- In previous experiences, we have used historical maps and maps created by Google or OpenStreet-Maps. Would it be suitable to plan activities in which students would be engaged by drawing their own maps?

Other theoretical critical issues which may be raised have to do with, for example, the concern that sight might be given prominence over the other senses, resulting both from the use of bi-dimensional maps and from the focus on films considered as visual texts: in this direction, recent theories on the haptic involvement fostered by cinema and maps could be of help in the discussion (Bruno 2002).

## References

- AGOSTINI D., PIVA M. (in press). «Progetto di sperimentazione didattica: “Geolocalizziamo la Grande Guerra”. Percorsi e trincee sul fronte del Monte Grappa e del fiume Piave», in *Per un atlante della Grande Guerra*, CISGE – Centro Italiano per gli Studi Storico-Geografici.
- BERGÉ A., COLLOT M., MOTTET J. (Ed.), 2012. *Paysages européens et mondialisation*, Champ Vallon.
- BERNARDI S., 2002. *Il paesaggio nel cinema italiano*, Marsilio.
- BFI (British Film Institute), 2012. *Screening Literacy: Film Education in Europe. Executive Summary*. <<http://www.bfi.org.uk/screening-literacy-film-education-europe>>
- BRUNO, 2002. *Atlas of emotion: Journeys in Art, Architecture and Film*, Verso.
- CASTIGLIONI B., 2010. *Educare al Paesaggio* [italian translation of the report *Education on landscape for children*, Council of Europe], Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna.
- COLLOT M. et al., 2007. Dossier «Paysages», *Vertigo*, n.31.
- COSTA A., 2006. «Cinema italiano: la (re-)invenzione del paesaggio», in PIETROGRANDE A. (Ed.), *Per un giardino della terra*, Leo S. Olschki.
- D'ANGELO P., 2008. « Geofilmica, ovvero: che cosa può fare il cinema per il paesaggio?», *Fata Morgana*, no. 6, p. 25-42.
- EUROPEAN AUDIOVISUAL OBSERVATORY, 2016. *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28*.
- HARPER G., RAYNER J. (Ed.), 2013. *Film Landscapes: Cinema, Environment and Visual Culture*, Cambridge Scholars Publishing.
- HARPER G., RAYNER J. (Ed.), 2010. *Cinema and Landscape*, Intellect.
- LAVARONE G., 2016. *Cinema, media e turismo. Esperienze e prospettive teoriche del film-induced tourism*, Padova University Press.
- LEFEBVRE M. (Ed.), 2006. *Landscape and Film*, Routledge.
- LUKINBEAL C. (Ed.), 2014. Dossier «Geography and Media Literacy», *Journal of Geography*, 113 - 2.
- LUKINBEAL C. (Ed.), 2005. Dossier «Cinematic landscapes», *Journal of Cultural Geography*, 23 - 1.
- MOTTET J. (Ed.), 1999. *Les paysages du cinéma*, Champ Vallon.
- PARIGI S., RAVESI G. (Ed.), 2014. Dossier «Il paesaggio nel cinema contemporaneo», *Imago*, 5 - 9.
- ROBERTS L., 2012. *Film, Mobility and Urban Space. A Cinematic Geography of Liverpool*, Liverpool University Press.
- TZANELLI R., 2013. *Heritage and the Digital Era. Cinematic Tourism and the Activist Cause*, Routledge.



## Un Observatoire Photographique du Paysage à l'épreuve de sa médiation. Regard sur l'instrumentalisation d'un corpus d'images dans le cadre d'un projet de territoire : le Parc Naturel Régional des Vosges du Nord

Frédérique MOCQUET, ENSA Paris-Malaquais, Université Paris-Est - France

s6

**Mots-clés** : observatoire photographique du paysage, expérimentation, médiation, gouvernance, projection

Depuis 1997, le Parc naturel régional (PNR) des Vosges du Nord met en œuvre un itinéraire de l'Observatoire photographique du paysage. Il tente aujourd'hui de faire de cette archive photographique un outil de coproduction de projet, en expérimentant différents dispositifs de médiation. Après une présentation de la démarche d'observation photographique et du dispositif territorial des Parcs naturels régionaux, nous questionnons l'outillage réalisé par ce Parc, fondé sur l'hypothèse d'un transfert fructueux entre vision rétrospective et prospective à partir de la mise en débat des représentations.

L'Observatoire photographique du paysage est créé par la Mission du Paysage du ministère chargé de l'Environnement au début des années 1990. Ce programme de création d'ensembles photographique est fondé sur la reconduction à intervalles réguliers d'un corpus d'images représentatives d'un territoire dit « itinéraire photographique ». Il vise, par la mise en évidence des dynamiques d'évolutions, à constituer un outil utile à l'aménagement. Sa mise en place à l'échelle nationale concorde avec un renouvellement de la politique publique de paysage en France, marqué par la loi du 8 janvier 1993 sur la protection et la mise en valeur des paysages. Les itinéraires photographiques de l'Observatoire résultent d'un travail collectif transversal et coopératif. Un partenariat tripartite réunit l'administration centrale, un photographe professionnel et la structure porteuse locale (Parc naturel régional, communauté de communes, Conseil d'Architecture, d'Urbanisme et d'Environnement, etc.) dans un comité de pilotage, qui invite d'autres acteurs impliqués dans la gestion du territoire concerné. Ce groupe de travail, destiné à suivre régulièrement et sur un temps long le projet, en constitue l'énoncé avec un cahier des charges présentant les problématiques d'évolution que l'état des lieux devra documenter, dans une attitude interrogative plutôt qu'illustrative. La démarche se veut projectuelle, en ce qu'elle consiste à poser un regard sur le passé et le présent en vue d'envisager un « à venir », pour générer des outils d'analyse, de connaissance et de médiation. Fondée sur le regard dans son caractère construit, elle présente l'originalité d'embrasser la perception sensible de l'expérience et de la représentation du paysage, interrogeant ainsi les valeurs collectives comme enjeux moteurs.

Les Parcs naturels régionaux (PNR) développent une affinité particulière avec cet exercice et sont des territoires privilégiés pour leur expérimentation. La corrélation est a priori évidente avec le dispositif photographique comme représentation collective et outil potentiel d'action et les PNR, car ceux-ci sont des projets portés par la réinvention constante d'une vision partagée motrice d'une politique négociée basée sur la diversité des compétences, la coopération entre les acteurs institutionnels et surtout la volonté de convaincre plutôt que de contraindre. Ils se caractérisent en effet par la recherche d'un délicat et parfois paradoxal équilibre entre développement économique et préservation d'un patrimoine culturel et naturel jugé remarquable, ainsi que par la volonté d'inclure et de mobiliser les acteurs : élus, aménageurs (agriculteurs, industriels, habitants, etc.). La notion de paysage et les paysages sont dans ce cadre à la fois outils et objets du projet territorial ; et la démarche d'observation photographique représente alors un outil de médiation polyvalent : médiation entre les hommes et le territoire à travers un regard sur le paysage et médiation entre les acteurs : experts, aménageurs, élus, habitants.

La ratification par la France en 2006 de la Convention Européenne du Paysage renforce la dynamique de production et d'actualisation des Observatoires Photographiques du Paysage (OPP). Les OPP, par leurs fonctions d'observation, d'inventaire et d'analyse des dynamiques paysagères et des politiques

156

publiques ainsi que de médiation plurielle (recueil des perceptions, sensibilisation et pédagogie, mais aussi débat dans le cadre de projets d'aménagement), peuvent répondre aux objectifs européens de connaissance partagée et d'action concertée ; à condition qu'une transformation ne s'opère, du matériau photographique à « l'outil ».

De nombreuses collectivités territoriales réfléchissent actuellement aux opérationnalités des OPP : au-delà des hypothèses générales du programme, comment mettre concrètement la démarche et l'archive produite au service des politiques publiques ? Sous quelle forme et à quelles fins utiliser ces représentations de l'espace-temps du paysage ? Dans ce contexte d'effervescence paysagère et de remise en question des observatoires, le Parc naturel régional des Vosges du Nord reconsidère son itinéraire photographique. Vingt ans après sa création, il s'agit d'initier une réflexion à long terme pour exploiter et rentabiliser l'archive, en interrogeant les trois potentiels généraux d'utilisation du dispositif – analyse et étude, sensibilisation et aide au projet – et de concevoir l'articulation avec le projet de territoire que constitue la Charte du parc. La volonté d'instrumentaliser le corpus, au-delà d'une fonction d'animation de la thématique du paysage, comme cela est habituellement fait dans les PNR, est claire et forte. C'est autour de la notion de médiation que sont conçus différents dispositifs, desquels nous dégagons une typologie : grand public, scolaires et aménageurs. Ces dispositifs se déclinent chacun en quatre temps : 1. Observer les paysages ; 2. Formuler des perceptions et appréciations, donc des valeurs ; 3. Développer une attitude critique et réflexive et enfin 4. Se projeter. Après les avoir présenté synthétiquement dans leurs formes, objectifs et modalités, nous nous focaliserons sur les expérimentations conçues à destination des aménageurs. Avec ces expérimentations, le Parc tente de s'emparer concrètement de l'image photographique pour la transformer, au-delà de l'illustration de problématiques spatiales, en outil prospectif mobilisé dans la conception de procédures locales d'aménagement : Charte du PNR, Plans Locaux d'Urbanisme intercommunaux (PLUi), Schémas de cohérence territoriale (Scot), etc. L'objectif est de s'adresser aux « acteurs officiels » des transformations du territoire, et plus particulièrement aux élus, qui par leur pouvoir de décision en matière urbaine, jouent un rôle fort dans l'évolution des paysages.

Romy Baghdadi, paysagiste, déploie depuis 2016 ce travail expérimental et recherche les formes possibles de l'exercice du projet de territoire à travers les images du paysage. Comment, à partir de séries photographiques indexant ce qui a été et ce qui est tout en synthétisant un regard (plus ou moins) collectif sur le territoire, est-il envisageable de formuler des objectifs de qualité paysagère, de développer une réflexion prospective partagée « au-delà de l'image » montrée, de s'accorder sur les actions à mettre en place ? Elle s'empare progressivement des images, pour concevoir des « fiches prospectives paysages » thématiques destinées à être supports de débats et de conception du projet. Nous questionnons donc d'abord les hypothèses conceptuelles, appréhensions du paysage mais aussi motivations politiques qui conduisent son travail, pour interroger ensuite la réception et d'une certaine manière, l'efficacité des dispositifs. Cette enquête s'opère par l'analyse de la documentation produite, d'entretiens avec Romy Baghdadi et d'autres chargés de mission du PNR, ainsi que des retours d'expériences des élus, afin notamment d'évaluer la réception et dans une certaine mesure les « effets » de ce dispositif de médiation, travail à long terme qui ne fait que s'amorcer.

Au-delà de ce territoire et de l'« objet OPP », il nous semble que ce travail nous informe sur le potentiel didactique du paysage dans le cadre de nouvelles formes de gouvernance et de projet, comme entrée, enjeu, support ou objet ; ainsi que sur les transformations des pratiques des paysagistes, qui réinventent leurs rôles, pratiques et expertises dans une hybridation entre conception et médiation, participant alors au renouvellement des manières de faire et vivre le territoire.

## Bibliographie

BAGHDADI R., 2017. « 20 ans d'Observatoire photographique des paysages dans le Parc naturel régional des Vosges du Nord », *Projets de paysage*, le 12/01/2017. [http://www.projetsdepaysage.fr/20\\_ans\\_d\\_observatoire\\_photographique\\_des\\_paysages\\_dans\\_le\\_parc\\_naturel\\_r\\_gional\\_des\\_vosges\\_du\\_nord](http://www.projetsdepaysage.fr/20_ans_d_observatoire_photographique_des_paysages_dans_le_parc_naturel_r_gional_des_vosges_du_nord)

BARON N., LAJARGE R., 2017. *Les parcs naturels régionaux, des territoires en expériences*, Versailles, Quaes Éditions

BERTHO R., POUSIN F., 2017. « L'Observatoire photographique du paysage du PNR des Vosges du Nord : de l'œuvre à l'action », *Projets de paysage*, le 12/01/2017. [http://www.projetsdepaysage.fr/l\\_observatoire\\_photographique\\_du\\_paysage\\_du\\_pnr\\_des\\_vosges\\_du\\_nord\\_de\\_l\\_u0153uvre\\_l\\_action](http://www.projetsdepaysage.fr/l_observatoire_photographique_du_paysage_du_pnr_des_vosges_du_nord_de_l_u0153uvre_l_action)

BONN S., 2008. « Le projet comme dispositif de vision du paysage », *Projets de paysage*, le 16/12/2008.

[http://www.projetsdepaysage.fr/le\\_projet\\_comme\\_dispositif\\_de\\_vision\\_du\\_paysage](http://www.projetsdepaysage.fr/le_projet_comme_dispositif_de_vision_du_paysage)

COLLECTIF, 1997. *Séquences Paysages. Revue de l'Observatoire photographique du paysage*, Paris, ministère de l'Environnement/Hazan, n°1.

COLLECTIF, 2016. *Transformations, 25 ans de la démarche OPP*, Paris, juin 2016, verbatim de la journée d'échanges. <http://www.ifore.developpement-durable.gouv.fr/transmutations-25-ans-de-la-demarche-opp-journee-a428.html>

DAVODEAU H., TOUBLANC M., 2010. « Le paysage outil, les outils du paysage, Principes et méthodes de la médiation paysagère », *OPDE Outils pour décider ensemble, Aide à la décision et gouvernance*, colloque des 25/26 octobre à Montpellier, p.375-391.

DONADIEU P., 1999. « De la production de l'espace à celle du rapport social à l'espace. Le double sens du paysage », *Itinéraires croisés, actes des rencontres de l'Observatoire photographique du paysage*, les 24 et 25 septembre 1999 à Rochefort, ministère de l'Aménagement du territoire et de l'Environnement/ville de Rochefort/région Poitou-Charentes, p. 29-38.

DONADIEU P., 2007. « Le paysage, un paradigme de médiation entre l'espace et la société ? », *Économie rurale*, n° 297-298, p. 5-9.

DONADIEU P., 2009. « Quel bilan tirer des politiques de paysage en France ? », *Projets de paysage*, le 26/06/2009. [http://www.projetsdepaysage.fr/quel\\_bilan\\_tirer\\_des\\_politiques\\_de\\_paysage\\_en\\_france\\_](http://www.projetsdepaysage.fr/quel_bilan_tirer_des_politiques_de_paysage_en_france_)

FEDERATION DES PARCS NATURELS REGIONAUX DE FRANCE, 2015. *Étude sur les observatoires photographiques du paysage dans les parcs naturels régionaux*, mars 2015.

FORTIN M.-J., PEYRACHE-GADEAU V., SGARD A. (ss. dir.), 2010. Dossier « Paysage et développement durable », *Développement durable et Territoire*, 1 - 2.

LENCLUD G., 1995. « L'ethnologie et le paysage. Questions sans réponse », in VOISENAT C., *Paysages au pluriel : pour une approche ethnologique des paysages*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, p. 2-17.

LUGINBÜHL Y., 2001. *La demande sociale de paysage*, Rapport devant le Conseil national du paysage, 28 mai 2001.

s6

158



## SESSION 7 (Jean-Marc Besse et Hervé Davodeau)

### La pédagogie de l'atelier : quel regard réflexif des Ecoles supérieures du paysage ?

*The pedagogy of the workshop: what reflexive view of the Higher Schools of landscape?*

Jeudi 26 octobre, 14h - 17h, salle Jonction (B311)

s7

159

## Apprendre la médiation par le paysage. Retour sur des expériences menées à l'ENSAP de Bordeaux

Rémi BERCOVITZ et Cyrille MARLIN, École nationale supérieure d'architecture et de paysage de Bordeaux, UMR Passages CNRS - France



**Mots-clés :** paysage, médiation paysagère, objets intermédiaires, pédagogie du paysage - EnsapBx

La médiation par le paysage constitue un horizon pédagogique qui structure la formation des paysagistes de l'EnsapBx depuis sa création en 1991 (EnsapBx, 1995, 2004, 2015 ; Briffaud, 2002 – 2011). Par *médiation par le paysage*, on désigne une démarche orientée vers l'action qui postule que le paysage constitue un outil de projet capable de fournir un cadre intégrateur de pensée et d'action. En tant que reflet et image des environnements, le paysage offrirait en effet la possibilité d'incarner et de rendre concret la complexité des situations socio-écologiques dans et sur lesquelles les sociétés agissent et, sur cette base, de générer des espaces de délibération et de négociation ouverts à la diversité des savoirs et des expériences.

Ce champ didactique s'est considérablement développé ces dernières années. Depuis 2011, deux séminaires<sup>1</sup> d'approfondissement de niveau Master 2 ont été mis en place dans cette perspective. Ces apprentissages se déploient aujourd'hui dans d'autres enseignements en License 1 et en Master 1. Dès lors, ils sont moins orientés sur la recherche-action que sur l'apprentissage de formes d'actions paysagistes plus diversifiées dans des situations professionnelles et territoriales plus ou moins complexes.

Si nous n'avons pas encore mis au clair une forme théorique aboutie de cette pédagogie, nous pouvons cependant d'ores et déjà ouvrir quelques « cases pédagogiques » qui constituent autant de jalons pour avancer et promouvoir *une pédagogie de la médiation par le paysage*.

### PREMIÈRE CASE : UN ENSEIGNEMENT « HORS-LES-MURS »

Aller sur le terrain a toujours été un point clé de l'enseignement du paysage. Mais il l'est davantage pour l'enseignement que nous cherchons à développer. On peut aller jusqu'à dire que c'est pour nous un « nœud » spécifique du problème de cet enseignement. Il apparaît en effet nécessaire pour l'étudiant de prendre conscience que certaines formes d'approches du terrain peuvent de fait exclure la possibilité même d'un travail de médiation.

On postule donc que la manière d'accéder au terrain rend possible ou impossible certaines situations de

1. Le premier est un séminaire d'initiation aux méthodes de la « recherche-action » alors que le second – intitulé « médiation et participation des populations au projet de territoire » et aujourd'hui renommé « projet coopératif » - est directement axé sur les questions de médiation.

médiation. Dans cette perspective, les étudiants sont amenés à expérimenter des démarches d'enquête et de collecte de données basées sur une *immersion* dans le quotidien des habitants et/ou acteurs. Cette manière de partager une condition de vie, de prendre part aux activités et au quotidien de collectifs, cette façon de se rendre disponible et à l'écoute doit faciliter la compréhension mutuelle et l'échange véritable. Devenir une sorte d'habitant (certes un peu particulier), c'est tenter de réduire l'étrangeté vis-à-vis du territoire, des paysages et de l'expérience que les habitants en font.

### DEUXIÈME CASE : IDENTIFIER LES « EXPÉRIENCES HABITANTES » ET LES EXPÉRIENCES INSTITUTIONNELLES

Dans ces inventaires, sont relevées des pratiques autant majoritaires que minoritaires, institutionnelles qu'anecdotiques, collectives que singulières ; des initiatives individuelles ou collectives, autonomes ou assistées ; des formes d'attachements variées à des espaces ou des constituants de territoires ... bref le vécu des lieux et des espaces, les pratiques ordinaires et les façons de faire quotidiennes qui, à fleur de sol, sont organisatrices des territoires et des paysages.

Par ce biais il s'agit tout d'abord de faire émerger des sens collectifs, ne serait-ce que des fragments ou prémices de sens, sur lesquels s'appuyer pour imaginer des modalités d'actions possibles à différentes échelles de personnes ou institutions territoriales. Il s'agit par ailleurs d'imaginer à travers ces pratiques/discours/perceptions/expériences des « intersections paysagères » susceptibles de servir à enclencher et/ou structurer le processus de médiation. De manière schématique, on peut définir une intersection paysagère comme une sorte de constituant singulier des paysages qui sont des sources communes d'intérêts même si la motivation des intérêts diverge ou est conflictuelle. De ce fait, ces constituants-intersections paysagères sont des surfaces d'échanges directement possibles entre acteurs ou habitants.

### TROISIÈME CASE : MISE EN ÉVIDENCE DE L'ESPACE SOCIAL DE LA MÉDIATION

Un autre niveau de l'apprentissage consiste à faire prendre conscience aux étudiants qu'il est inconcevable de vouloir mettre en place une procédure de médiation sans rendre compte sérieusement et avec imagination de l'espace social dans lequel elle peut avoir lieu. Une « cartographie » de l'espace social doit servir de base pour alimenter un processus de dialogue et de médiation entre les différentes parties prenantes. Les informations apportées faciliteront par exemple une mise en réseau plus cohérente des acteurs et des collaborations institutionnelles plus efficaces. Notons que cette exigence pédagogique a fait l'objet de nombreuses expérimentations mais qu'elle n'a jamais réellement abouti de manière satisfaisante.

La mise en évidence de cette cartographie sociale amène toujours étudiants et enseignants à se poser d'autres questions à un niveau plus « géopolitique », voire éthique. Une médiation entre qui et qui ? Une médiation pourquoi ? Pour quoi faire ? Autant de questions, qui sous un couvert apparemment simple, peuvent cacher un certain nombre de problèmes plus importants. En effet en fonction des personnes qui entrent dans le jeu de la médiation, celle-ci tendra soit d'un côté vers une forme de concertation passive, voire de consultation hâtive, soit d'un autre côté vers une réelle implication participative des habitants du territoire concerné.

### QUATRIÈME CASE : L'IMAGINATION DE DISPOSITIFS DE RENCONTRES

Les étudiants sont amenés à développer leur capacité d'imagination pour mettre en place des dispositifs de rencontre. L'acte de rencontre est envisagé comme un élément fondamental de tout processus de médiation. Les étudiants sont poussés à prendre conscience de l'importance des signes émis lors d'une rencontre, des formes de langage silencieux et des sens et enjeux implicites qui ont cours lors d'un acte aussi ordinaire que le fait de se rencontrer. Les contextes de rencontres, individuelles ou collectives, font l'objet d'une construction. Les modalités de positionnement du paysagiste dans le jeu d'interaction avec et entre les acteurs et habitants sont mises en question et mise en perspective avec un questionnement sur les manières de construire/produire de la connaissance.

### CINQUIÈME CASE : INVENTER DES OUTILS INTERMÉDIAIRES ET LEUR MODE D'EMPLOI

L'imagination et la production d'« objets intermédiaires » permettant la mise en débat est au cœur du travail des étudiants. On peut définir ces objets comme toute entité, physique, graphique ou textuelle se trouvant entre plusieurs acteurs avec pour perspective de permettre à des connaissances éparses de

s'articuler et de s'organiser entre elles (D. Vinck, 2009). S'ils permettent aux collectifs impliqués de se coordonner, de partager des savoirs et des expériences, ces objets sont également porteurs de changements.

La créativité que l'on associe généralement chez les praticiens paysagistes à la capacité à imaginer de nouvelles situations spatiales change ici de nature. Elle réside désormais dans la capacité du praticien à construire des espaces de discussion qui permettent de mettre à portée de projet la complexité des environnements et de leurs gestions, des territoires et de leurs développements. Dans cette perspective, il s'agit pour les étudiants paysagistes, une fois de plus, de développer un travail d'imagination en exploitant les outils traditionnels du paysagiste ou d'autres outils hors disciplines : cartographies variées, dessins, maquettes, diagrammes paysagers, scénarios paysagers, films, émissions de radio, émission télé, promenades collectives...

### CONCLUSION : PRISE DE CONSCIENCE DU TRAVAIL DE PAYSAGISTE COMME MAILLON

Finalement, ces notions et outils, réfléchis et expérimentés à travers une situation d'action précise de paysagiste, permettent toujours la mise en perspective critique de l'idée générique que les étudiants se font a priori du métier de paysagiste comme de ses possibles modalités d'action. Une nouvelle perspective est ouverte qui fait débat entre enseignants et étudiants. Ces débats permettent à certains étudiants de faire des choix clairs pour un engagement actif dans une manière d'être concepteur-paysagiste qui se défait en partie de certains présupposés traditionnels du métier de paysagiste. Notamment, au pré-supposé d'un concepteur aux commandes d'un processus de création maîtrisé est substitué celui d'un concepteur, potentiel « maillon » d'une chaîne complexe d'interrelations entre humains et non humains, qui fait jouer à plein ses capacités d'infléchir des processus en cours.

### Bibliographie

- ENSAPBX, 1995. *Paysage : programme des études conduisant au diplôme de paysagiste DPLG*. 1994-1998, Talence.
- ENSAPBX-CEPAGE, 2004. *Enseigner le paysage. Le projet pédagogique de la formation des paysagistes dplg de Bordeaux*, Talence.
- ENSAPBX, 2015. *Diplôme d'Etat de paysagiste. Dossier de demande d'autorisation interministérielle délivrer le diplôme 2015-2018*, Talence.
- BERCOVITZ R., 2015. *Paysage, médiation paysagère et « bon état écologique » de la haute vallée de la Sèvre niortaise. Une enquête historique pour fonder un projet partagé (XVIIIème – XXIème siècles)*, thèse soutenue à l'Université de Bordeaux sous la direction de Mayté Banzo et Serge Briffaud, Bordeaux.
- BRIFFAUD S., 2002. « Pour une pédagogie de la médiation paysagère. Une problématique pour la formation des professionnels du paysage », *Gérer les paysages de montagnes pour un développement concerté et durable*, actes du colloque de Florac, CEP de Florac, cédérom.
- BRIFFAUD S., 2011. « Quel paysage pour les paysagistes ? », dans BERTRAND, G. ET BRIFFAUD, S. (dir.), *Le Paysage. Retour d'expériences entre recherche et projet*, actes du colloque d'Arthous, Centre départemental du patrimoine des Landes.
- MARLIN C., 2008. *L'Expérience ordinaire. Fabrication d'un énoncé de jardin*, thèse soutenue à l'EHESS sous la direction de B. Lassus, Paris.
- MARLIN C., 2017. « Ce qu'observer veut dire », *Projets de paysage*, le 07/01/2017. [http://www.projetsdepaysage.fr/ce\\_qu\\_observers\\_veut\\_dire](http://www.projetsdepaysage.fr/ce_qu_observers_veut_dire)
- VINCK D., 2009. « De l'objet intermédiaire à l'objet-frontière. Vers la prise en compte du travail d'équipement », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3 -1, p. 51-72.



## Didactique et paysage : La pédagogie active et collaborative, retour sur expériences

Vincent BOUVIER, Agrocampus Ouest, Angers - France

Muriel BOUVIER, paysagiste conceptrice, Angers - France



s7

**Mots-clés :** pédagogie active, didactique, paysage, co-conception, co-réalisation

### PROBLÉMATIQUE

Nous proposons un regard rétrospectif sur les apports et les limites d'une pédagogie par projet de paysage collaboratif co-conçu et co-réalisé, menée depuis 15 ans à Agrocampus Ouest dans les paysages angevins. Parmi les figures de la pédagogie active (Pain 2003 ; Reverdy 2015), celle du projet (Proux 2004 ; Reverdy 2013) est ici privilégiée et menée de façon collaborative (Rouiller et Howden 2010) soit à partir d'une démarche artistique dominante, le Land Art (Tiberghien 2001) soit dans le cadre d'atelier de projet d'aménagement de l'espace en réponse à une commande (Donadieu 2009).

Nous entendons par *pédagogie* « le processus des actions d'éducation, d'enseignement et de formation : enseigner, apprendre, instruire et former relèvent à la fois de l'activité pédagogique et de l'ordre des idées qui en guident l'exercice » (Morandi 1997).

La pédagogie active place l'apprenant au cœur du dispositif de formation, vise à favoriser par la prise d'initiative, le travail collaboratif et par une mise en situation l'acquisition efficace de compétences visées.

La littérature relative au projet de paysage témoigne de l'intérêt d'associer l'apprentissage par l'action, l'autoformation et le tutorat (Corajoud 2010).

Nous aborderons le contexte pédagogique, les apports, les perspectives et les limites d'une telle pédagogie.

### CONTEXTE PÉDAGOGIQUE

Nous distinguons deux situations pédagogiques :

(1) Ateliers de Land Art de 2 semaines-25 étudiants, de niveau (bac+4)

(2) Ateliers de co-conception de 4 semaines conjugués à des ateliers de co-réalisation d'aménagement de 4 semaines-8 étudiants niveau (bac+5)

La commande émane des enseignants en charge de cette activité (1) ou exclusivement d'un maître d'ouvrage extérieur à l'établissement : collectivité, collectif d'artistes (2).

Pour le Land Art, la demande formulée consiste en une analyse plastique du site, puis en une retranscription individuelle en 3 dimensions, sous la forme d'une maquette sensible pour en dégager des éléments marquants. Selon ces observations, le ressenti et les échanges entre étudiants, une proposition d'intervention sur le site est imaginée par groupe, sous la forme d'une maquette avant sa réalisation dans le site.

Pour le projet, les sujets varient mais les consignes exprimées par les encadrants restent ouvertes et en accord avec les attentes des commanditaires, sur la formalisation des résultats en insistant sur la pertinence du rapport fond/forme pour la phase de co-conception avec un impératif de faisabilité (technique, financière et réglementaire). En phase de co-réalisation, le respect des consignes de sécurité et la mise aux normes des ouvrages sur domaine public sont déterminants.

L'encadrement est assuré par un enseignant-chercheur et un paysagiste concepteur. De façon ponctuelle, des personnes ressources peuvent intervenir (2). L'action se déroule principalement sur le domaine public (93%) (1) ou exclusivement (2). Certains projets impliquent les habitants ou des bénévoles concernés par le sujet ou le lieu (2). Les objectifs pédagogiques visés concernent la sensibilisation à l'art *in situ* et à sa pratique (1), la diversification de pratique de projet actuel ou émergent jusqu'à sa réalisation.

Cette pédagogie mobilise les étudiants de façon individuelle pour commencer (1) ou en petit groupe (2) puis de façon collective.

Un rapport de présentation accompagne la démarche pour exprimer analyse, intentions, réalisations en cours et achevées. (5 à 6 proposition/an) (1) ou au stade de la conception, les livrables combinent des présentations assistées par ordinateur et des productions écrites et graphiques. Au stade de l'exécution, la réalisation est livrée au commanditaire en fin de chantier. Une auto-évaluation est demandée sans incidence sur la notation finale (1 à 2 projets/an). (2)

Les étudiants décident de la constitution des groupes. Ils choisissent la localisation de l'installation dans un périmètre donné, de façon concertée avec la totalité de la promotion et les encadrants (1). Ils proposent la répartition et le déroulement des tâches de façon concertée (2).

Ils identifient et quantifient les matériaux mobilisés et précisent le mode constructif en intégrant le caractère éphémère et réversible du propos et ils disposent de 4 jours pour installer leur proposition *in situ* (1) ou ils co-conçoivent un projet en 4 semaines et le co-réalisent *in situ* en 4 semaines également (2).

Les critères d'évaluation portent sur la qualité de l'analyse plastique du site, la qualité plastique de l'installation et la cohérence globale de la démarche (1) ou ils portent sur le fond et la forme du travail, dont l'appropriation de la commande, la qualité du diagnostic orienté et de la conception ainsi que la réalisation *in situ* (2).

s7

163

### RETOURS SUR EXPÉRIENCES, APPORTS ET LIMITES

A partir de l'évaluation du travail des étudiants par les enseignants et de l'évaluation de ces enseignements par les étudiants, il ressort :

- L'acquisition des compétences telles qu'appréhender un site par la déambulation et en faire une analyse orientée, inventer, créer ; l'acquisition de compétences en cours telles que co-concevoir et co-construire un projet, planifier, anticiper, négocier, s'adapter, être autonome, prendre du recul, (s')évaluer plus difficilement (Lainé et Mayen 2014).
- Les premières occasions de coproduire la totalité d'un projet.
- L'appréciation du rapport de confiance et du degré de liberté avec parfois le sentiment d'être perdu.
- Une ambiance de travail agréable alliant empathie (Gallois 2017), curiosité, engagement, motivation, détente et énergie constructive et soutenue.
- L'obligation de résultat, souvent dénoncée au motif d'une production étudiante, devient un facteur stimulant et produit en retour une forte satisfaction (sentiment de reconnaissance, d'accomplissement et de réussite).
- L'optimisation et la répartition des tâches entre individu par champ de compétences limitant les nouveaux apprentissages pour satisfaire la commande du client.
- Des temps d'échange avec les destinataires des projets trop limités pour bien co-concevoir et bien co-construire.

### CONCLUSION

L'apprentissage par l'action de façon collaborative semble fructueux pour former de futurs paysagistes à différents titres : **il permet l'autoformation et valorise les compétences de chacun par le transfert des idées et des pratiques tout en favorisant l'autonomie.**

Grace à l'ouverture d'esprit, l'empathie des protagonistes, il prend en compte la singularité de chacun pour proposer une réalisation collective par négociation, argumentation et appropriation respectueuse des idées.

La combinaison conception/réalisation d'un projet réel est un fait rare durant le cursus de formation et parfois même en milieu professionnel.

Le recours à l'audiovisuel construit une mémoire de cette production en favorisant la diffusion (partage et hybridation des connaissances).

Ces quelques expériences incitent nos futurs praticiens à préciser la place qu'ils occuperont dans nos sociétés en forte mutation (concentration accrue des populations urbaines et besoin de nature, extinction massive des espèces, changement climatique).

Ainsi, de façon modeste et partielle, cette pédagogie en lien avec la société interroge les enjeux de la transition écologique, du vivre ensemble et de notre rapport à la beauté et au vivant.

## Bibliographie

- CORAJOU M., 2010. *Le paysage c'est l'endroit où le ciel et la terre se touchent*, Acte Sud.
- DONADIEU P., 2009. *Les Paysagistes, ou les métamorphoses du jardinier*, Arles, Actes Sud/ENSP.
- GALLOIS N., 2017. *Eduquer à l'empathie, que disent les neurosciences aujourd'hui ?*, Colloque « Regards croisés », Enfant et Innovation, Nova Child, ESSCA, Angers, 8 juin.
- LAINÉ A., MAYEN, P. (dir.), 2014. *Apprendre à travailler avec le vivant, Développement durable et didactique professionnelle*, Ed Raisons et Passions.
- MORANDI F., 1997. *Modèles et méthodes en pédagogie*, Nathan Université.
- Ministère de l'environnement, de l'énergie et de la mer (MEEM), 2016, *Paysages Territoires Transitions (PTT)*, Appel à manifestation d'intérêt (AMI). [www.paysages-territoires-transitions.fr](http://www.paysages-territoires-transitions.fr)
- PAIN J., 2003. *Pour des pédagogies actives. Avec ou sans l'école ?* Matrice 1ère éd., Vigneux.
- REVERDY C., 2015. *Les pédagogies actives*. Entretien réalisé par Synlab, Mai.
- REVERDY C. 2013. *Des projets pour mieux apprendre ?*, Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 82, février.
- ROUILLER Y., Howden J., 2010. *La pédagogie coopérative, reflets de pratiques et approfondissements*, Collection Education à la coopération, Ed. Chenelière Education.
- TIBERGHEN G. - A., 2001. *Nature, Art, Paysage*, Actes Sud / Ecole Nationale Supérieure du Paysage / Centre du Paysage.

s7

164

## La complexité du monde comme fondement de l'enseignement du projet de paysage

**Philippe CONVERCEY, paysagiste - France & hepia, Genève – Suisse**  
**Lisa LEVY, Université de Genève - Suisse**

**Mots-clés :** projet de paysage, pluridisciplinaire, dessin, sensible, méthode et jubilatoire

Le projet de paysage s'est complexifié depuis quelques années, tant du point de vue des connaissances, que des outils mobilisés, toujours plus nombreux et sophistiqués. La posture du praticien, seul devant la page blanche du projet, n'existe plus. L'acte créatif engage et articule divers spécialistes : paysagistes, urbanistes, architectes, géographes, écologues, ingénieurs, programmistes, sociologues ou historiens, qui apportent chacun leur regard, leur savoir-faire et leur expérience du paysage. Dès lors, l'enseignement doit s'adapter à cette évolution. Les méthodes d'enseignement traditionnelles, souvent centrées sur la forme, s'ouvrent à une approche fondée sur l'analyse des enjeux présents et à venir, visant à mieux comprendre les raisons d'un paysage, de son fonctionnement et ses qualités présentes et potentielles (Marot S., 1995).

Le Master en Développement Territorial, mené conjointement par l'université de Genève et l'hepia, expérimente ce brassage des modes de pensées et des connaissances au sein d'un atelier semestriel intitulé « projet de territoire, projet de paysage ». La conjugaison des approches doit permettre aux étudiants de se confronter aux enjeux de territoires complexes, aux frontières de l'urbain, du rural, du tiers espace : de la campagne fribourgeoise construite par une agriculture qui s'interroge sur son avenir à la zone industrielle genevoise, trop proche de la ville pour ne pas interroger la légitimité de sa présence. Le propre de cette expérience pédagogique est d'associer les savoirs et savoir-faire aussi bien du côté des enseignants que des étudiants, issus d'origines disciplinaires variées (Roux et Zepf 2012). Au-delà du travail en équipe (composées de cinq à six étudiants), le mélange des compétences est une contrainte imposée, avec la présence d'au moins un « dessinateur » (architecte et/ou paysagiste) dans chaque groupe. Il s'agit ainsi de faire dialoguer des approches sensiblement différentes du paysage, afin

de mettre en évidence leur complémentarité mais aussi d'engendrer une transformation (que l'on peut espérer) durable de chacun à travers les échanges et la pratique.

Trois grandes questions apparaissent au cœur des « négociations » entre enseignants et étudiants (et chacun entre eux).

Tout d'abord la place du dessin et son rapport au dessin (Barthassat 2015). Au début de l'atelier, une répartition des rôles s'opère, pointant des clichés qui ont la vie longue : le paysagiste serait un concepteur artiste sensible et le géographe un scientifique rationnel. L'expérience de l'atelier fait tomber ce paradigme et montre à l'usage une recomposition réelle des approches et des modes de pensée au contact du projet. S'il y a bien une distribution des tâches suivant les spécialités, le dessin devient une expérience partagée. D'abord par obligation, chacun devant tenir un carnet (et y consigner aussi bien notes que croquis) et faisant ainsi l'expérience tant de la formalisation graphique que de la réflexivité et de la synthèse. Puis par transformation, l'acte du dessin venant progressivement traduire une expérience, et non seulement révéler des talents graphiques ou plastiques (même si ceux-ci s'avèrent bien sûr utiles et jouent un rôle important dans la qualité des rendus) Et l'on observe effectivement au fil des séances que la pensée se construit par le dessin, autant que par l'analyse et le discours. Le geste dessinateur participe ainsi à la formalisation des idées et n'est pas réduit au seul rôle de support.

La question de l'approche « sensible » constitue également un sujet de discussion central. Il s'agit tant de légitimer ses apports comme ressource pour l'analyse que de lui donner sa place dans la formalisation du projet. La compréhension du paysage qui passe par les sens, par l'intuition, par le ressenti, par l'expérience, produit d'une part des questionnements et parfois même des sources de déstabilisation pour des cerveaux éduqués à l'approche rationnelle. Elle constitue d'autre part un défi en termes d'intégration explicite au projet et d'intégration formelle au rendu final. Le développement de supports tels que les reportages photographiques, filmiques, enquêtes ethnographiques, témoigne d'une tentative d'appropriation, parfois très convaincante et convaincue, de l'approche. Néanmoins, la difficulté à intégrer ces productions au rendu final que sont le rapport et les planches (elles sont reléguées en documents annexes, secondaires, quand elles ne disparaissent pas simplement) indiquent l'inconfort ressenti et les blocages persistants liés à la dissociation entre approches sensible/rationnelle (ici c'est la vieille division du corps et de l'esprit qui semble avoir la vie dure).

La troisième question est celle de la méthode et constitue un défi pédagogique : faire accepter qu'il n'y a pas une méthode de projet. Elle interroge la relation professeur/étudiant établie dans le cadre de l'atelier. Cette relation est marquée par les représentations attachées à la conception de l'exercice au sein des écoles d'architecture, qui accordent au mimétisme une place centrale dans l'apprentissage par le faire (Lambert 2015). Or les attentes des étudiants sont déçues lorsqu'ils pensaient pouvoir reproduire des manières de faire, agir sous la direction de... ou se voir livrer un mode d'emploi du projet. L'objectif fixé au sein de l'atelier du MDT est ainsi de former non à une méthode mais à une posture. En l'absence de méthode clairement identifiée, le tâtonnement est au départ suspect, fragile, préjudiciable. Il s'agit de le rendre acceptable et d'en faire percevoir la nécessité, en mettant en avant les principes qui caractérisent une posture tâtonnante et en font une condition de la créativité collective (Corajoud 2009).

La formalisation du projet qui peut être par moments un acte douloureux et incertain, est donnée à lire comme un processus, guidé par ces principes. Un processus de collaboration tout d'abord, qui prend sens dans le temps alors qu'émergent les complémentarités. La cohésion de l'équipe enseignante contribue ici par effet miroir à l'apprentissage de la complémentarité au sein des équipes d'étudiants. La présence de tous, à toutes les étapes apparaît centrale et importante pour légitimer la posture revendiquée. Il s'agit de montrer les apports respectifs des différents types de données et de leur analyse, de donner sa place au dessin comme aux chiffres et aux discours, ainsi qu'à la construction d'un récit qui supporte le projet. Un processus d'expérimentation ensuite (évoqué plus haut), qui vise à s'écarter de la recette de créativité pour aller vers une pensée et une action complexes, en intégrant pleinement les dimensions pragmatiques (notamment penser par le dessin) et sensible (refuser le dualisme corps/esprit). Enfin, cette façon d'aborder la question du projet s'affiche comme un processus de compréhension joyeuse et jubilatoire du paysage, confortée par une appréciation rationnelle et quantitative. La jubilation tient, pour les étudiants comme pour les enseignants, en la découverte de pistes de projets insoupçonnées nées de la rencontre de ces professions et dans le vœu qu'elles font d'accoucher d'un projet commun et partagé. Il s'agit en quelque sorte de créer les conditions pour « jammer » (Eisenberg 1990) ensemble.

La jubilation implique de garder à l'esprit que la tâche doit rester joyeuse, avec pour objectif que « cela prenne », tout en étant conscient que cela ne peut être un état constant et qu'il s'agit plutôt de tendre vers lui. Il faut alors également apprendre à autoriser et gérer les phases de doutes, la prise de risque, les erreurs...

Les étudiants du MDT et leurs enseignants auront ainsi, peut-être, aussi gagné en humilité face à la tâche. Faire avec les autres et non contre, savoir associer une population, lui rendre service, accepter que le temps du projet n'est qu'une infime partie d'un long processus qui construit les paysages depuis des siècles confirme la nécessaire transversalité de nos pratiques et l'écoute qu'elle sous-tend.

s7

### Bibliographie

BARTHASSAT M., 2015. « Le double exercice du dessin / dessein », in DAUNE, L. (dir.), *Arve*, filière architecture-paysage, HEPIA Genève Lausanne : L'âge d'homme, p.42-47.

EISENBERG E., 1990. "Jamming. Transcendance through organizing", *Communication Research*, 17 - 2, p. 139-164.

LAMBERT G., 2015, « La pédagogie de l'atelier dans l'enseignement de l'architecture en France aux XIXe et XXe siècles, une approche culturelle et matérielle », *Perspective*, 1 – 2014. <http://perspective.revues.org/4412>

ROUX J.M., ZEPF M., 2012. « L'atelier un outil de formation innovant : méthodologie et attendus », in ROUX J.M., ZEPF M., PERRIN-BENSAHEL L., *Enseigner le projet par l'atelier*, Mars 2012, Université Saint-Esprit de Kaslik, Liban, p.75-81.

COGATO-LANZA E., 2005. « Le territoire inversé », in VERSTEEGH P., *Méandre, Penser le paysage urbain*, Lausanne, PPUR.

CORAJOU M., 2009. « Les neuf conduites nécessaires pour un apprentissage du projet de paysage », in BRISSON J.-L., *Le jardinier, l'artiste et l'ingénieur*, Paris, L'imprimeur.

MAROT S., 1995. « L'alternative du paysage », *Le Visiteur*, 1, p. 54-81.

MAROT S., 2010. *L'art de la mémoire, le territoire et l'architecture.*, Paris, Éditions de la Villette.



## A propos du paysage en école d'architecture : entre contradiction(s), air du temps et appel à re-fonder les catégories de pensée et d'analyses des établissements humains

Georges-Henry LAFFONT, Ecole Nationale Supérieure d'Architecture de Saint Etienne, UMR CITERES, Université François Rabelais de Tours - France



**Mots-clés :** architecture, paysage, territoire, projet, espace

Dans les pratiques de projets, le paysage, se déclinant à l'environnement (ordinaire, métropolitain, interstitiel) et s'appréhendant par différents outils et méthodes (atlas, transect, arpentage), et ce autant dans la réflexion que dans l'action, est aujourd'hui perçu comme capital pour penser l'évolution des établissements humains. Il autorise non seulement une intégration confortable des faits sociaux et naturels, leur combinaison aisée et efficace mais permet une large ouverture aux représentations, entrelaçant l'esthétique la plus ésotérique au sensible le plus quotidien, et l'expertise d'usage « citoyenne » et donc ouvre aux dimensions identitaire et patrimoniale. (Bédard 2009). Au final, le paysage a évolué du statut d'objet - des géographes - de « projet » - des paysagistes - à celui d'« outil » - des aménageurs (Lardon 2010).

Ainsi, un large consensus s'installe pour en faire un élément pertinent de la conduite de projet, dans la mesure où, d'une part il en assure la cohérence en l'inscrivant dans la grande échelle aménagiste et d'autre part il devient un élément de médiation entre les différents ordres qui instituent villes et territoires (Guillot 2016). Toutefois, ce constat et cet horizon ne peuvent faire l'économie d'un questionne-

ment adressé aux acteurs qui « font » qu'à celles et ceux qui « forment » de futurs praticiens : où est le paysage quand il semble être partout ? Lieu, ambiance, etc., ne sont-ils pas le sujet abordé lorsque l'on convoque le paysage ? Quels risques encourent-on à placer ce dernier au cœur de nos pratiques de projets ? Comment enseigner le paysage ? Quelles disciplines convoque-t-on ? Quelles contradictions assumées ou non identifiées sont à l'œuvre ? Quelles valeurs et impensés les sous-tendent ? En France, toutes ces questions se posent particulièrement en écoles d'architecture, où l'enseignement est tributaire des nombreuses contingences que lui imposent son époque et la société qui les produit, et où, actuellement, la montée en puissance du paysage risque de la dissoudre et de la rallier au paysagisme.

Cette contribution souhaite participer au débat sur les enjeux pédagogiques liés à la mobilisation du « paysage » en écoles d'architecture en proposant au débat les premières analyses de la place et de la nature du paysage tel qu'il est mobilisé dans différents dispositifs pédagogiques à l'ENSA de Saint-Etienne dispensés en quatrième et cinquième années. Le premier, intitulé « Laboratoire des territoires urbains en transformation » est un atelier de projet qui porte sur le devenir du territoire transfrontalier de l'IBA Bâle-Fribourg-Mulhouse ; le second, un séminaire « Paysage-Territoire-Transformation », se veut un temps long de maturation<sup>1</sup> d'une question architecturale où les étudiant(e)s sont invités à venir enrichir leur projet de fin d'études (PFE).

Première observation, générale, le paysage est mobilisé comme intercesseur dans une sensibilisation à « ce qui nous entoure », que cela prenne le nom de milieu, d'environnement, d'espace ou de territoire<sup>2</sup>. Dans les modalités d'articulation de questionnement et de matériaux autant en séminaire qu'en atelier, le paysage sert de plus petit dénominateur commun à l'appréhension de la complexité du réel. Les observations, questionnements, hypothèses liés à telle ou telle situation convergent vers et à travers le paysage qui en retour, permet d'acquérir des connaissances sur les rapports des sociétés à leur environnement ainsi que les problèmes qu'ils soulèvent. En cela, le paysage est bien plus qu'une approche « sensible » du rapport à l'espace, il devient une valeur qui motive des actions. Oscillant entre mise à distance et « intimité fusionnelle entre l'individu et son lieu de vie » (Bigando 2006), il relève d'une problématique propre à la théorie de l'espace social développé par J.Lévy et M.Lussault en tant que point de vue sur les espaces agencés, unité de sens identifiable pour une ou plusieurs personnes. Le paysage devient l'expression plurielle de l'organisation et de la dynamique de l'espace, quelle que soit l'échelle d'observation et d'action.

De manière plus fine à présent et plus spécifiquement en lien avec l'atelier de projet, le paysage est abordé, mobilisé et en quelque sorte instrumentalisé comme projet de territoire. Ce que l'on observe sur les différents travaux d'étudiants et donc sur les pratiques des enseignants et intervenants est une mise en avant du paysage non seulement pour sa capacité à rassembler des connaissances issues du « terrain » mais aussi pour concevoir des représentations et des modalités d'interventions partagées sur l'avenir des territoires. A la croisée de l'analyse des pratiques qui façonnent le paysage et de la compréhension des regards collectifs portés sur lui dans une perspective historique, ces savoirs sont mobilisés pour nourrir l'action sur le et par le paysage en insérant avec une certaine habileté les orientations, les interventions et leurs effets prévisibles dans le sens tant structurel que dynamique. En écoles d'architecture, territoire et paysage font donc bon ménage en venant se nourrir l'un l'autre. Le premier apporte au paysage sa matérialité et le second, en retour, apporte au territoire de quoi entretenir son idéologie spatiale, notamment par les notions de continuité et de cohérence, l'élaboration de récits fondateurs, par sa puissance imaginaire. Cet échange de bons procédés se traduit par une correspondance entre le territoire et son paysage : à chaque territoire son paysage, le paysage étant le visage du pays (le territoire). Ainsi, l'identité paysagère devient un puissant vecteur de construction des nouveaux territoires et/ou de reconfiguration de territoires existants. Dans nombre de projets de PFE, à la manière dont d'autres avant nous l'ont observé en milieu urbain (Calenge 1995), le paysage apparaît alors comme une trame capable de recoudre un tissu territorial malmené. Ainsi, penser ville et territoire par le paysage, agir sur eux avec ce dernier, permettrait de retrouver continuités et cohérences en reliant les éléments entre eux ou encore de fixer des limites à l'étalement urbain.

1. Au cours de ce séminaire, il s'agit de croiser travaux puisés dans les pratiques architecturales d'agences, productions pédagogiques de studios de projets menés à l'ENSA Nantes, recherches diverses et enfin textes théoriques et exploratoires relevant de divers champs pour construire une réflexion sur l'association « paysage, territoire, transformation ».

2. Pour le colloque, des illustrations provenant des travaux cités seront mobilisées afin de venir éclairer ces observations.

A la lumière de ces premières analyses qui méritent d'être affinées, deux conclusions, partielles, peuvent toutefois être isolées et servir de base à cet approfondissement des enjeux pédagogiques liés à la mobilisation du « paysage », en écoles d'architecture françaises. La première est qu'il n'est pas tant essentiel de donner une définition à la notion polysémique de paysage que de se positionner au regard des attentes sociales actuelles et par rapport au rôle des autres « professionnels de l'espace » (urbanistes, géographes, agronomes, écologues, paysagistes). La seconde est qu'il apparaît de plus en plus essentiel de penser l'architecture des villes en lien avec les territoires qui les entourent et de reconsidérer, à diverses échelles, le rôle des substrats (géographiques, symboliques, historiques, sociaux, etc.) sur et avec lesquels habitent celles et ceux pour qui l'architecture est destinée.

Pour répondre à ces enjeux, les avancées théoriques sur l'espace des sociétés peuvent être précieuses. En aval, en tant que cadre conceptuel ad hoc pour penser les effets - prévus ou non- des arrangements spatiaux sur les pratiques sociales ainsi que les décalages éventuels entre l'espace projeté, conçu par les architectes, urbanistes, paysagistes et l'espace reçu, vécu par les habitants. En amont, pour comparer les spécificités des multiples modalités de la production de l'espace (projet de paysage, projet de territoire, projet urbain, etc.).

### Bibliographie

- BEDARD M., (dir), 2009. *Le paysage, un projet politique*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- BERQUE A., 1990. *Médiance. De milieux en paysages*, Montpellier, Reclus.
- BIGANDO E., 2006. *La sensibilité au paysage ordinaire des habitants de la grande périphérie bordelaise*, thèse de doctorat, Université de Bordeaux.
- BOUTINET J.-P., 2001. « À propos du projet de paysage. Repères anthropologiques », *Les carnets du paysage*, n° 7, p. 64-83.
- CALENGE Ch., 1995. « De la nature de la ville », *Annales de la recherche urbaine*, n° 74, p. 12-19.
- CLÉMENT G., 2012. *Jardins, paysage et génie naturel : Leçon inaugurale prononcée le jeudi 1er décembre 2011*, Nouvelle édition, Paris : Collège de France. <http://books.openedition.org/cdf/496>
- DONADIEU P., 2012. *Sciences du paysage : entre théories et pratiques*, Paris, ED Tech & Doc.
- FROMNOT F., 2011. « Manière de classer l'urbanisme », *Criticat*, 8, p. 41-61.
- GUILOT X. (dir), 2016. *Ville territoire, paysage. Vers un nouveau cycle de pensée du projet*, Saint-Etienne, Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- LARDON S., ANGEON V., TROGNON L., LEBLANC P., 2010. *Usage du « jeu de territoire » pour faciliter la construction d'une vision partagée du territoire dans une démarche participative*, Presses Universitaires de Clermont-Ferrand, Ceramac.
- LEVY J., 1996. « Une géographie vient au Monde », *Le débat*, n°92, p. 43-57.
- LUSSAULT M., 2007. *L'homme spatial : la construction sociale de l'espace humain*. Paris, Seuil.
- MAGER Ch. et MATTHEY L., 2013, « Le nouveau récit du paysage », *Articulo*, Special Issue 4 : online since 25 november 2013
- MAGNAGHI A., 2014, *La biorégion urbaine, petit traité sur le territoire bien commun*, Paris, Association culturelle Eterotopia.
- MAROT S., 2012, « Sub-urbanisme /sur-urbanisme », *Marnes*, 1, pp. 301-353.
- RITTER J., 1997, *Paysage. Fonction de l'esthétique dans la société moderne*, Besançon, les éditions de l'imprimeur.
- SGARD A., 2010, « Le paysage dans l'action publique : du patrimoine au bien commun », *Développement durable et territoires* [En ligne], Vol. 1, n° 2 | Septembre 2010, mis en ligne le 23 septembre 2010
- VERSTEEGH P. (dir), 2005, *Méandres. Penser le paysage urbain*, Genève, Presses polytechniques universitaires romandes.



## Enseigner la complémentarité dans un atelier collaboratif architecture et paysage : la synergie au bénéfice de la spécificité

Armelle VARCIN, ENSAP Lille - France

**Mots-clés :** dynamique, processus, spécificité, projet par le paysage, pédagogie, collaboratif

Architectes, urbanistes, paysagistes se retrouvent en équipe, mais aussi dans une certaine concurrence autour du projet urbain ou de territoire. Ces disciplines sont proches, mais néanmoins différentes. L'École nationale supérieure d'architecture et de paysage de Lille, l'ENSAPL, prépare des étudiants à devenir architectes et depuis 2005, elle forme également des paysagistes. La coexistence de ces deux formations réinterroge les spécificités de chacune. Elle invite à développer une pédagogie au bénéfice de la convergence et de la complémentarité entre architecture et paysage.

Les dénominateurs communs des deux formations sont aisément enseignés lors de cours magistraux et de séances de travaux dirigés mutualisés, pour l'enseignement en histoire, informatique ou la pratique du dessin par exemple. La singularité des disciplines fait l'objet d'enseignements spécifiques, réservés à chacune des formations, comme la reconnaissance des végétaux, l'enseignement en géographie pour les étudiants paysagistes.

Mais la question la plus complexe porte sur la complémentarité : comment l'aborder sans créer de confusion ni de fusion entre les deux formations ?

L'ENSAPL favorise les relations entre enseignants et étudiants des deux formations. Elle propose ainsi aux étudiants de suivre un atelier, encadré par un binôme d'enseignants architecte et paysagiste que j'anime depuis 5 ans, en tant que paysagiste avec Jean-Marie Choquelle, architecte. Il réunit une trentaine d'étudiants des deux formations, inscrits en Master.

Cette communication propose un retour d'expériences sur cet atelier collaboratif. Elle explicite les modalités pédagogiques mises en œuvre et en présente un bilan. Le point de vue des étudiants est établi à partir des réponses à un questionnaire adressé aux anciens élèves paysagistes et aux étudiants inscrits en Master. Il est également nourri de discussions et échanges informels.

### PRÉSENTATION DE L'ATELIER : OBJECTIFS, ORGANISATION ET MÉTHODE.

L'objectif général de l'atelier est d'inventer le futur d'un lieu à l'aune des enjeux contemporains du vivre ensemble et du réchauffement climatique.

Les étudiants se réunissent en groupe de six à huit. Ils travaillent ensemble durant la totalité d'un semestre pour définir un projet de territoire en réponse au sujet de l'atelier renouvelé chaque année. Par sous-groupes mixtes, ils se répartissent sur le territoire qu'ils ont choisi d'investir et développent un projet détaillé en projetant un quartier en cohérence avec le projet de territoire qu'ils ont établi, et en continuité des propositions des autres sous-groupes. Il est en outre demandé aux étudiants en architecture de dessiner des plans de logements et d'un équipement, et aux étudiants en paysage, de dessiner le plan topographique de tout ou partie des espaces publics qu'ils envisagent, et de définir une stratégie végétale à long terme. Chacun doit se saisir des questions de préventions et d'adaptations aux différents types d'inondations et d'une réflexion sur la transition écologique.

Nous leur proposons un détour par un contexte « étranger » mettant en exergue les manifestations du réchauffement climatique. En effet chaque année, nous travaillons en partenariat avec une université et une collectivité d'une des villes jumelées de la Ville de Lille. Ce partenariat permet de proposer des sujets d'actualité, situés et portés par une demande locale. Ce décalage favorise les conditions d'élaboration d'un travail collaboratif, car ensemble, architectes et paysagistes lillois découvrent une nouvelle culture.

Outre l'apprentissage du projet par le projet, propre aux ateliers de projet des écoles de paysage et d'architecture, cet atelier cherche, par la synergie, à provoquer des approfondissements disciplinaires. Il est organisé autour de négociations entre les étudiants. Chaque groupe réalise des maquettes d'études à

différentes échelles qui seront déformées et transformées collégalement durant les séances de travail. La manipulation constitue à la fois un outil de travail pour explorer la composition et la spatialité, mais aussi un médium pour la négociation. Elle permet un partage d'hypothèses et de choix qui sont prolongées par des recherches en coupes, plans, calculs et croquis.

D'une certaine manière, ce travail collectif allonge le temps du travail, le temps de mise au point et de prise de décisions. Il nécessite donc une organisation du travail à construire tout au long de l'atelier. Il peut générer des conflits, mais aussi de belles rencontres humaines et intellectuelles. Surtout, il engage chaque étudiant dans une expression plus aigüe de ses arguments et dans une réflexion sur la place du paysagiste au sein d'une équipe pluridisciplinaire.

s7

### VERS UN PREMIER BILAN DE L'ATELIER.

En première analyse, on peut dire que les étudiants cherchent avant tout dans cette expérience une mise en situation préprofessionnelle. Des rencontres se poursuivent d'ailleurs entre des jeunes diplômés, dans des agences ou des collectifs.

Les étudiants paysagistes cherchent souvent à apprendre des architectes et de l'architecture, de la méthode et des connaissances. Ils n'expriment pas de motivations particulières sur la recherche de précisions dans leur discipline quant à l'effet de miroir que provoque la mixité de l'atelier. Pourtant, sur le plan pédagogique, c'est sans doute le volet le plus saillant. Se confronter à une autre discipline et à une autre méthode de travail met en évidence des « comportements disciplinaires », des implicites et des acquis de pratique du projet qui constituent en soi des spécificités de paysagistes.

En effet, à travailler entre paysagistes, certaines valeurs ne sont plus explicitées : l'importance du contexte, du sol en tant que socle, support et substrat, le travail sur les horizons, l'entrelacement des échelles spatiales et temporelles...

Associés à des étudiants en architecture, les étudiants en paysage doivent dépasser la simple revendication de ces valeurs et leur les traductions spatiales dans le projet commun, pour les argumenter et les soutenir jusqu'à la fin de l'atelier.

Les compétences et l'apport des étudiants paysagistes apparaissent assez rapidement dans la compréhension d'un territoire. La sensibilité qu'ils ont acquise, leurs capacités à se situer, à interpréter un contexte, à identifier les structures d'un paysage leurs sont généralement reconnues pour appréhender les territoires d'études, dont les échelles sont d'ailleurs nouvelles pour les étudiants des deux formations. Par contre, il apparaît que les étudiants en architecture s'engagent plus vite dans le projet, avec une capacité certaine à l'abstraction, à l'expression de transformations importantes de l'existant.

Cet écart de rythmes dans les processus de conception pousse les étudiants paysagistes à exprimer avec une plus grande force leurs idées, à affirmer avec plus de convictions les qualités structurantes des végétaux et la capacité des espaces publics à accueillir les enjeux contradictoires ou paradoxaux des usagers et de la commande.

Ainsi, ce travail collaboratif permet aux étudiants en architectures d'appréhender l'étendue, le contexte comme fondement du projet, le rapport au sol, mais aussi de percevoir la difficulté à dessiner les « vides ». Il leur permet de mieux intégrer les notions de temps et de flux dans leur projet. Parallèlement, il invite les étudiants paysagistes à formuler plus rapidement des hypothèses de projet. Il leur démontre leur capacité à travailler les volumes bâtis, leurs enveloppes, implantations et distributions. Il leur prouve leur capacité à formuler des prescriptions architecturales.

Pour les deux formations, les principales difficultés de l'atelier consistent à penser simultanément plusieurs échelles, à représenter le temps, les variations des aléas et des flux (des personnes et de l'eau en situation de zone inondable), à dessiner l'incertitude, le temps long et les dynamiques.

Cet atelier collaboratif valorise des synergies au bénéfice des différences et de l'approfondissement de sa discipline par l'étudiant, il devrait permettre, prochainement, la préparation d'un projet de fin d'études collaboratif qui réunira architectes et paysagistes dans lequel chacun pourra affirmer ses singularités.

## Bibliographie

BESSE J.-M., 2009. *Le goût du monde : exercices de paysage*, Arles/Versailles, Actes Sud/ENSP.

CORBOZ A., GIORDANO T., 2009. *L'espace et le détour - Entretiens et essais sur le territoire, la ville, la complexité et les doutes*, Lausanne, Ed. L'Âge d'Homme.

BICHINDARITZ F., 2006. *Enseigner le paysage : les enseignements du paysage dans les écoles d'architecture et les écoles de paysage ; leurs débouchés actuels et futurs*, Paris-Direction de l'Architecture et du Patrimoine, Montpellier- Ed. de l'Espérou,

BURCKHARDT L., 2015. *Why is landscape beautiful? The science of Strollology*. Basel, Birkhäuser.

DEMING M.-E., SWAFFIELD S., 2011. *Landscape Architectural Re-search: Inquiry, Strategy, Design*, New York; John Wiley and sons,

DESCOLA P., 2012. *Anthropologie de la nature*, cours du collège de France. [www.college-de-france.fr/site/philippe-descola/](http://www.college-de-france.fr/site/philippe-descola/)

GUILLOT X. (dir.), 2016. *Ville, territoire, paysage, Vers un nouveau cycle de pensée du projet*. Les Publications de l'Université de Saint-Etienne.

JULLIEN F., 2014. *Vivre de paysage ou l'impensé de la Raison*, Paris, Gallimard.

LAFFAGE A., NUSAAUME Y., 2009. *De l'enseignement du paysage en architecture*, Paris : Ed. de La Villette.

MASBOUNGHY A., 2014. *Extension du domaine de l'urbanisme : Frédéric Bonnet*, Grand prix de l'urbanisme 2014.



## SESSION 8 (Benedetta Castiglioni et Sylvie Paradis)

### Le paysage pour exprimer les sensibilités ?

*The landscape to express sensitivities?*

Vendredi 27 octobre, 8h30 - 12h, salle Eaux-Vives (A309)

s8

## The Ecomusem and the map of community

Edo BRICCHETTI, Scientific consultant Ecomuseos - Italy



**Keywords :** living landscape, ecomuseum, didactics, learning, map of community

**Cultural landscape.** The combination of elements such as places, things, people and memories is the *cultural (living) landscape*. The living landscape changes from day to day. It is always on movement as it changes in relationship with the moments and events strictly connected to the reality which is always mutable. Because of its continuous transformations, the landscape becomes historic in a short time. That implies the need for a register suitable to read and, above all, interpretate these mutaments.

**Reflections on the territorial identity.** There are numerous elements connected to the changing itself of the territorial context as there are always new mutable standard of livings directly deriving from the intermingling of (historical) residential people and the new waves of immigration. That brings to a *renewed identity* of the territory caused by the immission of new elements and different knowledge. The lack of identity comes out most times from the difficulty to mix the old elements with the new ones. Both identities are valid and worth being considered. The elements of the historical identity have to face the new oncoming ones which have some difficulty in adapting or becoming prevalent. Finally the result is the real, authentic landscape we have to consider and analyse.

**The map of community.** It's very important to start from the primary school to raise awareness in the future citizens of their daily framework (territorial context). That could be very useful to get over many prejudices and limitations. A useful and very simple didactic tool, among the others, is the map of community, which is a sort of a didactic orienteering tool suiting both the experience in the classroom (laboratories) and the work on the ground (fieldworks). The virtual rendering of the territory with its landscape, tangible and intangible heritage is a good and valid reflexing mirror of the reality. This way of exploring and representing the territory contributes to create a sort of platform which gives a certain sense to the places where people live and wish going on living.

**Tools.** School needs elementary tools such as cameras, scissors, paper, recordplayer. Above all the consideration and help of the adults.

**Initial Methodology.** You have to analyse, first of all, the foundation of the original landscape as a whole. Soon after you have to decompose it into different tiles corresponding to the different components such as natural elements, buildings (of every kind), infrastructures. You have to consider even the density and distribution of these components all over the territory. In this phase of open lessons and laboratories the teachers should accompany the students in their process of understanding. The experts should give some basics on how to interpretate these tiles in their respective disciplines. Both teachers and experts, once analysed and structured the tiles, should then recompose them again into a whole.

172

**Practical methodology.** The first operative is a silent map. The map should progressively be filled in with data, notes, documents, photos, pictures, documents, interviews. All the students are requested to participate and fix *post-it* on the map stating their own points of view and impressions. They are requested to schedule all things which are worth being considered. The research is then carried and verified outdoors (fieldwork). Once come back into the classroom and laboratories, the students have to reconsider their puzzle-tiles and make them correspond to what they have studied and verified on the ground. Doing this they'll learn that the territory isn't something abstract, but the visible result of all the actions of man in a precise territorial context. Moreover they'll be able to make comparison between the old aspects and the new ones. As a final step the students will be requested to state their own expectations which could sound as a genuine reflection valuable even for the policy makers. The map of community comes out from all these operations, ready to be printed.

**The role of the ecomuseum in the interpretation of the landscape.** We may say *ecomuseum* comes out from the experience on the field of the *open air museum*. That means ecomuseums are based on a broader territorial scale involving the whole heritage. The ecomuseum (agile, elementary, not political parties depending) could be applied to regenerate a new identity based on the mutability of the territory. Ecomuseums proved very suitable to represent this kind of reality always on movement and to adequately respond to people's expectations. Moreover ecomuseum could give its contribution to raise a sense of responsibility in its inhabitants, local authorities, associations and cultural institutes, schools, stakeholders for the management of the territory itself and its heritage, with a special care for the creation of green jobs.

### **1) The case study of Spluga Valley. Museo della Via Spluga e della Val San Giacomo (Mu.ViS) - Ecomuseo Valle Spluga. Campodolcino (SO)**

The map of community of the valley. The students, in analysing their own context, learnt how to read their mountainous landscape as a landscape created by nature and man as well. They were taught in the classroom by teachers, coadiuvated by experts of the different disciplines, to see with open eyes and without any prejudices what surrounds them, starting from the original foundations of the natural theatre modified in the course of time by the setting community. Moreover they had the chance to verify and reflect upon the importance of not feeling alone and be aware that a territory (which is our living theatre) is always there to remind us of its traditions, uses and costumes (still existing).

### **2) The case study: I borghi che l'acqua del Martesana unisce con la sua storia, la sua cultura e le sue tradizioni. Associazione Gorla Domani (Ecomuseo Martesana).**

The map of community of the canal. This case study is related to Naviglio Martesana which stretches along 30 km out of Milan as far as the River Adda. The students felt the necessity of unifying all the villages and small towns which face the canal. They analysed all aspects and registered their own perceptions felt on the ground. *Water flows*, so they decided to follow the course of the canal. They recognized the importance of the water civilization which unifies instead of dividing. They started to compose a sort of puzzle where all the elements were represented from the historical, physical, social aspects (even the everyday life ones). They visited and took photos. Then they resumed all these impressions and recognitions in the map of community.

### **3) The case study "Naviglio Martesana". A representation of the whole territory of Naviglio Martesana. Istituto Comprensivo di Inzago.**

The map of community of the canal landscape. Here the students focused on the historical and technological aspects of the construction of Naviglio Martesana. They pointed out all the technical innovations which were necessary to build the canal. They analysed all the complexity of the operation of the construction. They learnt that the scientific principles upon which a canal is built are still nowadays valid. They learnt to look upon the things of the past times and their adherence to the modern ones. Above all, they learnt how important was the reading of all these elements and how the living landscape of the canal is still authentic and suitable to positively influence the actions for the benefits of the community. It happened that even the adults became aware of the importance of maintaining the landscape inherited by the past generations.

**Final considerations on the use of the map of community.** The map of community could be a formidable response even for the (distracted) policy makers too much involved in their exclusive urban reasonings. The contribution of the young students is very important as it adds new (spontaneous) values to the interpretation of the reality.

Limitations, of course, have emerged, but they are confined to the scarcity of examples and the lack of consideration by the adults and, above all, by the policy makers. Another important aspect is the participatory approach which proved very suitable to make this didactic procedure efficient.

s8

### References (and notes)

(1) *"History never stops, it always keeps on moving as the generations of men who are observing it... We may observe only some parts of it in relationship with the point of view of the epoch and moment."* Siegfried Giedion, *"Mechanization takes Command"*, Oxford University Press, 1948

(2) *"A village means not be alone, to know that in the people, in the trees, in the land there's something which belongs to you, it means that, even when you are away, it keeps on waiting for you"* (C. Pavese, *"La luna e i falò"*). Cesare Pavese, *"La luna e i falò"*, Einaudi, 1950

[www.ecomuseovallespluga.it](http://www.ecomuseovallespluga.it) (drawing a map of community)

[www.ecomuseodellavalvarrone.it](http://www.ecomuseodellavalvarrone.it) (wandering through the *"Memories of the valley"*)

[www.ecomuseomartesana.it](http://www.ecomuseomartesana.it) (*"Water which unifies" the burghs of Naviglio Martesana*)

[www.gorladomani.it](http://www.gorladomani.it) (a walk among places, things and memories in the north-east outskirts of Milan)

[www.ecomuseomontilaghibriantei.it](http://www.ecomuseomontilaghibriantei.it) (drawing "reasoned" maps)



## Cooperative learning to cure Landscape diseases

Raul DAL SANTO, Lucia VIGNATI, Edo BRICCHETTI, Ecomuseo del Paesaggio e PLIS Parco Mulini, Ufficio Ecologia e Agenda21, Parabiago - Italy



**Keywords :** participation, parish map, subsidiarity, empowerment, placelessness syndrome

### ISSUES

Landscape is a cultural concept, but it's also a specific level of biological organization, a system of interacting ecosystems with proper functions, apparatus and diseases. Landscape is a historical system: the present is linked to the past, and the future is related to the present.

According to Hugues de Varine, the humus, the breeding ground, and root of the future, is the cultural heritage. Everybody should take charge of it, through a voluntary process of governance of cultural, social and economic change, rooted in living heritage, with the prospect of sustainable local development

Parabiago (North West of Milan - Italy) is a city of about 27.000 inhabitants with a sick landscape. Biological diversity loss, unbalancing and physical separation between human and natural habitats, dysfunctions of landscape apparatus are symptoms of diseases of the "invisible landscape": social relationship, a consuetudinary use of places and resources, rules and procedures for cohabitation and reciprocity and last but not least the "placelessness" syndrome: inhabitants don't appreciate the "small scale" living heritage that characterize the city landscape. It is necessary to operate directly on diseases to intervene indirectly on symptoms. Since these are cultural diseases, the cure to adopt concerns the community.

## METHODOLOGY

**The ecomuseum as a sustainable development tool.** The landscape ecomuseum of Parabiago was born in 2007 to answer the diseases described above. It is a cultural institution established in the context of the local Agenda 21 project, a volunteering process started by the City of Parabiago in 2002, aimed at the sustainable local development and based upon the active participation of citizens. It is managed by the City of Parabiago and identified by Lombardy Region, according to the regional legislation.

**Planning and taking action with citizens.** The ecomuseum, as museum of community, is legitimate by the participation of the community. For this reason, the Landscape Ecomuseum of Parabiago was designed, and is working not only “for” but also “with” the community through permanent participation processes. The ecomuseum has realized educational activities and cooperative learning processes, aimed at knowing landscape, learning to see it, to be able to make a good use of it, respect landscape and transmit it to the future generations, involving people from different generations.

**Mapping the heritage.** With the participations first of schools and then of a working group of adults from institutions, associations and simple citizens, a parish map was drawn in 2007 to realize the ecomuseum action plan and as a cooperative learning project aimed both at mapping the heritage and make citizens able to recover the sense of places and the social and environmental responsibility. The parish map is a participatory mapping of the landscape, resulting from a shared reading of the tangible and intangible heritage. This reading comes out from the participation of people (using interactive and multimedia tools as well<sup>1</sup>) towards a process of registering past and present aspects of the everyday life with a special attention on the future. After the map publication some students have been designed a playing card game, based on parish map results and iconography. The parish map never stops as it continues registering landscape changes and new challenges and goals of sustainable development. A new parish map is now in progress, starting once again from the point of view of students<sup>2</sup>.

**Education.** The ecomuseum implemented workshops and activities aimed at educating the public about sustainable development, landscape and cultural heritage. These are directed both to schools (from nursery school up to university) and to the local community. The educative projects directed to schools get involved both children, their parents and grandparents<sup>3</sup>.

**Active citizenship.** The ecomuseum have created, fostered, and coordinated alliances between public and private sectors to reach the goals of the action plan shared in the permanent participatory process. The questions of the community, like “What is the ecomuseum?” “What is the ecomuseum doing?” were soon followed by the question “What can we do together?”. Thus the ecomuseums with the help of citizens activated some pilot activities for the care, management, and regeneration of the cultural heritage and landscape.

Since the success of pilot activities, the ecomuseum is now helping the stakeholders network to trigger pacts of collaboration, for the care, management, and regeneration of the cultural heritage and the landscape in accordance with art. 118 of the Italian Constitution. In this way, the ecomuseum has become a facilitator that makes people able to release energies, and share resources inside the community itself aimed at the common interest. The agreements that were concluded until now were both formal and informal<sup>4</sup>.

## RESULTS

For example, the ecomuseum has promoted a pact of collaboration with some farmers, artisans and traders for the promotion of local products with a short distribution chain. As a results, some Municipal Denomination of Origin (De.C.O. is the Italian acronym) labelled products were created. They are characterised by the tradition (how products were once grown and produced) and innovation (how to product both local food respecting the environment and, at the same time, ecosystem services i.e, the landscape).

1. the multimedial parish maps are available at this URL: <http://ecomuseo.comune.parabiago.mi.it/ecomuseo/MAPPE.htm>

2. see the cooperative website <https://sites.google.com/site/mappadiparabiago/>

3. more informations about themes, tools and results are available at <http://ecomuseo.comune.parabiago.mi.it/ecomuseo/didattica.html>

4. for more informations about the active citizenship agreements see <http://ecomuseo.comune.parabiago.mi.it/ecomuseo/partecipa.html>

The reopening and reuse with cultural purposes of the Saint Ambrogio church, the cleaning and reuse with natural purposes of the Riale irrigation ditch, the fish restocking of the Olona river, the cleaning of its banks and the opening of views on the watercourse, the care and regeneration of the municipal lands, the numerous cultural initiatives to bring the people close to heritage, are further examples of the activities carried out with the community, through the pacts of collaboration. Thanks to a renewed socialisation between the parties concerned, some elements of heritage and landscape, have obtained a new life or a new use.

s8

## CONCLUSIONS

The landscape ecomuseum of Parabiago, through the permanent participatory processes, the enhancement of skills, knowledges and resources of the territory, the extensive use or the principles of subsidiarity and co-responsibility, took over the role of facilitator to cure the invisible landscape diseases. It carried out this role within a complex network of actors: institutional, economic, nonprofit sector, and individual citizens with a wide convergence between stakeholders; the network has succeeded in knowing the community heritage, taking care of it, managing, and regenerating it, realizing pacts of collaboration that were implemented with great human resources. A model of governance and a territory project were originated, that were able to address and integrate physical, managerial and procedural aspects, and to bridge the general interests with interests of the private sector.

The ecomuseums has tried not only to implement, but also to inspire changes, primarily in methodological, relational and social dimensions, that in turn have contributed to change the quality of landscape, even beyond the border of the ecomuseum<sup>1</sup>.

## References

- ARENA G., 2006. Cittadini attivi: un altro modo di pensare all'Italia. Roma-Bari: Laterza.
- CLIFFORD S., MAGGI M., MURTAS D., 2006. Genius Loci: perché, quando e come realizzare una Mappa di comunità, Torino: IRES Piemonte
- MAGGI M., MURTAS D., 2006. Ecomusei. Il progetto. Torino: IRES Piemonte.
- DAL SANTO R., 2008. A cura di, Verso l'Ecomuseo del Paesaggio, Parabiago: Ecomuseo del paesaggio.
- DAL SANTO R., 2010. a cura di, Parabiago allo specchio. Parabiago: Ecomuseo del paesaggio.
- DAL SANTO R., 2016, Tracce. Guida di benvenuto. Parabiago: Ecomuseo del paesaggio.
- URL of english version: [http://ecomuseo.comune.parabiago.mi.it/p3/cibo/Parabiago%20Ecomuseum\\_Traces\\_English.pdf](http://ecomuseo.comune.parabiago.mi.it/p3/cibo/Parabiago%20Ecomuseum_Traces_English.pdf)
- TURRI E., 2006. Il paesaggio come teatro. Dal territorio vissuto al territorio rappresentato, Venezia: Marsilio.
- VARINE H. de, 2005. Le radici del futuro. Il patrimonio culturale al servizio dello sviluppo locale, Bologna: Clueb.
- VARINE H. de, 2017. L'écomusée singulier et pluriel - Un témoignage sur cinquante ans de muséologie communautaire dans le monde, L'Harmattan.
- WORTS D., 2016. « Museums: Fostering a Culture of 'Flourishing' », in Curator. The Museum Journal, 59-3, p. 1-10.

1. the Ecomuseum of Parabiago has contributed as a technical partner to the realisation of a parish map of the Mills Park, promoted by the Municipalities of Parabiago, Nerviano, Legnano, San Vittore Olona, Canegrate with the same methodology and goals described above.



176

## « Jardins, foyers et temples » : structurer la langue, ou déminer le paysage du (futur) citoyen. Là où le politique se noue au sensible, entre communication et locomotion ?

Jean-Marc FOURES, Université Paris1 Panthéon-Sorbonne & UMR-CNRS 7533 Ladyss - France

Mots-clés : paysage, sensible, géographie, littérature, environnement

On propose de montrer en quoi l'articulation du politique et du sensible peut se faire dans le sens du développement de la citoyenneté (jeunes ou public adulte), à travers l'exemple de l'enseignement (en lettres-sciences-humaines) de quelques notions paysagères ayant pour but de développer les compétences expressives / observationnelles des apprenants.

En s'interrogeant sur l'aspect compliqué des rapports entre développement communicationnel (coordination de l'ouïe et des organes vocaux –ou latéralisation ?) et expression graphique ou développement locomoteur (coordination de la vue avec mains et pieds –ou distanciation ?), on a ébauché une méthode de lecture (textes / cartes) des données paysagères qui tiennent compte de la difficulté à s'appuyer tantôt sur les mots, tantôt sur les images (suivant la notion complexe d'entrelacs chez Merleau-Ponty), selon les diverses formes d'expression artistique existantes comme la musique, la peinture, la littérature etc.

L'étude des œuvres d'Aurélien Bellanger et de feu Julien Gracq, notamment *Le Grand Paris*, permet d'alimenter phénoménologiquement une « géographie du sensible » (dans le cadre d'une recherche sur les liens entre activités humaines et environnement) qui montre le rôle central (médial) de la graphie dans les relations de soi au monde.

Les romans d'Aurélien Bellanger, comme *Le Grand Paris*, mettent en scène des personnages en prise avec les problèmes de la « ville insoutenable » (Bonnin et al. 2006) (tandis que la production romanesque de Gracq s'arrête au seuil des années 70 : une ère « postindustrielle » selon A. Touraine en 1967, mais qui a vu le développement de l'industrie nucléaire, et qu'on qualifie aujourd'hui globalement d'ère Anthropocène à dater au plus tard des années 50). Plus profondément, les personnages du *Grand Paris* expriment une difficulté à tisser leur relation au monde *via* les diverses formes graphiques de l'expression humaine. À travers eux, l'auteur prend ainsi ses distances avec l'idéologie cybernétique, tandis que dans les récits de Gracq les différents traitements de lignes cartographiques (frontières, routes,...) permettent de saisir en quoi toute trace graphique (glyphe etc.) peut être interprétée toujours en deux sens : soit *suivie* dans sa sinuosité (tortuosité) en longueur, soit *croisée* de biais en largeur (dans son épaisseur) – ce qui se traduit, pour la communication d'informations, par ex. dans le cadre de récits fictifs, par une trame narrative plus ou moins *dense* (romans, nouvelles,...).

La question phénoménologique posée dans le récit d'Aurélien Bellanger, à savoir en quoi les infrastructures *graphiques* (algorithmes,...) (Peillon 1994) contribueraient à façonner les autres formes d'activité humaine, peut être transposée –avec toutes les limites propres au mode de production universitaire– dans le champ de la géographie. On peut tirer une sorte de fil démonstratif qui expliquerait en quoi « l'analogie de la transmission d'un signal électrique a pu bloquer [longtemps les progrès] de la communication des informations » (Le Coadic 1994) et conduire, à travers l'image du *feedback* en biologie, à une vision tronquée du mouvement alternatif, à une conception irréaliste des cyborgs (Hacking 2007), à un oubli, dans la gestion des réseaux, des « parois qui isolent et séparent » (Arbaret-Schulz 2002), ouvrant par-là au déclin de grandes villes par le biais de prophéties auto-réalisatrices (Staszak 1999), voire à une sous-estimation des besoins en infrastructures de transport (Goussot 1998), au gré de politiques restrictives, dont Los Angeles serait l'emblème mondial (Davis 1998). Mais on supposerait là des intentions politiques, sous ces dérives successives, alors qu'il n'y a peut-être qu'un *débat infini* ayant évolué par exemple depuis les années 30 (Zask 2001) au gré des controverses successives, jusqu'à celles qui nous concernent.

On propose alors une typologie des activités du vivant, qui situe sur un tableau ces activités par rapport à d'autres phénomènes, eux-mêmes structurés suivant une variable neutre (par ex. la densité) et des-

quels la proximité spatiale se révèle au fil des divers agrégats constitués, indépendamment des *a priori* perceptifs du ou des auteur.e.s (l'utilisation de couleur permet d'indiquer quels termes ont pu faire l'objet d'hésitations dans le placement, et par-là notre tentative de suivre au plus près le front actuel de la recherche savante).

Tableau : Activités humaines principales sur la planète Terre

Activités biotiques			Activités socio-économiques: humains / milieux de vie						Activités "biopolitiques": humains / vivant			
élémentaires: habitants / Terre			Développement locomoteur			Développement communicationnel			Enjeux collectifs	Disciplines civilisation. communes	Pratiques sociales	Lieux sanctuarisés
Biomasse (dont virus)	Espèces	Humains	"Genres de vie"	"Arts premiers"	"Formes graphiques" élémentaires	Genres litt. p <sup>aux</sup>	"Facultés" (normes universelles)	"Arts libéraux" traditionn.				
s'alimenter	nutrition	(boire & manger)	élevage	musique instrument.	syllabe (phonème,...)	enquête	médecine (corps)	grammaire	"pain-et-jeux"	politique	travail vs loisirs	jardins (foyers)
se protéger	repos	dormir	chasse-cueillette	chant	phrase (types de)	roman	histoire (temps)	arithmétique	sûreté-du-sommeil	géo-politique	guerre vs paix	foyers-places
se maintenir (durer)	reproduction	enfanter	agri-culture	gravure-écriture	genre (tous)	argumentation	philosophie (conception)	géo-métrie	confiance-en-la-vie	psycho-politique	indiff <sup>e</sup> vs entraide	(foyers) temples
			artisanat-industrie	peinture-sculpture	énoncé (types d')	théâtre	lettres (langue)	astro-nomie				
Sources: Simon, 1998; Lévêque, 2001; Selosse et al., 2008;... Péchoux, 2002; Bortolussi et al., 2007; Le Fur, 2007; Besse, 2009; PNUD, 2012; Enders, 2013; Fourès et Pech, 2015; Dehaene, 2017;... -JMF, 2017			citadin / nomade (pirates, Assassins,...)	architecture (+graffiti) / tatouage	lettre (typog., calligraphie)	discours / récit	sciences (lois, nécessité) / commerce (monnaie)	dialectique	"effets coupure-couture"	aménagement du territ. / diplomatie	construc <sup>o</sup> infrastr. / frontières	rés. parcs naturels / no-man's-land ...

Le tableau ci-dessus représente la partie droite de la typologie des activités du vivant connu (ici activités humaines), qu'on détaillera lors du colloque. La série de base ayant servi de clef de remplissage est celle de six interfaces d'activité potentielle sur Terre, composée à partir des quatre enveloppes terrestres admises en général comme base d'étude en écologie (Heinrich et Hergt 1993) (biosphère, atmosphère, hydrosphère et lithosphère).

En proposant cette grille de lecture (simplifiée, par ex. : jardins, foyers et temples) au cours de deux expériences d'enseignement (géographie, lettres modernes) on a pu évaluer les résultats sur la structuration de la «vision» des apprenants : en géographie par la prise en compte de la diversité des activités humaines représentées sur la carte ; en lettres par la maîtrise d'au moins quatre échelles mises en jeu par l'écriture (mot, phrase, énoncé, genre,...).

Le paysage apparaît ainsi, à travers les supports cartographiques / littéraires, indissociable d'un côté d'une légende (ce qui doit être dit) et de l'autre d'une certaine mesure de l'espace, dont il peut résulter une vision humaniste du monde (Besse 2003). L'articulation du politique et du sensible (sensation / sensibilité –Legardez et Simmonneaux 2003), surtout en termes d'activités publiques (Delbaere 2010), doit permettre à une citoyenneté, éclairée et alerte, de s'exprimer et oralement et par des instruments d'expression graphique qu'elle se choisit. Cette proposition tend à montrer que l'enseignement aux (futurs) citoyens d'un état d'esprit ouvert (par un *déminage* prudent des sujets sensibles) est possible, à différents niveaux, autorisant à la fois la liberté individuelle et l'action collective (Rudaz et Sgard 2015), dès lors que les différentes formes de sensibilité sont respectées dans leur façon d'ouvrir chacun sur le monde extérieur, à travers les moyens d'expression existant (Davodeau et Toublanc 2010), et que demeure possible une approche critique.

### Bibliographie

ARBARET-SCHULZ C., 2002. Les villes européennes, attracteurs étranges de formes frontalières nouvelles, *Villes et frontières* (Reitel, B. et al. dir.). Anthropos. p. 213-229

BESSE J.-M., 2003. *Les grandeurs de la terre: aspects du savoir géographique à la renaissance*. ENS Éditions.

BONNIN P., BERQUE A., GHORRA-GOBIN C. (dir.), 2006. *La ville insoutenable*, Belin.

COADIC (LE) Y.-F., 1994. *La science de l'information*, Coll. QSJ, PUF.

DAVIS M., 1998 (éd. 2015). *Au-delà de Blade Runner : Los Angeles et l'imagination du désastre*, Allia, trad. Arnaud Pouillot.

DAVODEAU H., TOUBLANC M., 2010. « Le paysage outil, les outils du paysage. Principes et méthodes de la médiation paysagère », *OPDE*, colloque des 25/26 octobre à Montpellier, p.375-391

- DELBAERE D., 2010. *La fabrique de l'espace public : ville, paysage et démocratie*, Ellipses Marketing.
- GOUSSOT S., 1998. *Géographie des télécommunications*, Armand Colin.
- HACKING I., 2007. « Canguilhem parmi les cyborgs », *Canguilhem : histoire des sciences et politique du vivant* (Braunstein, J.-F. dir.), PUF, p.113-141
- HEINRICH D., HERGT M., 1993. *Atlas de l'écologie*, Le livre de poche.
- LEGARDEZ A., SIMMONNEAUX L. (éd.), 2003. *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, ESF, p.19-33
- LEUTRAT J.-L., 1991. « Correctement pour un orage », *Julien Gracq*, Seuil, p.5-26
- PEILLON V., 1994 (éd. 2008). *La tradition de l'esprit : itinéraire de Maurice Merleau-Ponty*, Livre de poche.
- RUDAZ G., SGARD A. (éd.), 2015. « Les dimensions politiques du paysage », *Géo-Regards*, n°8, p.1-12
- SCHMITZ S., 2001. « La recherche de l'environnement pertinent. Contribution à une géographie du sensible », *L'Espace géographique*, vol.4, n°30, p.321-332
- STASZAK J.-F., 1999. « Détruire Détroit. La crise urbaine comme produit culturel », *Annales de Géographie*, 108-607, p.277-299
- ZASK J., 2001. « Pourquoi un public en démocratie ? Dewey versus Lippmann. Présentation des textes de Walter Lippmann, «Le public fantôme» (1925) et de John Dewey, «Le public et ses problèmes» (1927) », *Hermès*, 3-31, p.61-66.

## Bergers, ambassadeurs du paysage dans la vallée Stura de Demonte (Cuneo – Italie)

Dino GENOVESE et Luca Maria BATTAGLINI, Université de Turin - Italie

**Mots-clés :** bergers, écomusée, économie, transhumance, formation

Le pastoralisme en montagne est un élevage primaire pour le rôle social, écologique, culturel qui couvre et qui est essentiel à la préservation des territoires défavorisés. Dans le dernier millénaire l'élevage, la transhumance, le commerce en bestiaux ont caractérisé la vie économique de nombreuses vallées alpines (Comba et Dal Verme 1996). Cette activité contribue à structurer le paysage alpin en prêtres, pâtures et établissements humains qui leur sont associés (Bätzing 2005). Bien que la valeur multifonctionnelle de cette activité soit toujours renforcée, elle reste peu connue en dehors du domaine d'application technique spécifique (Verona 2006). Investir les bergers aujourd'hui du rôle d'interprètes culturels et vulgarisateurs des paysages de montagne peut contribuer à créer une condition favorable à la construction de scénarios possibles et durables de développement territorial.

Dans ce contexte on peut observer en 2000 le début de l'expérience de l'Écomusée du pastoralisme en Pontebernardo dans la Vallée Stura de Demonte. Cette vallée alpine, située dans le nord-ouest de l'Italie, région Piémont, est considérée comme un des symboles du dépeuplement de la montagne décrit par Nuto Revelli (Revelli 1977), ayant perdu, comme tant d'autres vallées alpines du Piémont au cours du XXème siècle, la plupart de ses habitants émigrés dans les usines de la plaine avec leurs connaissances et compétences, y comprises celles de l'élevage ovin.

À suivre la tentative des années 80 du XX siècle des techniciens de la Communauté de montagne de Vallée Stura pour récupérer la presque disparue race locale de moutons Sambucana, la chaîne de production de la viande et l'identité locale du processus de l'élevage, ils ont revitalisé le territoire, à la fois sur le plan économique et culturel. En fait ce phénomène a permis la naissance de l'Écomusée du pastoralisme, même avant la loi régionale du Piémont sur les écomusées de 1995. Le projet culturel relance la race Sambucana, mais aussi la redécouverte de la tradition, de la culture matérielle liée à l'univers pastoral de la Vallée Stura et même de ses relations avec la Crau, région dans le sud-est de la France où,

pendant des décennies, les villageois avaient travaillé comme saisonniers à la conduite et à la gestion des troupeaux (Lebaudy et al. 2012).

C'est en ce stade qu'on reconnaît le premier projet éducatif de l'Écomusée, lié à l'objectif du développement territorial et à la participation de la communauté à ce développement (De Varine 2007 ; De Varine 2010). Par le biais de la recherche historique capillaire, même familiale en traçant les arbres généalogiques ou moyennant la récupération des engins matériels de la vie du berger du siècle dernier dans la Vallée Stura, on a réactivé des relations personnelles sur le plan synchronique et diachronique. L'Écomusée de l'élevage ovin est donc devenu, non pas une photographie romantique et idéalisée du passé, mais plutôt miroir dans lequel la communauté reconnaît sa propre histoire et comprend les opportunités d'une renaissance qui est générée à partir de la discontinuité marquée par le dépeuplement et par la perte d'identité (Salsa 2009).

En visitant la Vallée Stura ou en lisant quelques brochures touristiques on a aujourd'hui la perception de la valeur de ce chemin de récupération de l'identité à travers la redécouverte des racines historiques et de la culture matérielle, dans la compréhension de la relation qui lie les villageois au brand de leur territoire. En fait l'étiquette du Consortium de vente Agneau Sambucano ne peut que rappeler le paysage zootechnique de la vallée (Ronchi et al. 2014), en faisant ressortir la sémiologie du territoire que la Communauté a hérité du passé et qu'aujourd'hui elle réinterprète, comme on peut observer sur les cartes éco-culturelle réalisées par l'Écomusée (Lebaudy et al. 2012).

L'Écomusée du pastoralisme a donc été intégré dans le processus de formation technique et d'assistance destiné aux éleveurs, promu par les techniciens publics, en soutenant un climat propice à l'introduction de nouvelles idées et pratiques. Au-delà de la didactique orientée à la communauté et aux citoyens, on en aperçoit aussi une projetée à l'extérieur pour les jeunes et les nouveaux paysans qui viennent des zones urbaines en souhaitant de démarrer une activité pastorale bien qu'ils n'aient pas les compétences. On reconnaît donc l'Écomusée comme un sujet facilitateur pour l'approche à la profession et pour sa capacité d'intégrer les contributions à la recherche et l'esprit d'entreprise. En fait l'Écomusée collabore avec les écoles d'agriculture, les universités et les techniciens de l'élevage, en supportant techniquement les éleveurs avec synergie positive et dans un milieu de formation élargi, qui s'exprime par exemple dans les foires de bétail ou à l'occasion des journées d'étude.

En plus le laboratoire pour le traitement et la vente de la viande de mouton, qui est colloqué dans le siège de l'Écomusée, est également milieu éducatif vers la profession, avec l'exemple concret d'étudiants stagiaires, qui sont devenus professionnels après leur expérience. Enfin les mots des visiteurs de l'Écomusée font bien comprendre leur désir de connaître le paysage associé, pour voir les animaux et les pâturages du bétail racontés dans les salles du musée et surtout pour rencontrer les bergers qui élèvent la Sambucana. L'Écomusée répond à cette demande en proposant visites éducatives, dégustations, rencontres avec les agriculteurs locaux, promotion des foires agricoles.

Le berger est alors non plus seulement celui qui gère un paysage mais également un interprète et vulgarisateur de ce même paysage, capable de transmettre aux touristes les interprétations de ce monde, si commun dans le passé pour les villageois mais aujourd'hui tellement hermétique pour ceux qui viennent des contextes urbains. L'expérience de l'Écomusée du pastoralisme nous montre la nécessité d'une évolution de la figure du berger, qui devra être reconnu comme un métier choisi pour passion comme les recherches sur les nouvelles typologies d'éleveurs démontrent: certains d'entre eux possèdent un niveau élevé de formation écolière, ils ont des compétences et aptitudes à même de maintenir leurs réalités de production multifonctionnelle grâce aussi aux nouvelles technologies (Battaglini et al. 2013).

Dans la nécessité d'exploiter le potentiel du pastoralisme et dans l'urgence même d'avoir des politiques publiques visant à conserver la nature et la biodiversité, l'expérience de la Vallée Stura représente un modèle éducatif pour approcher le paysage de montagne puisque le pastoralisme est l'une des principales activités l'ayant dessiné. La fonction institutionnelle de l'Écomusée, les différents acteurs privés impliqués, la coopération des sujets publics constituent un cadre pour la reconnaissance du rôle des bergers, en tant que figures professionnelles de référence pour l'économie de la vallée, pour la communauté locale et pour les touristes. L'élevage des moutons de race *Sambucana* est maintenant l'occasion de continuer à vivre et construire le paysage de la Vallée Stura. C'est pour cette raison que dans l'écomusée on est en train de projeter des parcours de formation pour les éleveurs, anciens et nouveaux, sur le modèle français de l'École de Bergers du Merle (Salon de Provence). En fait il faut que la formation culturelle

et technique devienne projet politique pour la participation des citoyens à la vision du développement de propre territoire.

### Bibliographie

- BATTAGLINI L., PORCELLANA V., VERONA M., 2013. "Restare, tornare, resistere: storie di giovani pastori nelle montagne piemontesi", in VAROTTO M. (ed.) *La montagna che torna a vivere: testimonianze e progetti per la rinascita delle Terre Alte*, Nuova Dimensione.
- BATTAGLINI, L.M., TASSONE, S., CUGNO, D., LUSSIANA, C., 2004. "Sambucana sheep breeding in valle Stura di Demonte and meat characteristics: present situation and outlooks on future", *Cahiers Options Méditerranéennes*, 61, p.195-199.
- BÄTZING W., 2005. *Le Alpi: una regione unica al centro dell'Europa*, Torino, Bollati Boringhieri.
- CATTANEO M.C., 2015. *Alps Benchmarking report*, Bettini.
- COMBA R., DAL VERME A., 1996. "Allevamento, transumanza e commercio del bestiame nel Piemonte occidentale: secoli XII-XV", in COMBA R., DAL VERME A., NASO I., *Greggi, mandrie e pastori nelle Alpi Occidentali (secoli XII-XX)*, Società Studi Storici, Archeologici ed Artistici della Provincia di Cuneo.
- DE GROOT R. S., 2006. "Function-analysis and valuation as a tool to assess land use conflicts in planning for sustainable, multi-functional landscapes", *Landscape and urban planning*, 75, p.175-186.
- DE VARINE H., 2007. "El ecomuseo, una palabra, dos conceptos, mil practices", *Mus-A, Revista de los museos de Andalucía*, Sevilla, n°8, p.19-29.
- DE VARINE H., 2010. *Le musée, agent et acteur de la soutenabilité du développement des territoires. séminaire sur les musées et le développement durable*, Université de Bourgogne (IUP Denis Diderot) 4 et 5 mars 2010. [www.hugues-devarine.eu/](http://www.hugues-devarine.eu/)
- FASSIO, G., BATTAGLINI, L., PORCELLANA, V., VIAZZO, P.P., 2014. "Families in mountain pastoralism today: persistent centrality or «broken traditions»? Ethnographic evidence from the Western Italian Alps", *Mountain Research and development*, 34, p. 336-343.
- LEBAUDY G., ALBERA D., MARTINI S., ROSSO M.E., 2012. *La Routo. Sur les chemins de la transhumance entre les Alpes et la mer*, Nerosubianco.
- MAGGI M. (ed.), 2001. *Il Valore del territorio. Primo rapporto sugli ecomusei in Piemonte*. Umberto Allemandi.
- RONCHI B., PULINA G., RAMANZIN M. (ed.), 2014. *Il paesaggio zootecnico italiano*. Franco Angeli.
- SALSA A., (2009) *Il tramonto delle identità tradizionali: spaesamento e disagio esistenziale nelle Alpi*, Priuli & Verlucca.
- REVELLI N., 1977. *Il mondo dei vinti. Testimonianze di vita contadina*, Einaudi.
- VERONA M., 2006. *Dove vai pastore? Pascolo vagante e transumanza nelle Alpi occidentali agli albori del XXI secolo*, Priuli & Verlucca.

## Quel potentiel didactique du paysage urbain pour former au fait religieux ? Dispositifs interdisciplinaires

Séverine DESPONDS, Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud - Université de Lausanne - Suisse  
 Sylvie JOUBLOT FERRE, Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud - Suisse, & Laboratoire  
 Espaces et Sociétés UMR 6590, Caen-Normandie - France

**Mots-clés** : paysage urbain, espace vécu, didactique, géographie, éthique et cultures religieuses

La cathédrale de Lausanne, architecture dominante, constitue une des vues paysagères de la capitale vaudoise, parmi les plus emblématiques. Cette marque monumentale du religieux -d'abord catholique puis réformée - impose à la vision des habitants, des passants, des touristes, un certain ordre socio-spatial, hérité du pouvoir passé. En marge de ce paysage officiel, nous nous sommes davantage intéressées

aux empreintes du fait religieux, plus discrètes, recueillies dans un quartier moins central de la ville. Avec l'affirmation du multiculturalisme urbain, les signes de pratiques ou de références religieuses se sont multipliés dans l'espace, agissant comme des marqueurs identitaires (Lussault 2013). Les nombreuses marques du sacré sont foisonnantes : les traces peuvent renvoyer à des pratiques religieuses mais aussi s'exprimer à travers des activités sociales, culturelles et commerciales. Elles peuvent être des vestiges de pratiques oubliées (traces historiques) ; ou encore emblèmes, symboles, stéréotypes. Elles peuvent être produites par des groupes sociaux légitimes ou marginaux.

Le traitement du paysage dans notre étude, est ancré dans un dispositif pluridisciplinaire pour des finalités didactiques, qui emprunte aux sciences des religions d'une part et à la géographie sociale et culturelle d'autre part. Il s'agit de s'intéresser à des vues paysagères urbaines dans lesquelles apparaissent des marques du religieux et de qualifier ces paysages. Cela permet d'explorer l'espace vécu de l'élève, espace de référence en géographie dans les plans d'études romands notamment pour l'école obligatoire en particulier cycles 1 et 2. Le vécu de l'élève, en tant que support de travail recommandé, figure également au plan d'études romand pour la branche scolaire correspondant aux sciences des religions, à savoir l'« éthique et cultures religieuses », aux cycles 1 et 2. De plus, l'observation et l'analyse du « paysage religieux » fait partie du programme au cycle 2.

L'objectif est ainsi de développer une proposition pour la formation initiale et continue des enseignants, qui réponde à des attentes bi-disciplinaires et qui soit reproductible aisément avec des élèves. L'observation et l'analyse du paysage sont toujours suggérées dans l'enseignement de la géographie en Suisse romande et en France (Le Roux 2001), et présentes dans la formation des futurs professeurs en didactique de la géographie. En sociologie des religions suisse, la notion de paysage a été utilisée conjointement à la notion de pluralisation et désigne l'état des lieux statistique des appartenances religieuses de la population et leur évolution contemporaine. (Bovay 2004)

### QUESTIONS ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Le paysage est envisagé comme « un des *motifs* de l'habitat humain, une unité de sens identifiable qui rend le monde d'action compréhensible pour un acteur » (Lussault 2007). Le paysage est ici urbain, quotidien, banal, touché par la fugacité de certaines expressions dont celle du religieux, mais n'en constitue pas moins une narration.

Le paysage permet ainsi d'entrer en relation avec le territoire urbain et de décrypter celui-ci comme miroir de la société locale. S'agissant des marques du sacré dans le paysage, celles-ci permettent sans doute de scruter les idéologies, les rapports de force entre la population dominante et les minorités. Le paysage peut ainsi être « l'arène où sont confrontés les groupes » (Claval 1997).

Comment les références religieuses marquent-elles le paysage urbain ? En constituant des indices du vécu des habitants dans le paysage, comment témoignent-elles de la société urbaine et des groupes qui la composent ? Comment à partir d'une observation *in situ* avec des élèves, faire du paysage, reflet de la dimension sociale et culturelle de l'espace, un médium pour enseigner le fait religieux ?

### MÉTHODOLOGIE

Nous avons opté pour une enquête photographique au sein d'un quartier densément peuplé de Lausanne, situé entre Beaulieu et Sébeillon, proche du centre-ville. Dans ce quartier, les photographies permettent d'évoquer plusieurs traditions religieuses - sans oublier les références religieuses mobilisées par la publicité. Toutes les références ont été retenues quelques soient les supports : toponymie, affiches, objets éphémères, stickers sauvages, tags et graffitis, banderoles, effigie, statue, vitrines de magasins. Le cadrage des photos résulte d'un choix de l'enseignante-chercheuse-photographe, qui lui-même participe du « formatage de la mise en scène » (Mendibil 2001).

Le dispositif didactique proposé privilégie quant à lui une expérience spatiale sensible, celle du parcours, d'une dérive urbaine (André et Bailly 1989) en marge de la ville institutionnelle, au sein de paysages urbains du quotidien, peu « patrimonialisés ». En sciences des religions, il s'inspire des « mapping studies », études de la diversité religieuse d'une région donnée basées sur la cartographie.

Selon notre approche, *ce qui est donné à voir*, au cours de cette promenade urbaine (Boukhris 2015) *fait paysage*. Il s'agit d'observer l'espace vécu dans lequel le repérage, l'identification et l'interprétation du signe religieux constituent le fil conducteur de l'enquête.

## RÉSULTATS ET ANALYSE CRITIQUE

Le corpus de photographies permet de distinguer d'un côté des traces bien visibles et imposées « officiellement », d'un autre des signes beaucoup plus discrets voire clandestins.

Ainsi la toponymie - « Saint-Roch », « Presbytère », ... - qui s'impose dans certaines vues du quartier emprunte aux références chrétiennes, comme certains affichages culturels. Des lieux de culte chrétiens subventionnés par l'Etat (réformés, surtout) sont facilement repérables dans le paysage (visible et sonore, par l'entremise des cloches). Les églises réformées transformées partiellement en lieux d'accueil des écoliers (cantines) permettent de réfléchir à la notion de sécularisation. Les signes, plus discrets, de pratiques ésotériques, d'une part, et de pratiques hindoues, d'autre part, en vitrine de commerces d'objets de culte domestiques, caractérisent ce quartier urbain. Le christianisme évangélique laisse également sa marque dans le paysage, de façon complexe. A l'inverse, la présence de l'islam est plus ténue, plus fugace aussi, moins voyante. Cette discrétion relative peut être interrogée au regard des données démographiques et du contexte socio-historique marqué par la controverse.

Il semble donc que des paysages urbains saisis autour des expressions religieuses à l'improviste par l'observateur, permettent bien d'accéder aux réalités sociales de la ville. En ce sens le paysage se fait discursif et identitaire. Ces marques du sacré, en dépit des options de tolérance des sociétés politiques, demeurent bien vivaces, preuve qu'elles traversent en profondeur la société locale. Les traces du fait religieux dans le paysage soulignent également les usages autorisés de l'espace public - car l'expression de la pratique religieuse est souvent repoussée dans les espaces privés ou interstitiels.

Passé ce premier constat de l'intérêt du quartier en terme de diversité religieuse et au regard des dynamiques socio-politiques du fait religieux contemporain, demeure la nécessité d'aménager la démarche didactique. Premièrement, le repérage et l'identification de la plupart des traces *in situ* n'est possible qu'à condition de disposer de connaissances, parfois spécialisées (sur la symbolique, l'histoire des religions, le vocabulaire ou encore l'actualité). Des tests préalables, réalisés avec des étudiants de la HEP-Vaud, démontrent que le guidage doit être renforcé pour enrichir l'observation du fait religieux et, partant, la problématisation du fait religieux à partir du paysage urbain.

Les limites de notre démarche tiennent également au cadrage du paysage. Examiner le paysage à partir des signes religieux non monumentaux, c'est travailler à partir de plans rapprochés, ce qui nous éloigne du paysage panoramique, naturaliste et classique de la géographie. Par ailleurs le périmètre sur lequel porte la collecte demeure restreint, sans doute faudrait-il envisager de prospecter dans d'autres quartiers et de rapprocher également cette enquête de données sociologiques et économiques.

## Bibliographie

- ANDRE Y. & BAILLY A., 1989. « Pour une géographie des représentations », in ANDRE Y., BAILLY A., FERRAS R., GUERIN J.-P & GUMUCHIAN M, *Représenter l'espace. L'imaginaire spatial à l'école*, Paris : Anthropos, p. 26-27.
- BOUKHRIS L., 2015. « Parcourir la ville hors les murs : l'expérience sensible du paysage urbain », *EchoGéo*, n°33. <http://echogeo.revues.org/14364>
- BAUMANN M. & STOLZ J., 2009. *La nouvelle Suisse religieuse. Risques et chances de sa diversité*. Genève : Labor et Fides.
- BECCI I., MONNOT Ch., VOIROL O. (dir.). (Sous presse). *Religion, diversité, reconnaissance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- BOVAY C., 2004. *Le paysage religieux en Suisse. Recensement fédéral de la population 2000*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- CLAVAL P., 1997. « L'évolution de quelques concepts de base de la géographie. Espace, milieu, région, paysage (1800-1990) » in STASZAK J.-F. (dir.), *Les discours du géographe*, Paris : L'Harmattan, p. 89-118
- CLAVAL P., 1992. « Le thème de la religion dans les études géographiques », *Géographie et cultures*, 2, p. 85-110.
- CONSIDERE S., GRISELIN M., SAVOYE F., 1996. *La classe paysage. Découverte de l'environnement proche en milieux urbain et rural*. Paris: Armand Colin.
- DEJEAN F., ENDELSTEIN L., 2013. « Approches spatiales des faits religieux. Jalons épistémologiques et orientations contemporaines », *Carnets de géographes*, n°6. [http://www.carnetsdegeographes.org/PDF/debat\\_06\\_01\\_Dejean\\_Endelstein.pdf](http://www.carnetsdegeographes.org/PDF/debat_06_01_Dejean_Endelstein.pdf)
- GONZALES C., KNOBEL B., MONTANDON J., 2014. *D'église en ashram. Cartographie de la diversité religieuse à Genève*, Genève : Centre intercantonal d'information sur les croyances.

MENDIBIL D., 2001. « Quel regard du géographe sur les images du paysage ? », in LE ROUX A. (dir.), *Enseigner le paysage*, Caen : Centre régional de documentation pédagogique de Basse-Normandie, p. 11-26.

LUSSAULT M., 2013. « Religion », in LEVY J., LUSSAULT M., *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris : Belin, p. 861-864.

LUSSAULT M., 2007. *L'homme spatial. La construction sociale de l'espace humain*. Paris: Seuil.

s8

## Landscape education for the visually impaired

Michele PICCOLO, University of Bologna & Institute of Blind People "F. Cavazza" in Bologna - Italy



**Keywords** : landscape, education, accessibility, blindness, touch

The main purpose of this research is to point out some risks and operational possibilities that may emerge in landscape education with visually impaired people. A particular attention will be reserved to the case of the school-aged visually impaired, therefore to the importance that the concept of landscape can play within an inclusive education.

One of the biggest challenges that a teacher has to face is to educate on distinguishing and integrating the study of the landscape with the one of the landscape representation. In the collective imagination, and thus in the school publishing and programmes as well, landscape is a subject mainly associated with visual perception and, therefore, usually communicated through pictures, paintings and photographs. In most cases, then, the concept of landscape within a school environment conveys a synthetic idea, thus a homogenized overview that becomes significant only keeping one's distance from the observed object. In the case of visually impaired students, this implies that the school studying of landscapes risks being mnemonic, based only on abstract knowledge and, above all, unrelated to any direct sensory experience.

Nevertheless, in this context we intend to claim that the study of visual representation - even if not directly perceived by a visually impaired person - may offer a chance to comprehend the cultural, aesthetic and symbolic values connected with the idea of landscape. A possible way, for instance, is the translation of the pictures into a tactile shape, through the creation of designs on a rubber drawing board, tactile graphics and bas-reliefs which reproduce the shapes, the structure and then also the choice of a specific point of view on the landscape. The correct usage of these tools could not only stimulate the visually impaired students into a critical approach to the study of the landscape, but also promote the integration between different disciplines, primarily Geography and History of Art.

For this reason, the example of the Tactile Museum "Anteros" of the Institute of the Blind «Francesco Cavazza» in Bologna is very significant. There, bas-reliefs reproducing in a tactile form some masterpieces of ancient and modern painting have been manufactured and exhibited since 1999. At the Anteros Museum - where I work as a guide - the exhibition is constantly paired with the educational activities, giving to the visually impaired the opportunity to study the bas-reliefs and reproduce them into clay, for free and under the guidance of specialists. Among the exhibited bas-reliefs, there are also some reproductions of landscape paintings, such as K. Hokusai's «The Great Wave off Kanagawa» and C.D. Friedrich's «The Monk by the Sea».

Within a didactic approach, these bas-reliefs constitute a physical support on which it is possible to study two variations on the theme of Nature dominating Man. Dealing with these artworks allows to analyse two visual examples of interpreting the concept of landscape within the eastern and the western cultures, more precisely the German and the Japanese ones in the 19th century. The remarkable disproportion between Man and the forces of Nature becomes perfectly perceptible to the touch in a dynamic and energetic way in the case of Hokusai, and in a static and contemplative way in the case of Friedrich. In the first example, the fishermen, overwhelmed by the waves, are swallowed up and subsumed into

184

a circular motion, in which you can perceive - both by sight and by touch - that the waves and the sky meet and blend; in the second example, instead, the monk contemplates the peaceful scenery in front of him, where the horizon line clearly separates the sea from the sky. Beyond the knowledge of the single artwork, the tactile study of these two paintings may be the occasion to compare an organic concept of landscape, in which every element belongs and returns to the natural cycle, to a landscape idea based on distance and separation instead.

Therefore, in support of a tactile reading, it is always important to complete the specific analysis with some general information, such as, in this case, the symbology of the circle and the line, which the users - especially children - can try to feel with their own bodies, reproducing the geometrical shapes, the lines of force and the elementary structures of the composition with proprioceptive and kinaesthetic movements.

In that respect, the subsequent reproduction into clay of the studied artworks allows the user with visual impairment to acquire the cultural and stylistic - but also spatial and structural - information better. For this reason, the study of landscape paintings turns out to be particularly difficult for the required cognitive effort, but also very important for a deeper understanding of the spatial construction, of the reasoning behind the composition and of the optical phenomena, which can prove useful in everyday life. For instance, in the cases of children and congenital blind people, studying and modelling a landscape subject can be a chance to become familiar with the concepts of "object permanence" (understanding that the object exists even when there is no direct contact), "amodal completion" (understanding that the object exists even if unseen) or "optical distortion" (the fact that the size reduction of the object is directly proportional to the distance from the observer). But also, more simply, a chance to get closer to the image of objects that cannot be touched in their entirety (the trees, the rivers, the mountains...) or that cannot be touched at all (the horizon, the sky, the clouds...).

Obviously, the possibility of employing specific tools such as a bas-relief is very rare and that is why we will present some alternative technical solutions, easier to find or to create for people working in the fields of school and education.

The study of the visual landscape representation, however, has to be completed by a social and civic reflection starting from the first school years. It is vital that the visually impaired students and their sighted fellows immediately learn that a landscape can be also a picture but first should be the environment which human beings may choose to occupy and modify, sharing their spaces with due respect for each other's freedom.

An inclusive educational planning cannot be abstract, just based on the lack of sight, but must consider the cultural meaning that the word «landscape» can have for the visually impaired (not only for the school-aged ones). We will present, for example, some passages from some audio- interviews that we did with blind and partially sighted people regarding their concepts of landscape; a peculiar aesthetic idea emerges from these interviews, an idea bound not only to the perceptive pleasure, but also to a search for safety, without risking their lives during simple and daily activities.

Listening to direct testimonies from visually impaired people concerning accessibility to the urban spaces, episodes of indifference or solidarity and proposals for a better enjoyment of public places is quite a simple experience but not a common one, and it surely can be meaningful for both the educator and the students. This meaningfulness lies not only in the comprehension of the «point of view» of the visually impaired, but mainly in the understanding how much some wrong or inattentive behaviours may compromise the quality of the spatial perception in the other people, thus their chance of building up "their" landscapes. In this regard, landscape education (and, more generally, citizenship education) may play a social role which aims at the sharing of cultural values - as we saw referring to the study of the paintings - but also at the respect for the sensory differences. Preserving the landscape "as perceived by people" (art.1 - European Landscape Convention) means also preserving the possibility of perceiving it at a community level, with or without the sight: perhaps, for this reason, the school and educational fields are the fittest to get this little revolution started.

## References

- ALLEN C., 2004. "Bourdieu's habitus, social class and the spatial worlds of visually impaired children.", *Urban Studies*, 41-3, p. 487-506
- BUTLER R., BOWLBY S., 1997. "Bodies and spaces: an exploration of disabled people's experiences of public space", *Environment and Planning D: Society and Space*, n°15, p. 411-433.
- BONFIGLIUOLI C., PINELLI M., 2010. *Disabilità visiva. Teoria e pratica nell'educazione per alunni non vedenti e ipovedenti*, Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- CASTIGLIONI B., 2009. *Education on landscape for children*, Secretariat document, Cultural Heritage, Landscape and Spatial Planning Division, Council of Europe, Strasbourg
- CASTIGLIONI B., 2012. "Il paesaggio come strumento educativo", *Educación y future*, n°27, p. 51-65
- COLLS R., HÖRSCHELMANN K., 2010. «The geographies of children's and young people's bodies», *Children's Geographies*, 7-1, p.1- 6
- GALATI D. (ed.) 1992. *Vedere con la mente. Conoscenza, affettività, adattamento nei non vedenti*, Milano: Franco Angeli.
- GIORDA C. 2014. *Il mio spazio nel mondo. La geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Roma: Carocci
- GOLLEDGE R.G., 1993. "Geography and Disabled: a survey with special reference to vision impaired and blind populations.", *Transactions of the Institute of British Geographers*, n°18, p. 63-85
- GUALANDI P., SECCHI L., 2000. "Tecniche di rappresentazione plastica della realtà visiva" in BELLINI A. (ed.), *Toccare l'arte: l'educazione estetica di ipovedenti e non vedenti*, Roma: Armando
- KENNEDY J. M., 1993. *Drawing and the blind: pictures to touch*, New Haven: Yale University Press
- KITCHIN R., BLADES M., GOLLEDGE R.G., 1997. "Understanding spatial concepts at the geographic scale without the use of vision", *Progress in Human Geography*, 21-2, p.225-242.
- MACPHERSON H. 2010. "Non-representational approaches to body-landscape relations", *Geography Compass*, 4-1, p. 1-13.
- MALATESTA S. 2011. "Superare una didattica eminentemente 'rappresentazionale'. L'educazione geografica può davvero essere attiva, individuale e attenta alle differenze?", *Bollettino della Società Geografica Italiana*, 13-4, p. 785-799
- MAZZOCUT-MIS M., 2002. *Voyeurismo tattile. Un'estetica dei valori tattili e visivi*, Genova: Il Melangolo
- SECCHI L., 2004. *L'educazione estetica per l'integrazione*, Roma: Carocci
- SECCHI L., 2013. "Dentro la grande onda", *La Grande Onda di Hokusai. Toccare il sentimento della forma. Catalogo della mostra presso il Museo di Arte Orientale*, Venezia: Ed. Cafoscarina
- WATERTON E., 2012. "Landscape and Non-representational Theories" in: HOWARD P., THOMPSON I., WATERTON E. (EDS), *The Routledge Companion to Landscape Studies*, London: Routledge
- WOODYER T. 2008. "The body as research tool: embodied practice and children's geographies", *Children's Geographies*, 6-4, p.349-362



**SESSION 9 (Marie-Anne Germaine et Sophie Bonin)****Expérimenter le paysage par le terrain ?***Experimenting the landscape through the field?*

Vendredi 27 octobre, 8h30 - 12h, salle Champel (A304)

s9

187

**L'appréhension du paysage via les ateliers promenades :  
Vers une conception urbaine plus sensible**

Emeline BAILLY, CSTB - Université Paris Est – France

Théa MANOLA, CRESSON-UMR AAU - ENSAG-UGA, Grenoble – France

**Keywords** : paysage urbain, sensible, atelier-promenade, recherche-intervention

Deux controverses actuelles interrogent, selon nous, la notion même de paysage et par extension les méthodes d'appréhension des paysages. La première est issue des résultats d'une recherche, *L'enjeu du paysage commun* (Bailly 2015) sur le décalage entre l'appréhension du paysage des professionnels de l'urbain et celle des habitants d'un lieu. En effet, la question aménagiste domine chez les professionnels alors que le senti (par les sens) et le ressenti (sentiments et émotions) chez les citoyens. La remise en cause des politiques urbaines actuelles, y compris chez les acteurs de l'urbain, fait émerger le besoin d'une pensée urbaine plus respectueuse des êtres humains et des affects et ressentis qu'ils portent à leur environnement. La volonté de créer une ville plus sensible appelle à une considération, même timide, des dimensions idéelles dans les discours des politiques publiques. Celles-ci symbolisent la nécessité d'espaces à même d'être éprouvés, contemplés, habités dans un contexte de métropolisation accélérée.

Selon notre hypothèse, l'appréhension du monde sensible qui nous environne (lié au senti et ressenti des lieux) a été délaissée au profit des approches « rationnelles ». Or, ce monde sensible nous envahit. Nous le sentons et le ressentons, à défaut de l'objectiver. Il devient un levier pour comprendre, aborder et transformer le paysage urbain. De fait, le paysage devient un objectif qui pointe parmi les professionnels de la ville dans la mesure où le paysage est :

- à l'interaction des approches dualistes initialement opposées (matériel/immatériel ; nature/culture ; ville/nature, etc.) (Luginbühl 2004 ; 2012) ;
- une possibilité d'éprouver le monde à la fois une « projection » (représentation du monde) et une « projection » (imaginaire de ce qu'il pourrait être) (Besse 2000) mais aussi le résultat et le fondement de l'expérience humaine dans ses multiples dimensions sensibles (sensorielles et porteuses de sens) (Berque 1996 ; Manola 2012 ; Bailly 2017).

Après avoir redéfini les enjeux conceptuels de la notion de paysage, nous proposons de présenter un protocole méthodologique, l'atelier promenade, qui vise le recueil des rapports sensibles que les citoyens entretiennent avec leurs paysages (Manola, Bailly et Duret 2017). Il a été élaboré et mis en œuvre dans le cadre de la recherche-intervention FACT - Fabrique ACTIVE du paysage qui vise à comprendre les expériences sensibles des paysages urbains pour tenter de mieux appréhender ce qui fonde le rapport au lieu et ce qui fait sens paysager. L'enjeu est de pouvoir en tenir compte dans les interventions/transmutations urbaines et d'esquisser une conception urbaine qui soit plus respectueuse des significations et ressentis attribués aux lieux et paysages.

Ce protocole d'atelier-promenade propose une méthode d'observation du paysage à mi-chemin entre outil scientifique et dispositif de médiation qui s'inspire à la fois des résultats d'un dispositif d'« enquêtes

promenades » sur l'appréhension du paysage (Bailly, Duret et Prié 2013) réalisé préalablement sur le même territoire, des multiples méthodes qualitatives relatives aux perceptions et représentations des ambiances (Grosjean et Thibaud 2001) ainsi que des méthodes mobilisées dans le cadre de médiations paysagères (Davodeau et Toublanc 2010). Le choix d'intituler cette méthode d'enquête ateliers-promenades relève du fait qu'elle se situe à l'interface d'une expérience individuelle d'observation *in situ* fondée sur la déambulation (une promenade) et d'une expérience collective fondée sur un échange (un atelier). Les ateliers-promenades proposent en effet un dispositif méthodologique cherchant à appréhender les expériences individuelles mais aussi les vécus et attentes collectives des habitants d'un territoire sur leurs paysages quotidiens. En ce sens, les méthodes issues des sciences humaines et sociales (parcours commentés, cartes mentales, méthodes avec appareils photo,...) ont été largement mobilisées. Les ateliers-promenades se sont aussi référés à des outils utilisés par les concepteurs lors de « diagnostics sensibles » ou d'« immersion dans le site » (exemples : prise de photos, récolte d'objets, prise de notes) et à des méthodes hybrides déjà expérimentés dans des recherches urbaines, tels les baluchons multisensoriels (Manola 2013).

Les ateliers-promenades ont rempli plusieurs objectifs d'observation du paysage et de restitution des expériences sensibles. Ils ont permis de révéler les sensations et les affects que des individus éprouvent au contact des lieux et de faire émerger un discours négocié entre les participants par le croisement d'approches individuelles et collectives.

Cet angle d'approche du paysage nous offre une lecture plus sensible du paysage urbain, que nous présenterons dans une troisième partie. Le cadre d'analyse des retours des habitants a permis d'identifier des pistes d'intervention inédites (protéger des signes urbains, ménager des micro-lieux, souligner un élément symbolique, une perspective ou une ligne évocatrice, etc.). Basées sur des expériences sensibles individuelles et/ou partagées, ces pistes d'interventions apparaissent distinctes de celles qui auraient été préconisées dans le cadre des analyses urbaines en usage dans le champ professionnel. Par exemple, il est proposé de ménager une berge de la Seine pour la rendre plus accessible, sans pour autant modifier son caractère « sauvage », d'offrir des points de contemplation sur le paysage lointain ou au contraire proche, de jouer avec les végétaux endogènes pour mailler les rues, de mettre en scène l'autoroute A86, etc. Ces pistes ont été « traduites » en objectifs et en principes d'intervention afin d'inviter les concepteurs à en tenir compte dans leur propositions.

Les ateliers promenades expérimentés dans la recherche intervention FACT ont permis de montrer que les rapports sensibles aux paysages reposent ainsi sur un ensemble de signes permettant à chacun d'éprouver les lieux. Ces signes peuvent être des repères naturels et spatiaux (proches ou lointains), des référents culturels, historiques, sociaux ou personnels, liés à la perception des autres (leurs flux, leur présence), mais aussi à des ambiances spécifiques (lumières, saisons, sons, etc.) et aux mouvements, que ceux-ci soient plutôt d'ordre naturel (changements dans le ciel, vent dans les arbres), ou culturel (rythmes jour/nuit, séquences des flux liés aux transports, aux piétons).

Cette méthode nous apparaît prometteuse si on tient compte de ses avantages et de ses limites. En effet, si le recueil des sentis et ressentis individuels n'ébauchent que des tendances, la combinaison de moments individuels et collectifs, permet de dépasser certaines limites des méthodes individuelles qui ne permettent pas « de comprendre comment la perception façonne et est façonnée par les relations que les individus entretiennent les uns avec les autres, comment elle peut devenir le support d'une action collective » (Colon 2008). De même, la « non-naturalité » des expériences « provoquées », favorise des expérimentations non habituelles : toucher le sol avec les mains, écouter les sons au bord d'une autoroute... qui informe sur l'expérience sensible mais moins sur le rapport quotidien aux lieux.

Plus largement, mener de front recherche et intervention en respectant les exigences scientifiques et les temporalités opérationnelles pose question, notamment s'il n'existe pas une connaissance scientifique préalable comme ce fut le cas dans le projet FACT. Dans une perspective de changement de paradigme à la fois dans la recherche et dans l'action, nous pourrions imaginer que recherche et action puissent former une posture croisée qui ne serait pas semblable à la recherche « traditionnelle » ni aux processus habituels d'action urbaine<sup>1</sup>. Cette question de l'articulation de ces deux champs est au cœur de la

1. Si la recherche-intervention FACT n'a pas bousculé le processus large de la production urbaine opérationnelle mais s'est volontairement inscrite dans son cadre, elle permet à un certain niveau de se questionner sur la possibilité de changer entièrement la manière de fabriquer l'urbain.

recherche-intervention FACT et des ateliers-promenades.

Ces résultats appellent dès lors à déployer des méthodes et approches plus expérientielles dans les formations en paysage.

### Bibliographie

BAILLY E., 2017. « Des paysages en mal d'émotion », *Carnets de géographes*, n°9, janvier 2017.

BAILLY E., 2015. « L'appréhension du paysage urbain, une opportunité pour renouveler les conceptions urbaines environnementales et les démarches participatives », in LUGINBÜHL Yves (dir.), *Biodiversité, paysage et cadre de vie, La démocratie en pratique*, Paris, Editions Victoires, p.139-154.

BAILLY E., WAKEMAN R., DURET H., PAQUOT T., PRIE V., 2014. *L'enjeu du paysage commun*, Rapport de recherche du Programme de recherche Paysage et Développement Durable 2, Paris, MEDDE.

BERQUE A., 1996. *Etre humain sur terre*, Paris, Gallimard.

BESSE, J.-M., 2000. *Le Goût du monde. Exercices de paysage*, Arles/Versailles, Actes Sud/ENSP/Centre du paysage.

DAVODEAU H., TOUBLANC M., 2010. « Le paysage-outil, les outils du paysage. Principes et méthodes de la médiation paysagère. », *Conférence OPDE – Outils pour décider ensemble. Aide à la décision et la gouvernance*, 25/26 octobre 2010 à Montpellier.

GROSJEAN M., THIBAUD J.-P. (dir.), 2001. *L'espace urbain en méthodes*, Editions Parenthèse.

LUGINBÜHL Y., 2004. *Synthèse des résultats scientifiques*, Programme de recherche « Politiques publiques et paysages. Analyse, évaluation, comparaisons », MEDD-Cemagref.

MANOLA T., 2012. *Conditions et apports du paysage multisensoriel pour une approche sensible de l'urbain. Mise à l'épreuve théorique, méthodologique et opérationnelle dans 3 quartiers dits durables européens : WGT, Bo01, Augustenborg*, Thèse en urbanisme, aménagement et politiques urbaines, Lab'Urba et UMR CNRS LAVUE, université Paris-Est, École doctorale VTT.

MANOLA T., 2013. « Rapports multisensoriels des habitants à leurs territoires de vie. Comment saisir l'insaisissable ? Méthodologie du paysage multisensoriel », *Norois*, n°227, p. 25-42

MANOLA T., BAILLY E., DURET H., 2017. « Les ateliers promenades : des expériences sensibles (paysagères) habitantes aux micro-interventions urbaines », *Projets de paysage*, janvier 2017 ;

SANSOT P., 2004. *Poétique de la ville*, Paris, Payot, collection Petite Bibliothèque Payot.

## Marcher le paysage. Du récit des lieux aux projets d'urbanisme

Jennifer BUYCK, Institut d'Urbanisme de Grenoble, Université Grenoble Alpes, UMR PACTE – France

**Mots-clés** : dispositifs de marche, expérience infra-ordinaire, paysage en pratiques, pédagogie *in situ*, urbanisme coopératif

Notre propos s'appuie sur une série d'expériences pédagogiques réalisées dans le cadre de l'atelier de projet urbain organisé pour des étudiants de Master 2 en Urbanisme et aménagement – parcours « design urbain ». Cette formation qui a largement bénéficié du soutien de Laurent Daune lors de sa création propose notamment de penser, de représenter, d'expérimenter et de fabriquer les territoires de demain par la marche. Ou plutôt au travers de marches allant du transect (Tixier 2015) aux itinéraires habitants (Petiteau 2008) en passant par le cours *in situ*.

A partir du récit de ces expériences pédagogiques, les liens entre marche, paysage et urbanisme seront questionnés. Comment la marche articule-elle invention, explicitation et écoute attentive des paysages ? Comment suscite-elle une recomposition des relations entre étudiant-e-s, habitant-e-s et commanditaires - voire même enseignant-e-s ? Façonne-elle en creux une pédagogie spécifique ? A quelles conditions pourrait-on alors parler de méthodologie du projet par la marche ? Enfin, qu'advient-il de la notion même de paysage quand, en marchant, on s'immerge dans sa pluralité et ses singularités ?

Notre hypothèse repose sur une compréhension singulière du paysage. Tel que convoqué par ces marches et ces projets, le paysage n'est pas tant lié à l'art de la description visuelle qu'à la mise en forme d'un espace par ses habitant-e-s (Ingold 2011). La marche préconisée se soustrait alors à la passivité contemplative, pour s'inscrire dans une position plus dynamique liée avec les activités qui composent ce paysage. Etant donné que les pratiques et usages – comme habiter ou marcher – ne s'inscrivent pas dans ou sur un paysage mais donnent forme au paysage (Ingold 1993), nous marchons ce paysage, le paysage.

On pourrait penser que la marche relève d'une pédagogie de la mise en situation. Les étudiant-e-s – en fin d'étude – viennent mettre en application leurs savoirs tout en essayant d'intégrer des éléments du discours des habitants. Il n'en n'est rien. L'ambition est en fait de maintenir voire de susciter l'émerveillement, la surprise, la perplexité car malheureusement le professionnalisme bride parfois la curiosité. Il arrive que plus l'on sait, moins l'on voit. Cette pédagogie de la marche ne relève donc pas de la mise en situation de savoirs universitaires mais est plutôt une invitation à aller à la rencontre du monde extérieur, tel qu'il s'offre à l'expérience (Ingold 2015). On y croise des animaux, des corps maquillés ou tatoués, du mobilier urbain usager, des friches, des aménagements plus ou moins soignés,... autant de situations insolites qui interrogent et où le paysage n'est ni une donnée abstraite ni déconnecté des vies quotidiennes.

Directement confrontés aux problèmes économiques, sociaux, voire personnels des habitant-e-s, les étudiant-e-s lors de leurs marches sont dans une situation singulière, tantôt inconfortable, tantôt stimulante et idéalement les deux. Quand ils sont impliqués dans ces enseignements, les habitant-e-s sont pour leur part tour à tour déconcertés, septiques, indifférents, désabusés et enthousiastes. On comprend bien dès lors que ces rencontres déstabilisent tout autant les étudiant-e-s que les habitant-e-s. En ce sens, nous montrerons qu'il s'agit d'une pédagogie réciproque, pour comprendre et faire comprendre.

D'autre part la marche repose ici sur une « pédagogie pauvre » (Masschelein 2010) dont l'enjeu réside précisément dans une immersion totale dans le présent. La vulnérabilité induite par la situation n'empêche pas l'expérience immédiate d'être riche d'enseignements et de supplanter les savoirs académiques. Cette pédagogie pauvre est par ailleurs une des manières de former les étudiant-e-s à l'« urbanisme faible » (Chalas 2004) dont le projet résulte du débat public. En d'autres termes, il s'agit d'une « éducation à l'attention » (Ingold 2015) où l'ambition est bien de prendre soin d'un quartier comme d'un-e habitant-e, de répondre à leur demande, une demande non prédéterminée et perpétuellement émergente. Il s'agit de se rendre disponible à ce qui advient, de se laisser guider par ce que l'on trouve et qui était déjà là. En d'autres termes, il n'existe pas d'opposition entre la conception du projet et la marche in situ. Il s'agit d'un continuum où se mettre en danger, s'exposer, est alors l'occasion d'un décentrement, un pas de côté, un éloignement par rapport au point de vue initial, mais aussi une invitation à « une observation qui nous constitue comme partie de ce que nous observons » (Ingold 2015).

Loin des certitudes, hors de polémiques, bavard et balbutiant, éparpillé en propos non liés mais situés, un discours sur le paysage émerge : discours nomade, vagabond, qui ne cherche pas de but, indécis, qui erre et évite la routine de l'immobilité. Une approche, en rien subversive, qui propose que le monopole de la pensée ne soit pas détenu par des sachant-e-s : « par tous ceux qui parlent selon leur fonction et dont on sait d'avance ce qu'ils vont dire » (Lascault 1979). Ainsi mêlé au paysage, le « peu » intéresse plus que le « beaucoup », le « moins » que le « plus » et le « faible » que le « fort ». L'énorme est ici installé dans l'infiniment petit. « Et le vertige naît de la multiplicité des détails saisis en un lieu minuscule » (Lascault 1979).

Notre éducation nous enseigne à oublier le détail au profit de la totalité, à refouler l'individuel au profit du général, à préférer les notions aux sensations (Ingold 2015). S'éparpiller joyeusement dans un paysage relève donc d'un véritable défi, d'une lente construction. Pour permettre une errance souple, une dispersion dans les détails, rien de tel que l'immersion in situ où la multiplicité des éléments l'emporte de facto sur la vaste synthèse. Ainsi, on découvre un plaisant chaos de fragments là où le regard triste et rapide (auquel nous sommes habitués) ne veut percevoir qu'une totalité morne.

Mais la propre finalité de cet enseignement est incertaine. Si cette marche se méfie de toute apologie et de toute tentation hiérarchique : « Tantôt elle rêve de tout égaliser, de penser les formes et les matières comme variantes toutes également séduisantes. Tantôt elle préfère renverser les hiérarchies plutôt que de les abolir ; alors elle réhabilite, défend et illustre les réalités décriées » (Lascault 1979).

Enfin, une telle expérience de la marche est aussi une sagesse, manière de ne pas être emprisonné

par ce qui nous entoure – l’amphithéâtre (les savoirs), la salle du studio de projet (les savoir-faire, les références) ... –, dominé par les connaissances que l’on transmet parfois malgré nous ; il est façon de construire autrement son enseignement, de renouveler son rapport au paysage et d’en prendre possession. Face aux camps de concentration urbains (Agamben 1997), face aux exigences de professionnalisation, nous nous promenons dans des paysages. C’est une sage folie, un vertige vécu et en même temps, une heureuse liberté.

### Bibliographie

- AGAMBEN G., 1997. *Homo Sacer. I, Le pouvoir souverain et la vie nue*, Paris, Éditions du Seuil.
- AMPHOUX P., 2017. « De la maîtrise d’oeuvre à la conduite d’oeuvre », *Année du jardin 2016 \_ Espaces de rencontres, Bases de réflexion, Projets, Résultats*, Bâle, Schwabe Verlag, p. 24–27
- CHALAS Y., 2004. « La pensée faible comme refondation de l’action publique » in ZEPF M., *Concerter, gouverner et concevoir les espaces publics urbains*, Presses polytechniques et universitaires romandes, p.41-53.
- INGOLD T., 1993. « The Temporality of the Landscape », *World Archaeology*, 25-2, p. 152-174
- INGOLD T., 2011. *Being Alive : Essays on movement, knowledge and description*. Londres et New York, Routledge.
- INGOLD T., 2015. *Le dédale et le labyrinthe: la marche et l’éducation de l’attention*, Intuitive Notebook #2 - Diagrams, Drawings and Spaces, Paris, ESAAA.
- LASCAULT G., 1979. *Ecrits timides sur le visible*, Paris, 10/18.
- LEVY B., 2008. « Marche et paysage. Le rôle de l’expérience vécue », *La Revue durable*, n°30, p.23- 25.
- MASSCHELEIN J., 2010. « E-ducing the gaze: the idea of a poor pedagogy », *Ethics and Education*, 5-1, p. 43-53.
- MULLER Y., 2015. « Le corps, la marche et la zone critique du paysage », *Les chantiers de la création*. <http://cc.revues.org/1096>
- PETITEAU J.-Y., 2008. « La méthode des itinéraires ou la mémoire involontaire », in BERQUE A., DE BIASE A., BONNIN P., *Colloque Habiter dans sa poétique première*, 1-8 septembre 2006, Cerisy-La-Salle, Paris, Editions Donner Lieu.
- TIXIER N., 2015. « Le transect urbain. Pour une écriture corrélée des ambiances et de l’environnement », in BARLES S., BLANC N. (dir.), *Écologies urbaines 2*, Paris, Éd. Economica-Anthropos, PIR Ville et Environnement.
- THOMAS R., 2007. « La marche en ville. Une histoire de sens », *L’espace géographique* n°1, p.15-26.
- THOMAS R., 2010. *Marcher en ville. Faire corps, prendre corps, donner corps aux ambiances urbaines*, Paris, Editions des archives contemporaines.

## « Demain, une nouvelle ville près de chez moi ? Allons voir ! » Approche sensible du paysage et processus de problématisation : expérimentation didactique à propos d’une controverse d’aménagement

François DIVERNERESSE, Université de Genève - Suisse

**Mots-clés** : approche sensible, processus de problématisation, élément déclencheur, controverse paysagère, didactique de la géographie

La communication traitera d’une expérimentation didactique qui s’appuie sur une controverse d’aménagement urbain. Cette controverse, dite « des Cherpines », se situe en périphérie de Genève et provoque depuis plusieurs années de nombreux débats et réactions, suite à la proposition de déclassement de 58 hectares de terres agricoles pour construire 3 000 logements.

En 2011, le canton de Genève a organisé une votation citoyenne et la population a accepté le déclassement. Actuellement, aucun logement n'est sorti de terre. Néanmoins, une première partie du projet devrait voir le jour en 2018.

Au fil des années, la controverse a fait émerger différentes thématiques telles que le besoin de logements, la densification urbaine, la consommation de l'espace au détriment des zones agricoles, la mobilité, le cadre de vie, etc. Parallèlement, la controverse a engendré une forte production de médias : affiches, spots vidéo, documents d'urbanisme, presse locale, etc.

L'hypothèse principale que nous faisons est qu'une controverse d'aménagement, comme celle des Cherpines, peut être un outil didactique pertinent pour enseigner la géographie dans un cadre scolaire. Plus précisément dans le contexte genevois, nous pensons que les controverses peuvent répondre aux orientations du nouveau Plan d'Etude Roman (PER). En effet, celui-ci conçoit la géographie sur l'étude des interrelations spatiales, et se voulant être à la croisée entre l'éducation au développement durable et l'éducation à la citoyenneté. Il nous semble également que la controverse des Cherpines peut offrir un cadre intéressant en raison des thématiques développées et par la richesse des supports produits.

Ainsi, une expérimentation a été menée en partenariat avec une enseignante de géographie et sa classe de 9ème année du secondaire 1, proche des Cherpines. Les élèves sont âgés de 12 à 13 ans. Cette 9ème année est consacrée à trois thématiques relevant de la géographie du Plan d'Etudes Roman. L'expérimentation se rattache à l'une d'entre elles à savoir « Vivre en ville ici et ailleurs ». L'intention pédagogique de cette thématique est d'amener les élèves à distinguer les besoins des habitants et les différentes réalités de l'espace urbain ainsi que de comprendre les enjeux de l'hétérogénéité d'une agglomération. Pour cela, l'enseignant fait appel à différents concepts de la didactique de géographie, imaginé par le PER comme des outils de pensée permettant de structurer et d'accompagner la réflexion spatiale des élèves. À ce titre, nous pouvons citer le concept d'acteur, d'intentionnalité, d'échelle...

L'expérimentation se structure principalement entre une approche sensible du paysage, à travers une sortie de terrain sur le site des Cherpines, et le processus de problématisation par élément déclencheur réalisé en salle. L'élément déclencheur est un outil didactique conçu par le groupe de recherche-action en didactique de la géographie à l'IUFE de Genève. Il présente plusieurs phases : l'amorce, la mise en débat et l'institutionnalisation de la problématique.

Plus précisément, la contribution mettra l'accent sur la phase d'amorce, qui consiste à éveiller l'intérêt des élèves et à provoquer chez eux un questionnement. Il peut s'agir d'une image, d'un photomontage, d'un dessin de presse... Également, la sortie de terrain a été imaginée pour agir comme une « pré-amorce » à l'élément déclencheur pour permettre aux élèves « une mise en intimité » avec le lieu sur laquelle ils peuvent s'appuyer pour construire un questionnement, un débat et un savoir géographique.

Cette expérimentation s'inscrit dans une recherche en didactique, aussi le cadre méthodologique a été co-construit avec un enseignant partenaire. Cette co-construction permet à l'enseignant de tester des dispositifs et des moyens d'apprentissage originaux et de bénéficier d'apports scientifiques. Le chercheur reçoit quant à lui les compétences professionnelles de l'enseignant.

La méthodologie de l'expérimentation a été convenue avec une enseignante partenaire, sur six séances, dont une sur le terrain des Cherpines. Ces séances ont été conçues lors de plusieurs réunions préalables, et entre chaque séance, une analyse est faite pour améliorer et adapter la suivante en fonction des avancées.

Les séances ont été organisées comme suit :

- première séance : introduction à la thématique ville et construction de l'itinéraire menant à la sortie de terrain, puis analyses de cartes et images satellites ;
- deuxième : sortie de terrain aux Cherpines : « rose des vents sensible » du paysage ;
- troisième : carte d'identité des Cherpines : affiche collective synthétisant leur expérience in situ ;
- quatrième : élément déclencheur avec deux médias issus de la votation citoyenne
- cinquième : introduction au système d'acteur et à la notion d'intentionnalité par l'analyse d'une vidéo portant sur la votation ;
- sixième : analyse de l'intentionnalité des acteurs par la lecture d'entretien mené auprès des acteurs de la controverse (associations des riverains et habitants, maraichers).

Pour cette contribution, nous nous concentrerons sur les quatre premières séances qui mettent en évidence les intérêts, mais aussi les contraintes du choix de notre controverse pour l'enseignement des concepts géographiques. Pour rappel, la deuxième séance sur le terrain est voulue comme une pré-amorce, mais réellement, la controverse n'est introduite qu'à la quatrième séance.

Suite à la sortie sur site et sans connaissance préalable du projet d'aménagement, les élèves, par groupe, ont synthétisé leur expérience sous forme de carte d'identité, axée autour de trois questions : 1) Qu'est-ce que je vois ; 2) Lister les différents usages ; 3) Quelles sont vos appréciations du lieu ? La dernière question retient notre attention et montre une certaine homogénéité des perceptions. La majorité des élèves ont mis en avant « un paysage fade » marqué par l'absence de « jolie nature » (citation d'élève) et la présence de constructions plus ou moins appréciées. De plus, ces appréciations ont été rattachées au concept du beau et du laid : « ce n'est pas très joli car il y a beaucoup de constructions ».

À ce stade, l'usage agricole du site n'a pas été perçu par les élèves. Ce manque peut s'expliquer par la date hivernale de la sortie où les élèves n'ont pu apercevoir de cultures, bien qu'il y ait des serres et des tunnels de maraichage. Également, il apparaît que ce site péri-urbain ne peut pas être lu de manière si évidente qu'il y paraît.

Lors de la quatrième séance consacrée à la visualisation de deux médias de la votation, nous avons présenté en guise d'amorce des médias issus des votations datant de 2011 : un clip vidéo pour le projet et une affiche contre celui-ci. L'amorce a fait émerger de nombreuses réactions et questionnements émanant directement de ce qu'ils avaient vu, ressentie, perçue lors de la sortie et qui interrogent directement la géographie. Par exemple, la temporalité du projet a été largement mise en avant par les élèves qui ont été surpris de ne trouver aucune construction, aucun logement, lors de leur sortie terrain alors que le spot vidéo date de 2011. Le volet agricole est aussi discuté par les élèves avec une remise en cause de son utilité sur un lieu voué à être construit, ou bien sa sauvegarde en tant qu'activité de proximité pour nourrir les habitants. À plusieurs reprises, les élèves expriment la nécessité de trouver un équilibre en le bâti et l'agricole, dans une logique de développement durable. La notion même de la ville a été questionnée par les élèves, car face à cette controverse, il s'agit pour eux de s'interroger sur « quelle ville construire, pour qui et où ? »

## Bibliographie

- AUDIGIER F., 2004. « Rien ne sert de nier les émotions, mais... », *Les émotions à l'école*, Ed. Presses de l'université du Québec, p.73-98
- CASTIGLIONI B., 2012. « L'éducation au paysage à l'école », *Facettes du paysage : Réflexions et proposition pour la mise en œuvre de la Convention européenne du paysage*, Ed. du Conseil de l'Europe, p. 223-276
- GROUT C., 2004. *L'émotion du paysage*, Ed. Lettre volée.
- HUMBEL L., JOLLIET F., VARCHER P., 2013. « La déconstruction et l'élément déclencheur, deux démarches-clés pour permettre le développement d'un apprentissage fondamental en EDD : la capacité de problématiser », *Penser l'éducation*, Hors-série, p. 187-203.
- JANZI H., SGARD A., 2013. « Le « savoir des questions » : comment problématiser avec les élèves ? Un exemple d'élément déclencheur : les éoliennes dans le paysage genevois », *Penser l'éducation*, Hors-série, p. 205-221.
- LUBART T., 2003. *Psychologie de la créativité*, Ed. Armand Colin.
- MATTHEY L., MAGER C., GAILLARD D., 2012. *Chronique d'une controverse annoncée, Le récit d'urbanisme à l'heure du développement urbain durable*, Fondation Braillard architectes.
- PUOZZI I., 2013. « Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage », *Education et socialisation*, Les cahiers du CERFEE, n° 33.
- RANCIERE J., 2000. *Le partage du sensible : Esthétique et politique*, Ed. La Fabrique.
- THEMINES J-F., 2008. *Enseigner la géographie, un métier qui s'apprend*, Ed. Hachette.

## « Le paysage en marchant » : De quelques expériences pédagogiques de réflexion sur l’habitabilité du monde

Hélène DOUENCE, Université de Pau et des Pays de l’Adour, Passages UMR 5319 – France



s9

**Mots-clés** : marche, paysage, expérience des lieux, hodologie, *in situ*

Nos lectures sur l’hodologie comme « *science des chemins, des routes et des voyages* » (Besse 2009 ; Jackson 2003) nous a orienté vers l’exploration du thème de la marche dans nos sociétés contemporaines comme moyen d’accès au paysage. La marche, sous diverses formes, connaît aujourd’hui un regain d’intérêt dans son potentiel de découverte de soi, des autres et de ce qui nous entoure. Sollicitée dès l’antiquité par les philosophes, puis plus tard par les penseurs, les poètes ou les écrivains, elle témoigne du fait qu’ « *à travers la marche, on plonge dans une forme active de méditation sollicitant une pleine sensorialité* » (Le Breton 2000). Dans ce mode doux de déplacement, phagocyté aujourd’hui dans nos villes contemporaines, ce sont ici essentiellement les promenades guidées qui nous intéressent sous leurs diverses formes : créations artistiques, manifestations d’initiatives citoyennes, projets de valorisations territoriales... offertes aux promeneurs pour leur donner à voir et à vivre différemment certains espaces : la marche en tant qu’expérience pleine, permet au promeneur de prendre le temps nécessaire pour tisser des liens avec son environnement (Calvignac et al. 2016).

Mais c’est ici dans le cadre de projets pédagogiques universitaires que nous mobilisons ces promenades accompagnées comme des « événements » supports de dispositifs d’apprentissage pour des étudiants de géographie. Sans nous attarder sur l’étymologie du mot pédagogie (du grec, *paidos*, « enfant » et *gogía* « mener » ou « conduire »), il est amusant de faire le rapprochement entre marche et pédagogie par la figure de l’esclave-pédagogue (Mérieu 1991) qui accompagnait l’enfant à l’école, lui portant ses affaires tout en lui faisant réciter ses leçons. Faisant aussi écho à la « *géographie de plein vent* » chère à Vidal de la Blache et Elisée Reclus, notre objectif est donc d’initier *autrement* les étudiants à la lecture de paysage, en les interpellant sur des problématiques contemporaines de l’habitabilité des espaces. Les groupes d’étudiants sont alors mis en situation d’immersion dans des dispositifs de promenades guidées que nous définissons comme des *moments-lieux*, et amenés à vivre une expérience singulière, mobilisant leurs sens et leurs émotions, et par là même, à déployer leur subjectivité.

Nous proposons ici de revenir sur trois expériences différentes menées avec des étudiants en Master de Géographie et Aménagement des territoires de l’université de Pau et des Pays de l’Adour (UPPA). Ouvrant à des thématiques géographiques variées (nature en ville, relations ville-agriculture, relégation sociale, ...), ces promenades ont en commun de valoriser le rapport au terrain et à la subjectivité par l’appréhension paysagère (Arab 2016).

1. Durant un workshop de 3 jours, un artiste marcheur, Hendrik Sturm, a amené un petit groupe d’étudiants à suivre le cours d’un petit ruisseau urbain, les pieds dans l’eau. En proposant une promenade qui (entre)mêle les dimensions sensibles et cognitives, cet artiste leur a appris à donner du sens au territoire à travers une démarche d’enquête révélant la complexité des lieux traversés, leur histoire, leurs secrets.
2. La deuxième expérience est une « *balade en paysage d’éleveurs* » pilotée par la Chambre d’Agriculture : le parcours, à l’adresse d’un public d’estivants en milieu rural, est guidé par des éleveurs du territoire. La forme de l’événement, pensée pour permettre cette rencontre improbable, convoque le paysage comme prétexte à échanger sur des pratiques agricoles des éleveurs, que le modèle économique de filières éloigne des relations directes entre producteurs et consommateurs tant plébiscitées aujourd’hui par les citoyens. Si les étudiants n’ont pas vécu directement cette balade estivale, ils ont été amenés à rencontrer les initiateurs et accompagnateurs de cet événement pour en décortiquer le discours paysager.
3. La troisième expérience a eu lieu dans le cadre d’une manifestation culturelle déployée sur plusieurs week-ends, portée par un collectif d’acteurs proches du monde hospitalier et ayant pour enjeu de

décloisonner le regard sur le vieillissement. (« *Les 5 saisons de l'arbre* ») sur le principe de sentiers géo-artistiques dans le jardin du centre de gérontologie et d'autres jardins de la ville. Les étudiants ont été amenés à observer des formes d'appropriation de ces espaces publics et puis à en restituer leurs compréhensions.

Quelle portée pédagogique peut-on attribuer à de tels exercices ? Ces « paysages en marchant » peuvent-ils être support de problématisation pour une lecture des espaces habités ? Ces expériences paysagères permises par ces dispositifs de promenade, offrent aux étudiants un potentiel d'appréhension, à la fois sensible et cognitif, des espaces géographiques dont nous souhaitons débattre ici, en nous inscrivant dans la lignée des travaux de John Brinckerhoff Jackson dans sa conception du paysage comme œuvre humaine, support de réflexion sur l'habitabilité du monde (Jackson 2003).

Nous proposons de nous attarder sur quelques questionnements :

- Quel est l'apport de l'*in situ* en termes de découverte des milieux de vie, de questionnement sur le sens des lieux et de prise de conscience de leur complexité ? La découverte du terrain par immersion permet une autre forme de réceptivité, d'appréciation et d'implication car elle interpelle concomitamment le rapport à soi (sens, émotions, dimension corporelle, ...), le rapport aux autres (altérité, posture éthique), le rapport aux lieux. Ces expériences deviennent alors des *moments* pédagogiques (Mérieu 1991) qu'il faut savoir faire advenir, en référence au *kairos* des grecs, dans un temps propice de disponibilité d'esprit.
- Quelles formes de savoirs et de compétences produisent alors ces dispositifs ? La démarche d'observation participante propose une mise en intrigue du paysage, permettant d'accéder à une compréhension de lieux ordinaires. Tel un détective recherchant les indices permettant d'élucider un problème, les étudiants-promeneurs expérimentent une méthode abductive qui les implique entièrement. La situation, peu ordinaire et éloignée de la forme standard de « visite guidée », met le promeneur dans un état d'attention au paysage qui l'entoure, ouvrant son esprit à la sérendipité, cette « *faculté de découvrir par hasard et sagacité des choses que l'on ne cherchait pas* » (H. Walpole cité par Sylvie Catellin, 2014) et l'invite à composer avec une certaine improvisation. Cette approche hodologique de l'espace incite à « dépasser » une science des espaces concrets, plutôt teintée d'objectivité, dans une relation de mise à distance, une « abstraction de soi face au monde », pour mettre en œuvre une géographie vécue sur une plus grande implication et intimité avec le terrain, et exprimant une sensibilité au monde, qui s'appuie sur un paysage qualitatif teinté d'imaginaires et de valeurs (Besse 2004).
- En retour, on peut s'interroger sur la reproductibilité de ces expériences uniques, et comme corolaire, sur l'enjeu de témoigner de ces expérimentations. Pour H Sturm (2010), « marcher ensemble » reste la meilleure façon de transmettre les découvertes hodologiques, manifestant ainsi de la difficile transposition de la richesse de l'expérience de la marche et de la perception des paysages traversés. Cependant, dans une volonté de mise en questionnement réflexif, les étudiants sont invités à formaliser une restitution de ces expériences vécues. Mais comment donner à voir ces expériences singulières ? La diversité des formes d'expression exprime le potentiel de créativité des mises en récits (Fournier, 2016) et en images de ces interprétations formalisant de nouveaux savoirs: un film au scénario écrit à posteriori pour raconter « une marche ensemble », des cartes mentales pour exprimer le ressenti des malades, une story map pour retranscrire un itinéraire, un tableau artistique, ...

Qu'elles soient élaborées exclusivement à l'intention des étudiants ou qu'elles s'adressent à un plus large groupe de citoyens, ces promenades guidées sont outillées comme des dispositifs pédagogiques sollicitant la capacité à s'é mouvoir, à s'étonner et finalement à s'interroger sur les lieux du quotidien. En s'appuyant sur les principes de l'*in situ* et de la valorisation de la subjectivité, ces projets sollicitent l'attention paysagère comme méthode de réflexion sur nos modes d'habiter.

## Bibliographie

- ARAB N., OZDIRLIK B., VIVANT E., 2016. *Expérimenter l'intervention artistique en urbanisme*. PUR 178 p
- BESSE J.-M., 2003. « Le paysage, entre le politique et le vernaculaire. Réflexions à partir de John Brinckerhoff Jackson », *ARCHES - Association Roumaine des Chercheurs Francophones en Sciences Humaines*, 6, p. 9-27.
- BESSE J.-M., 2009. « Paysage, hodologie, psychogéographie » in *Le goût du monde : exercices de paysage*, Actes Sud, 2009, 227 p.
- CALVIGNAC C., COCHOY F., COCHOY N., 2016. *Marcher dans la ville*. Sciences de la société, n°97 Presses universitaire du midi.
- CATELLIN S., 2014. *Sérendipité. Du conte au concept*, Collection Science ouverte, Seuil.
- CHARLIER B., DOUENCE H., LAPLACE D., MIAUX S., 2017. *Marche et démarche : Quels apports de l'hodologie récréative à l'habitabilité des espaces ordinaires ? Retour sur une expérience menée avec l'artiste « marcheur-sculpteur d'espace » Hendrik Sturm (à paraître)*
- DAVILA T., 2002. *Marcher, créer: déplacements, flâneries, dérives dans l'art de la fin du XXe siècle*. Paris: Regard.
- FOURNIER M. et al., 2016. *Cartographier les récits*, Presses universitaires Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, Collection « CERAMAC », n° 35.
- GELARD M. L. et al., 2016. « La promenade sensorielle comme outil pédagogique », *Hermès, La Revue*, 1-74, p. 158-167.
- GWIAZDZINSKI L., 2014. « Néo-situationnisme artistique dans l'espace public », *Strada Le magazine de la création hors les murs*, Du possible disponible. Quand l'art déplace les lignes, p.28-31.
- JACKSON J.B., 2016. *Habiter l'ouest*, Editions Wildproject.
- JACKSON J.B., 2003. *A la découverte du paysage vernaculaire*, Actes Sud.
- LE BRETON D., 2000. *Eloge de la marche*, Editions Métailié.
- MERIEU P., 1991. *Le choix d'éduquer - éthique et pédagogie*, Paris, ESF éditeur.
- MIAUX S., ROULEZ M. C., 2014. « Une lecture du rapport ville-nature à travers les promenades d'artistes », *Environnement Urbain/Urban Environment*, Vol. 8.
- OLMEDO E., 2012. « Hendrik Sturm, l'infatigable marcheur-sculpteur d'espace », *Strabic.fr*. <http://strabic.fr/Hendrik-Sturm-l-infatigable>
- RANCIERE J., 1987. *Le maître ignorant*, Fayard.
- SOUBEYRAN O., 2014. *Pensée aménagiste et improvisation: l'improvisation en jazz et l'écologisation de la pensée aménagiste*, Éditions des Archives contemporaines.
- THOMAS R., 2010. *Marcher en ville. Faire corps, prendre corps, donner corps aux ambiances urbaines*, Éditions des archives contemporaines.
- TOURAINÉ A., 2015. *Nous, sujets humains*, Editions Seuil.

s9

196

## Le carnet de voyage comme objet de médiation paysagère

Christine PARTOUNE, Université de Liège et Haute Ecole Libre mosane - Belgique

**Mots-clés** : formation initiale instituteurs, ancrage affectif et cognitive, engagement citoyen

Cette communication porte sur l'analyse d'un dispositif de formation en géographie et en didactique de la géographie dispensé aux étudiants candidats bacheliers instituteurs primaire à la Haute Ecole libre mosane (HELMo) à Liège, ainsi que sur la présentation des résultats d'un dispositif de formation innovant testé durant cette année académique.

### LE PAYSAGE COMME PORTE D'ENTRÉE POUR CONSTRUIRE DES APPRENTISSAGES EN GÉOGRAPHIE

À l'HELMo-Liège, les enseignants en géographie ont choisi de construire le cours des 3 années du cycle avec le paysage comme colonne vertébrale, porte d'entrée prescrite dans le programme scolaire pour

apprendre à caractériser les espaces et à étudier les interactions homme-espace. Leur finalité est que les futurs enseignants comprennent le sens, aient envie et acquièrent les compétences requises pour faire du terrain environnant l'école une pédagogie à part entière au service du développement global de l'enfant et d'apprentissages multiples. Hélas, le confinement en classe s'avère correspondre à une tendance lourde de plus en plus prégnante dans notre société. Dès lors, les dispositifs de formation actuels méritent d'être repensés en profondeur.

En 1<sup>ère</sup>, le cours est consacré à la lecture du paysage urbain, en 2<sup>ème</sup> au paysage rural, tandis que la 3<sup>ème</sup> année est dédiée à la didactique du paysage. Un des objectifs est d'apprendre à modéliser une démarche de recherche de type dialectique et interactionniste. Les dispositifs de formation sont pensés de manière spiralaire où les allers-retours sur le terrain sont encouragés. Les activités de découverte des différents milieux étudiés sont à caractère ludique et transférables à un public d'enfants du primaire (isomorphisme).

La spécificité de la 3<sup>ème</sup> est d'être orientée par le caractère exceptionnel des lieux étudiés, que les enseignants considèrent comme un facteur puissant de motivation pour les étudiants. Un des finalités est que les étudiants saisissent l'importance de l'approche sensible du paysage et la place essentielle des émotions comme paramètre à prendre en compte pour développer la curiosité à l'égard des phénomènes naturels et humains qui contribuent à donner au paysage sa physionomie particulière.

Incarnant une tradition séculaire en géographie qui consiste à relater la découverte des lieux parcourus dans l'objectif de capter l'attention du public auquel on s'adresse, le carnet de voyage a été choisi comme outil de médiation paysagère. Les étudiants sont mis en projet de réaliser un carnet de voyage qui rende compte non seulement de ce qu'ils auront vécu et appris sur le terrain, mais aussi de recherches complémentaires ultérieures. Afin de le nourrir, ils sont invités à prendre des images tout au long de la semaine et à utiliser un carnet de terrain pour y fixer des traces. Un des objectifs poursuivis à travers la réalisation du carnet de voyage est que les étudiants saisissent en profondeur la distinction entre posture réaliste et posture interactionniste à propos du paysage et de sa description.

Malgré la diversité des dispositifs de formation proposés par les enseignants pour donner aux étudiants l'envie d'apprendre et les rendre sensibles au milieu local à partir du paysage, la « bonne formule » reste à inventer. En fin de cursus, si 93% d'entre eux croient que l'école doit favoriser les apprentissages à l'extérieur pour acquérir des compétences diverses, seulement 30% envisagent de le faire dans leur futur métier. Les freins mis en avant sont notamment le fait que les alentours de l'école pourraient ne pas convenir à ce genre d'activité.

Quant à l'appétit pour un ancrage plus profond dans le territoire, il apparaît qu'un dispositif de formation basé sur la construction de connaissances précises sur les milieux dans une démarche inductive, ou l'appel au détour par des savoirs disciplinaires pour étayer une argumentation, ne donnent pas de meilleurs résultats en termes d'acquis cognitifs que celui qui privilégie une entrée en matière par la délivrance de références théoriques générales sur les milieux et leur évolution. Rares sont les étudiants qui manifestent une motivation pour approfondir une question, en particulier pour retourner sur le terrain afin de produire des informations originales complémentaires. Beaucoup se contentent de recherches sur internet et plusieurs plagiat sont repérés. L'étayage des projets est très faible, peu en relation avec le travail de terrain ou la recherche complémentaire.

On note aussi que l'intérêt suscité chez les étudiants est clairement lié au caractère inhabituel de la mise en situation d'apprentissage et que la découverte d'un milieu inconnu est motivante pour une bonne part des étudiants, mais aussi que cet intérêt s'avère le plus souvent éphémère, dès que l'effet de surprise a disparu.

L'évaluation des carnets de voyage montre que la toute grande majorité des étudiants a davantage consacré de temps et de soin à la forme qu'au fond. Le bénéfice majeur de la créativité mobilisée pour réaliser un carnet attractif et plaisant, c'est la valorisation de la posture subjective à l'égard du paysage, alors que les étudiants pensaient qu'il fallait s'en détacher à tout prix. En cela, le carnet de voyage a clairement joué un rôle de médiation pour susciter un attachement fort à l'égard des lieux parcourus et rejoindre l'envie de partager cet enthousiasme. Les étudiants ont également bien saisi l'esprit critique que cet exercice leur permettait d'acquérir. Quant au fond, le bilan est loin d'être satisfaisant. En ce qui concerne la description de paysage, les productions peinent à se détacher de la description classique en trois plans, pourtant mise en balance explicitement durant les cours.

## ANALYSE DES RÉSULTATS

Parmi les paramètres convoqués pour interpréter ces échecs répétés, le profil des étudiants joue un rôle prépondérant. En déconnexion croissante avec le milieu environnant et avec la nature en particulier, leur bagage langagier pour décrire le paysage est de plus en plus lacunaire et ils manifestent peur d'intérêt pour le développer si aucune perspective utilitariste n'est évidente. Quant à leur mode de raisonnement spontané, il est empreint d'erreurs conceptuelles profondes, qui finissent par se transmettre de génération en génération.

D'autres paramètres sont liés aux représentations des enseignants, qui pensent à tort que les caractéristiques intrinsèques d'un milieu devraient suffire à motiver les étudiants. La place des émotions dans les processus d'apprentissage est également à interroger, tout comme la distance du travail d'investigation attendu par rapport à la zone de confort des étudiants.

Idéalement, il conviendrait que les étudiants construisent un bagage de connaissances contextualisées, en rapport avec un territoire qui a du sens pour eux. Le transfert à d'autres territoires serait un objectif secondaire à atteindre.

## UN ÉCOSTAGE DURANT 5 MOIS SUR LE TERRAIN

Un nouveau dispositif de formation a été proposé en 2016. 4 étudiants ont réalisé un projet au service de la protection de l'environnement dans une structure d'accueil publique et s'y sont consacrés à temps plein durant 5 mois. Un groupe a réalisé pour une commune rurale une trentaine de géocaches didactiques dissimulées sur les sentiers, destinées à faire découvrir aux promeneurs le patrimoine naturel et culturel du coin au départ des particularités du paysage ; l'autre groupe a réalisé une mallette pédagogique pour l'enseignement primaire sur la problématique de la cohabitation avec les castors.

Dans les deux cas, les étudiants ont pris plaisir à parcourir le territoire en tous sens, par tous les temps, et à rencontrer les acteurs susceptibles de les aider à accomplir leur mission. En particulier, cette expérience leur a permis d'aller au-delà d'une approche paysagère furtive. La rencontre avec les acteurs du territoire joue un rôle central dans l'ancrage territorial, mais aussi dans l'apprentissage de la controverse.

La mise en œuvre du projet pilote a permis de confirmer le caractère crucial de l'accompagnement hebdomadaire des étudiants, et ce de manière très fine, pour garantir à la fois les objectifs d'autonomisation des étudiants et leur ancrage territorial, tout comme la qualité des produits réalisés.

## Bibliographie

- AKERSON V. L., ABD-EL-KHALICK F., LEDERMAN N. G., 2000. «Influence of a Reflective Explicit Activity-Based Approach on Elementary Teachers' Conceptions of Nature of Science», *Journal of Research in Science Teaching*, 37-4, p. 295-317.
- AUDIGIER F., 2008. « Formes scolaires, formes sociales. Un point de vue de didactiques des sciences sociales – Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté », *Babylonia*, vol. 3, p. 8-13.
- CLAVAL P., 2001. *Épistémologie de la géographie*, Paris, Nathan Université.
- DONOVAN S., BRANSFORD J. D. (Éds.), 2005. *How Students Learn - Science in the Classroom*, National Research Council of the National Academies, The National Academies Press, Washington, D. C. <http://www.nap.edu/catalog/11102.html>
- DOUSSOT S., 2013. « Des savoirs disciplinaires au service de l'Éducation au développement durable ? Un cas en formation d'enseignants », *Éducation relative à l'Environnement*, vol. 11, p. 119-140.
- GUNCKEL K. L., COVITT B. A., SALINAS I., ANDERSON C. W., 2012. «A Learning Progression for Water in Socio-Ecological Systems», *Journal of Research in Science Teaching*, 49-7, p. 843-868.
- HIDI S., 1990. «Interest and its contribution as a mental resource for Learning», *Review of Educational Research*, 60, p. 549-571.
- HIDI S., HARACKIEWICZ J. M., 2000. «Motivating the academically unmotivated: a critical issue for the 21st century», *Review of Educational Research*, 70, p. 151-179.
- LIEBERMANN G.A. ET HOODY L.L., 1998. *Closing the Achievement Gap : Using The Environment as an Integrating Context for Learning*, Report of the State Education and Environment Roundtable. <http://www.seer.org/pages/GAP.html>
- MADIOT P., 1999. « Savoir inventer ce que l'on voit, dans Décrire dans toutes les disciplines », *Cahiers pédagogiques*, n°373, p. 26-27.

- MAYNES N., HATT B., WIDEMAN R., 2013. «Service learning as an alternative practicum experience in a preservice education program», *Canadian Journal of Higher Education*, 43-1, p. 80-99.
- MAYNES N., CANTALINI-WILLIAMS M., TEDESCO S., 2014. *Stages d'apprentissage par le service communautaire pour les candidats et candidates à l'enseignement*, Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- MEYOR C., 2002. *L'affectivité en éducation – Pour une pensée de la sensibilité*, De Boeck, coll. Perspectives en Éducation et Formation, Bruxelles.
- NELSON B. D., ARON R. H., FRANCEK M. A., 1992. «Clarification of selected misconceptions in physical geography», *Journal of Geography*, 91-2, p. 76-80.
- PALMER D., 2004. «Situational interest and the attitudes towards science of primary teacher education students», *International Journal of Science Education*, 26-7, p. 895-908.
- PARTOUNE C., 2004. *Un modèle pédagogique global pour une approche du paysage fondée sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication*, Thèse de doctorat, ULG. <http://hdl.handle.net/2268/106995>.
- PETCOVIC H. L., RUHF R. J., 2008. «Geoscience Conceptual Knowledge of Preservice Elementary Teachers: Results from the Geoscience Concept Inventory», *Journal of Geoscience Education*, 56-3, p. 251-260.
- REBAR B. M., ENOCHS L. G., 2010. «Integrating Environmental Education Field Trip Pedagogy into Science Teacher Preparation», in BODZIN A. M., KLEIN B. S., WEAVER S. (coord.), *The Inclusion of Environmental Education in Science Education*, Springer, p. 111-125.
- THEMINES J.-F., 2001. Quel paysage enseigner en classe de 6e ? in LEROUX A. (coord.), *Enseigner le paysage ?*, Actes d'un séminaire IUFM de Caen - 17-24 mars 1999, Caen, CRDP de Basse Normandie, p. 63-77.
- WINTER A. A., SADLER K. C., SAUNDERS G., 2010. «Approaches to Environmental Education», in BODZIN A. M., KLEIN B. S., WEAVER S. (coord.), *The Inclusion of Environmental Education in Science Education*, Springer, p. 31-50.



**SESSION 10 (Isabelle Auricoste, Laurent Lelli et Alexis Pernet)**  
**La pédagogie de l'atelier : quel regard réflexif ?**  
*Workshop pedagogy: what reflective view?*

Vendredi 27 octobre, 8h30 - 12h, salle Jonction (B311)

10

200

**Paysage et Architecture à l'œuvre d'expériences pédagogiques**

Zoulikha AIT-LHADJ, Maître Assistante - UMMTO, doctorante Université Constantine - Algérie

.....

**Mots-clés :** paysage, architecture, pédagogie, représentations, contraintes

Appréhender le paysage en architecture n'est pas toujours chose facile et se doit d'être subtile. Assimilé souvent à la vue et à la contemplation, en parler et le décrire a tendance à l'emprisonner, à le sanctuariser et à le figer comme un simple objet lié à la beauté et à la disgrâce. A travers les expériences pédagogiques que nous menons en atelier d'architecture de Master sanctionné par un P.F.E (projet de fin d'études) qui ne s'investit pas forcément dans la recherche, le paysage est mis en scène sous ses différents aspects. C'est une notion courante que les étudiants en architecture associent à fortiori au cadre physique et spatial dans lequel s'inscrit le Projet à concevoir. Les étudiants définissent le paysage d'une manière plutôt unanime mais quand ils en parlent chacun d'entre eux admet et exprime un aspect bien particulier.

Le présent article essaye de partager une expérience se déroulant dans l'atelier de Master Architecture, Formes Urbaines et Paysage qui met en évidence le rapport au territoire à travers la perception et le ressenti et leur interprétation dans la problématisation en se basant sur l'outil paysage. Par conséquent : Comment se lit le paysage ? Quelles en sont ses composantes ? Comment évolue-t-il ? Comment la lecture du paysage peut-elle nous aider à comprendre le milieu urbain ? Dans quelle mesure cette lecture est représentative des relations entre la société et son milieu urbain ? Par quels moyens l'analyse-t-on ? Quels enseignements tirer pour inscrire les nouveaux projets ? Quels impacts attendons-nous des nouveaux projets sur le paysage ? Quelle est la place des acteurs du paysage dans ce processus complexe ?

L'approche en termes de diagnostic territorial nous a semblé au préalable une piste pertinente pour appréhender les recompositions du paysage. Cela nous a conduits à appréhender le paysage à travers ses composantes objectives par le biais d'une approche descriptive en vue de l'insertion des projets. Suite aux visites sur terrain et avec le contact de la composante humaine quant à la discussion de leurs attentes des nouveaux projets, il nous a paru qu'appréhender le paysage-objet n'est point suffisant pour inscrire un projet. Pour toutes ces raisons, nous avons été contraints d'intégrer à l'analyse du paysage le volet représentations essentiellement à travers les formes langagières par le biais d'entretiens in situ, pour négocier le projet avec les acteurs, le programmer au grès de ses utilisateurs et en faire, surtout, un réel projet d'appartenance au territoire.

**OUTILS ET MÉTHODES**

Lorsque nous essayons d'enseigner le paysage à des étudiants en architecture, nous sommes obligés de le simplifier et de le ramener à l'espace et au contexte, il s'agit d'une notion récurrente à laquelle, il faut prêter une attention particulière : comment l'appréhender ? Comment apprendre à bien regarder pour percevoir et comprendre ? Et quels enseignements tirer pour inscrire le nouveau projet ? La portion de paysage analysée est considérée comme étant un système spatial possédant un certain nombre de caractéristiques qualifiées d'attributs. L'étudiant se trouve ainsi coincé et confronté à une réalité physique

objective observée mais, dont les interprétations sont fondées sur un autre phénomène qui relève de sa psychologie et de son ressenti. Cela, se traduit d'une manière effective dans les relevés élaborés et les constats émis à l'égard de cette réalité. D'ailleurs, dans les premières séances de cours prodigués, nous commençons toujours par la définition de la notion de paysage accompagnée d'exemples, pour savoir si l'étudiant se focalise sur les aspects ou dimensions de paysage objet de vue, ou introduit-il des symboles et d'autres sens quand il le définit. Chose que nous débatterons dans ce qui suivra.

### **Méthodologie d'approche**

L'atelier Master en architecture est constitué d'un nombre de 22 étudiants qui ont participé au projet d'une durée de sept mois de Décembre 2016 à Juin 2017, à raison de deux heures de cours par semaine et ce durant les trois premiers mois, accompagnées de quatre séminaires portant sur le paysage, la nature et climat, la participation citoyenne et l'environnement sur le plan écologique. Les tâches consistaient à élaborer un projet d'architecture inscrit dans le paysage accompagné d'un rapport rédigé et dont l'intervention doit tenir compte de l'affectivité chargeant les lieux pour pouvoir stimuler l'esprit critique des étudiants. L'approche en termes de diagnostic territorial des contextes appréhendés portant sur des thématiques et problématiques énoncées au départ qui varient en fonction des milieux et territoires spécifiques, nous propulse et nous conduit de facto au paysage. Qu'il s'agisse d'environnement comme les zones humides, de patrimoine comme les secteurs sauvegardés et de nature comme les interfaces portuaires ou les zones de montagne, nous nous inscrivons dans une perspective de mise en projet en faisant appui sur le tableau dressé par Christine Partoune.

### **Objectifs**

Les objectifs assignés au travail visent à pousser les étudiants à :

- Prendre conscience de la dimension historique et de l'évolution du paysage
- Prendre conscience de l'impact de l'empreinte humaine sur l'environnement
- Prendre conscience que le paysage est comme un texte que tout un chacun lit et décode à sa manière

### **Support didactique : Images du paysage**

Le travail demandé aux étudiants porte sur l'analyse des paysages par le biais de cartes, d'archives accompagnées de prises de vue représentant leur évolution et leur dynamique tout en soulignant les plans, les surfaces et les éléments tranchants. Dans ce registre seront abordés les données physiques, les types de parcellaires, l'inscription des bâtiments dans le site naturel, urbain ou rural, et la variation des angles et des points de vue révélés par les parcours d'observation. L'interprétation du paysage à l'aide de photos mobilise non seulement les connaissances mais aussi la sensibilité et le vécu de tout un chacun.

### **Communiquer le paysage**

Cette étape de présentation est introduite par un exercice de terrain dénommé « *parle-moi de ta ville* », où chaque étudiant doit établir une vidéo du paysage de son lieu de vie, accompagnée de ses propres mots et des témoignages des habitants, qui doit mettre en avant ses potentialités et carences. L'étudiant trouve ainsi libre-court à son imagination et se met en fait à exhorter et extérioriser ses souvenirs, ses rêves et nostalgie d'enfance, où chaque élément composant le paysage décrit se trouve relié à une mémoire et à un événement qui ne sont pas forcément exprimés dans les figures ou les iconographies.

Revenant au diagnostic territorial des contextes appréhendés, l'étudiant se rend compte de l'intérêt d'assimilation et de prospection auprès d'un échantillon d'acteurs des problématiques traitées. Il fait donc appel aux représentations des acteurs des lieux concernés basées en premier lieu sur l'image mentale que s'en font du paysage et de sa lisibilité ainsi que sur leur vécu et leur pratique du paysage.

## **RÉSULTATS ET DISCUSSION**

### **Polysémie et diversité de points de vue**

Les étudiants dans leurs définitions et présentations du paysage ont tendance à l'assimiler au territoire, à la nature, à l'environnement, à la montagne et au cadre bâti. A cet effet l'enseignement du paysage doit impérativement revêtir et couvrir toutes ces dimensions, il est finalement tout ce qui entoure l'observateur pourvue qu'il soit perceptible par l'œil.

### Le paysage s'appréhende par l'œil mais pas que...

L'observation du paysage se fait par l'œil qui essaie de décomposer ses agrégats pour ensuite après les recomposer et les restituer dans des images de synthèse. À travers leurs restitutions, les étudiants introduisent la notion d'ambiance du paysage. Ils parlent de bruits et de sons, d'odeurs, de couleurs, de matériaux et de textures.

### Images et discours pour la perception du paysage

L'échantillonnage permet de confronter les images et les iconographies des acteurs du paysage. Des écarts et des détails caractérisent ces images, et mettent en avant une part de subjectivité dans les représentations. Aussi, un élément nouveau surgit en cours de route à travers la petite enquête menée sur terrain auprès des personnes interviewées et dont les discours ne suivaient pas les dessins. En effet, pour certaines de ces personnes la mer était représentée et dessinée, mais le discours en disait autrement et affichait clairement l'absence de tout contact avec celle-ci.

### Paysage et territorialité

Les résultats font état, suite à l'intégration du discours et représentations du paysage dans les analyses menées, de l'inscription territoriale et sociale des interventions et de l'identification au paysage qui est parfois un objet patrimonial à sauvegarder, tantôt un référent identitaire à ressusciter, et en dans d'autres cas un simple cadre de vie à maintenir ou à améliorer. Cela, nous a permis de réorienter nos problématiques et objectifs en fonction des résultats d'enquêtes. A cet effet, le paysage ne peut être appréhendé uniquement comme cadre physique et spatial mais surtout comme cadre socioculturel essentiel, faisant référence à l'approche culturelle, pour l'inscription de tout projet qui relève du territoire.

### Bibliographie

- AVOCAT C., 1983. *Lire le paysage, lire les paysages*, Actes du colloque du 24-25 Novembre 1983, Université de Saint-Etienne
- BEDART M. (ss. dir.), 2009. *Le paysage. Un projet politique*, Presses de l'Université du Québec, coll. Géographie contemporaine.
- BERQUE A., 1985. « Milieu, trajet de paysage et déterminisme géographique », *L'Espace Géographique*, n°2, p. 99-104.
- BERQUE A. (ss. dir.), 1994. *Cinq propositions pour une théorie du paysage*, Paris, Champ-vallon
- BERQUE A., 1995. *Les raisons du paysage: de la Chine antique aux environnements de synthèse*, Hazan, Paris
- BERQUE A., 2000. *Introduction à l'étude des milieux humains*, Ecoumène, Paris Berlin
- BERTRAND N., VANPEENE-BRUHIER S., 2007. « Les paysages périurbains montagnards à la croisée des regards des sciences écologiques et des sciences socio-économiques », *Revue de géographie alpine*, 95-4.
- BESSE J.M., 2010. « Le paysage, espace sensible, espace public », *META: Research In Hermeneutics, Phenomenology And Practical Philosophy*, II - 2, p. 259-286
- CASTAN C., 2005. *Evolution du concept de paysage*, formation DAFPI 2005-2006, Saint-Clément la Rivière (34). [http://cache.media.education.gouv.fr/file/paysages/06/0/Pays\\_EvolutionConcept\\_456060.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/paysages/06/0/Pays_EvolutionConcept_456060.pdf)
- CAUQUELIN A., 2000. *L'invention du paysage*, Paris, PUF.
- CHRISTIAN N.-S., 1997. « L'art du lieu. Architecture et paysage, permanences et mutations », *Le Moniteur*.
- DAGHIGHIAN N., n.d. « *Paysage : support de cours, textes* ». [http://phototheoria.ch/up/paysages\\_textes.pdf](http://phototheoria.ch/up/paysages_textes.pdf)
- DAVODEAU H. « L'enjeu paysager, vecteur de l'appropriation de l'espace : un exemple de projet de territoire à Saint-Léger des Bois (Maine-et-Loire) », *E S O*, n°21, mars 2004, p.79-83
- DI MEO G., 2007. « Identités et territoires : des rapports accentués en milieu urbain ? », *Métropoles*, n°1 p.69-94
- DUBOIS C., 2009. « Le paysage, enjeu et instrument de l'aménagement du territoire », *Base*, 13 - 2, p.309-316
- MANOLA T., 2012, *Conditions et apports du paysage multi sensoriel pour une approche sensible de l'urbain*, thèse de doctorat Paris- Est en urbanisme, aménagement et politiques urbaines
- MENDIBIL D., 2001. « Quel regard du géographe sur les images du paysage ? », in *Enseigner le paysage ?*, Actes d'un séminaire IUFM de Caen - 17-24 mars 1999, Caen, CRDP de Basse-Normandie, p. 11-26.
- MERLEAU-PONTY M., 2006. *L'œil et l'esprit*, Paris, Gallimard.
- MONTPETIT C., POUILLAOUÉC-GONIDEC PH., SAUMIER G., 2002. « Paysage et cadre de vie au Québec : réflexion sur une demande sociale émergente et plurielle », *Cahiers de géographie du Québec*, 46 - 128, p.165-189. <http://id.erudit.org/iderudit/023039ar>

- LATIRI L., 2001. « Qu'est ce que le paysage dans la culture arabo-musulmane classique ? », *Cybergeo European Journal of Geography*. <http://cybergeo.revues.org/4036>
- LUGINBÜHL Y., 1992. « Nature, paysage, environnement, obscurs objets du désir de totalité », in ROBIC M.-C. (ss. dir.), *Du milieu à l'environnement, pratiques et représentations homme/nature depuis la Renaissance*, Paris, p.11-56.
- LUGINBÜHL Y., 2009. « Le paysage comme projet : Quelles connaissances pour quel projet ? », *CLEUP*, Padova, p. 59-67
- LYNCH K., 1976. *L'image de la cité*, Bordas, Paris
- LYNCH K., 1982. *Voir et planifier : l'aménagement qualitatif de l'espace*, Dunod
- PARTOUNE C., 2004. « L'approche du paysage revisitée à la lumière des théories sur les styles d'apprentissage », *Journées nationales d'Études de Didactiques de l'Histoire et de la Géographie Caen*, 19 et 20 octobre 2004

## Penser avec le pied, l'œil et la main : initier des jeunes urbanistes au paysage. Retour réflexif sur la collaboration pédagogique entre l'ENSP Versailles-Marseille et l'IUAR de l'AMU

Jean Noël CONSALES, Université Aix Marseille – France

Brice DACHEUX-AUZIÈRE, École Nationale Supérieure de Paysage de Marseille – France

Benoît ROMÉYER, Aix-Marseille Université – France

Mathieu GONTIER, École Nationale Supérieure de Paysage Versailles-Marseille - France

**Mots-clés** : paysage, architecture, pédagogie, représentations, contraintes Initiation au paysage, urbanistes, arpentage, observation, croquis

Depuis plus de vingt ans, l'École Nationale Supérieure de Paysage Versailles-Marseille et l'Université d'Aix-Marseille collaborent étroitement. Dans le cadre de cette coopération, la spécialité « Paysage et Aménagement » délivre un diplôme co-habilité entre ces deux entités pédagogiques. Elle associe, dans un tronc commun d'enseignements, des étudiants du Master 2 « Urbanisme et Aménagement » de l'Institut d'Urbanisme et d'Aménagement Régional (IUAR) et des étudiants de la 3<sup>e</sup> année de l'ENSP-Marseille. Afin de préfigurer cette formation, les équipes pédagogiques organisent conjointement un workshop d'initiation au paysage à destination des élèves du Master 1 de l'IUAR. Durant une semaine, ces jeunes apprentis urbanistes, essentiellement rodés à la spatialisation par l'intermédiaire de Systèmes d'Information Géographique, sont ainsi invités à appréhender les paysages des quartiers nord de Marseille, *in situ*, grâce à la mobilisation de méthodes volontairement rudimentaires et à les analyser, *in visu*, grâce à l'utilisation de techniques graphiques de base. Les étudiants sont ensuite tenus de poursuivre cette expérience en remplissant, durant un semestre, la totalité d'un carnet de croquis et d'appliquer les méthodes et les techniques entrevues dans le cadre de leur « Atelier de diagnostic territorial ». À cet égard, depuis la mise en place du workshop en 2013, l'approche par le paysage constitue une entrée renouvelée sur cette compétence fondamentale des métiers de l'urbanisme. L'objectif de cette communication est donc de revenir sur la genèse de ce workshop d'initiation au paysage, d'expliciter ses choix pédagogiques ainsi que son déroulé et de mesurer tant ses résultats que ses écueils.

### GENÈSE DU WORKSHOP D'INITIATION AU PAYSAGE

Initialement l'unité d'enseignement intitulée « Approche des paysages » et destinée aux étudiants de M1 de l'IUAR se proposait de comprendre l'apport de la démarche paysagère dans la compréhension et l'analyse des territoires en se fondant sur une lecture historique et théorique des grands courants jardinistes et paysagistes (Baridon 1998 ; Le Dantec 2003) comme pour mieux faire écho à la

s10

204

traditionnelle classification de l'urbanisme proposée par Françoise Choay (Choay 1965). Or, en 2012, l'équipe pédagogique mobilisée pour ce cours magistral comprend que, si elle permet de passer quelques savoirs auprès des étudiants, cette manière d'enseigner ne sous-tend pas pour autant l'intégration de réels savoir-faire en matière de paysage dans leurs pratiques de jeunes urbanistes. Un constat frappant vient, en effet, étayer cette prise de conscience : les maquettes proposées par certains Masters 2 pour exposer leur projet à l'échelle de la ville ou du quartier semblent totalement décontextualisées, déterritorialisés et hors-sol. En témoigne notamment l'absence cruelle de considérations pour la topographie. Les partis pris urbanistiques sont exprimés en volume sur un socle irrémédiablement plat, laissant à penser que, pour eux, la fabrique urbaine peut s'affranchir de toute relation avec la matrice paysagère du territoire et que le site se résume à l'expression spatiale d'un périmètre d'étude. L'équipe pédagogique de l'unité d'enseignement « Approche des paysages » comprend alors qu'il lui appartient de changer cet état de fait, dès le M1, non seulement en établissant les relations entre paysage et urbanisme mais en encore en démontrant qu'à l'heure du développement durable le paysage peut être fondement, moyen et finalité d'un urbanisme renouvelé (Waldheim 2006). Pour les enseignants mobilisés, il s'agit alors de trouver un mode pédagogique qui permette aux étudiants d'éprouver le paysage, plutôt que de seulement tenter de le comprendre. En accord avec l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'IUAR, un workshop intensif d'une semaine d'initiation au paysage est adopté en 2013. Désormais, celui-ci vient introduire l'« Atelier de diagnostic territorial » qui constitue l'exercice central de la première année du Master « Urbanisme et Aménagement ».

### CHOIX PÉDAGOGIQUES ET DÉROULÉ DU WORKSHOP D'INITIATION AU PAYSAGE

Avec ce workshop, il s'agit, sur le fond, de comprendre le lien entre paysage et urbanisme au travers des notions de site et de socle (Lizet et Ravignan 1997), en développant une analyse sensible voire sentimentale (Sansot 2009 ; Brisson 2010) du territoire. Sur la forme, il s'agit de poser les bases de manières personnelles d'appréhender le terrain en faisant émerger des modes d'expressions graphiques qui libèrent les têtes, les mains et les crayons. En instaurant une distance momentanée aux outils numériques d'étude (la photographie, la cartographie), l'exercice entend consacrer l'arpentage, l'observation et le croquis comme méthodes et outils à part entière de l'urbaniste. L'accent est alors particulièrement mis sur la distinction entre le dessin et le croquis. Il ne s'agit pas, pour les étudiants, de faire des œuvres d'art (dessins), ni même d'apprendre à dessiner, mais de trouver un langage graphique à soi (croquis) qui permette, à l'instar des membres du mouvement des urban sketchers (Hobbs 2014), de fixer des impressions, des analyses et des constats de terrain, lorsque les mots ne suffisent plus à décrire et à qualifier les paysages. Volontairement inscrit dans une forme de « *sobriété heureuse* » (Rabhi 2010), le workshop démarre en salle, au matin du premier jour, par la distribution du matériel rudimentaire : un carnet au format réduit A5 pour privilégier la rapidité d'exécution, un porte-mine pour tracer les lignes structurantes du croquis, un stylo feutre fin 0,1 mm pour signifier les contrastes et les détails. S'en suit un cours magistral de 3h définissant la notion de paysage à partir d'un texte de Jean-Marc Besse (2000). L'après-midi du premier jour est consacrée à l'apprentissage de techniques graphiques de base pour le croquis de paysage, en prenant le travail du paysagiste Jacques Simon comme principale référence (Simon 1987 ; Simon 1989). Au-delà des règles de la perspective, l'accent est mis sur les choix à effectuer : il ne s'agit pas de tout dessiner mais seulement de signifier ce qui fait sens au regard de l'observation et de l'analyse in situ. Durant les deux jours suivants, cette approche résolument expressive du croquis est mise à l'épreuve du terrain des quartiers nord de Marseille. Caractérisés par des tissus urbains composites inféodés à la géographie et l'histoire des lieux, ces territoires offrent à voir des paysages singuliers laissant une large part au non construit (Consalès et al. 2012), au tiers paysage (Clément 2004) et à la nature ordinaire (Mougenot 2003). Le reste de la semaine est consacrée à un retour sur cette expérience de terrain par l'étude, *in visu*, des paysages des quartiers nord de Marseille. Sont alors mobilisés :

- la coupe,
- la réinterprétation photographique avec calque,
- l'axonométrie,
- l'analyse diachronique à la manière de Bernard Quillet (Quillet 1991).

Durant leur atelier de diagnostic territorial, les étudiants sont appelés à utiliser l'ensemble des techniques entrevues lors du workshop et de remplir un carnet de croquis sur les paysages de leurs propres terrains d'étude.

### RÉSULTATS ET ÉCUEILS DU WORKSHOP D'INITIATION AU PAYSAGE

En se fondant sur les énoncés graphiques des carnets de croquis produits par ces étudiants, il est alors possible de déterminer les contours élastiques que donnent les jeunes urbanistes à la notion somme toute polysémique de paysage (Droz et Miéville-Ott 2005). Il est, par exemple, aisé de distinguer les approches « naturalistes » au sein desquelles la végétation domine le propos graphique, y compris en ville où sont surreprésentés les éléments de tiers-paysage (Clément 2004), les approches « compositionnelles » au sein desquelles les objets architecturaux (volumes) sont privilégiés et les approches « panoramistes » au sein desquelles de larges vues analytiques sont proposées comme pour mieux illustrer la définition<sup>1</sup> édictée par la convention européenne du paysage (Conseil de l'Europe 2000). Au fil des pages, les croquis oscillent entre l'expression de paysages pris comme des représentations, des réalités ou des expériences (Besse 2009). Apparaît aussi le principal écueil de cette initiation. Celui-ci consiste à confondre, malgré l'enseignement dispensé, le croquis en tant que moyen de fixation et d'analyse avec le dessin en tant que finalité de communication.

### Bibliographie

- BARIDON M., 1998. *Les jardins ; paysagistes, jardiniers, poètes*. Paris, Robert Laffont
- BESSE J.-M., 2000. « Le paysage et les discours contemporains. Prolégomènes », in J.-L. BRISSON (dir.), *Catalogue de l'exposition Le jardinier, l'artiste et l'ingénieur*, Les Editions de l'Imprimeur, p. 71-89.
- BESSE J.-M., 2009. *Le goût du monde, exercices de Paysage*, Actes Sud / ENSP
- BRISSON J.-L., 2010. *Le Paradis, Quelques observations sur le Plan d'Aou*, Actes Sud
- CHOAY F., 1965. *L'urbanisme utopies et réalités*, Seuil
- CLEMENT G. 2004. *Manifeste du Tiers paysage*, Editions Sujet/Objet (<http://www.gillesclement.com/cat-tiers-paypublications-tit-Publications>)
- CONSALES J.-N., GOIFFON M., BARTHELEMY C., 2012. « Entre aménagement du paysage et ménagement de la nature à Marseille : la trame verte à l'épreuve du local », *Développement durable et territoire*, 3 – 2. <http://developpementdurable.revues.org/9268>
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2000. *Convention européenne du Paysage*. <http://www.coe.int/fr/web/landscape/about-the-convention>
- DROZZ Y., MIEVILLE-OTT V. (dir.), 2005. *La polyphonie du paysage*, Presses polytechniques et universitaires romandes.
- HOBBS J., 2014. *Le croquis urbains : techniques de dessin sur le vif*, Eyrolles
- LE DANTEC J.-P., 2003. *Jardins et Paysages : Une anthologie*, éd. de La Villette
- LIZET B., DE RAVIGNAN F., 1997. *Comprendre un paysage : guide pratique de recherche*, INRA.
- MOUGENOT C., 2003. *Prendre soin de la nature ordinaire*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme / INRA.
- QUILLET P., 1991. *Le paysage retrouvé*, Fayard
- RABHI P., 2010. *Vers une sobriété heureuse*, Actes sud
- SANSOT P., 2009. *Variations paysagères*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, première édition 1983
- SIMON J., 1982. *Revue 1-500 croquis*, Editions Jacques Simon
- SIMON J., 1987. *L'art de connaître et de dessiner les arbres*, Editions Jacques Simon
- WALDHEIM C., 2006. *The landscape urbanism reader*, Princeton Architectural Press

1. Le paysage est une partie de territoire telle que perçue par les populations, dont le caractère résulte de l'action de facteurs naturels et/ou humains et de leurs interrelations

## Enseigner le paysage « pour le plus grand nombre » ? Une expérimentation pédagogique à l'Université libre de Bruxelles – Faculté d'Architecture La Cambre-Horta

Axel FISHER, Université libre de Bruxelles, Faculté d'Architecture La Cambre Horta – Belgique  
Nicolas ROLAND, Université libre de Bruxelles, ULB Podcast - Belgique

10

206

.....

**Mots-clés** : enseignement en grand auditoire, enseignement de l'architecture / du paysage, pédagogie active, participative / collaborative, expérimentations pédagogiques, pratiques d'apprentissage dans l'enseignement supérieur

En matière de pédagogie universitaire, deux thématiques pourtant bien établies semblent ne pas s'être encore rencontrées : les défis de l'enseignement dit « en grand auditoire » (Gibbs & Jenkins 1992 ; Brauer 2011 ; Daele & Sylvestre 2013 ; Rege Colet & Berthiaume 2015) et la centralité du dispositif de l'atelier de projet dans l'enseignement des disciplines de conception de l'espace habité (architecture, architecture du paysage, urbanisme : Dutton 1984 ; Wang 2010 ; Clayes & Raucent 2014). Les institutions dispensant des formations dans ces disciplines et dont le nombre d'étudiants justifie ce type de questionnement sont rares en Europe ; elles en font plutôt une préoccupation financière aussitôt évacuée en adaptant le ratio enseignants/étudiants dans l' « atelier » (Spiridonidis & Voyatzaki 2012). Ainsi, dans ces champs disciplinaires, le problème de l'« enseignement pour le plus grand nombre » ne fait pas encore l'objet d'une sérieuse réflexion pédagogique.

Notre contexte est celui de la Faculté d'architecture La Cambre-Horta qui accueille une population de plus de 1200 étudiants en architecture et 150 étudiants en architecture du paysage, alimentée par des contingents de 300 à 400 nouveaux étudiants chaque année. Dans ces formations, « l'atelier de projet » occupe une place centrale – un tiers de la charge horaire et une seule occasion d'évaluation par semestre –, alimentant de fait une compétition directe avec les cours dits « théoriques ». Par ailleurs, les étudiants possèdent des niveaux de compétence fort inégaux. Ainsi, près de 60% des étudiants présentent de sérieuses difficultés de compréhension à la lecture<sup>1</sup>. La simple mise en œuvre des dernières innovations en matière de pédagogie universitaire « en grand auditoire » (Haddad 2006) se révèle donc doublement inopérante.

Notre communication propose un retour d'expérience à propos d'un dispositif participatif et collaboratif visant à internaliser la résolution de ces tensions structurelles, en favorisant l'implication et l'engagement des 280 étudiants inscrits à un cours de « théorie du paysage » du cycle de bachelier, auxquels l'entièreté des contenus du cours a été confiée. Dans ce contexte, cette contribution se structure en deux temps pour analyser deux des états du dispositif (Paquelin 2004) : le dispositif prescrit – tel qu'il a été conçu par l'enseignant et porteur d'une prescription ou intention d'usage – et le dispositif vécu – ou réel, actualisation effective du dispositif prescrit, ce qui est réellement utilisé par les apprenants. Pour ce dernier, nous avons analysé les pratiques d'apprentissage des étudiants dans une approche sociocognitive (Bandura 1986 et 2003). Plus précisément, nous avons étudié les liens entre les caractéristiques personnelles des étudiants – le profil sociodémographique –, leur perception du dispositif pédagogique ainsi que leur engagement comportemental, cognitif et affectif au sein de celui-ci.

Pour ce faire, nous avons, dans un premier temps, décrit le contexte initial, la problématique ainsi que le dispositif mis en œuvre et ses différentes composantes par l'intermédiaire d'un entretien d'explicitation mené auprès de l'enseignant. Dans un second temps, par le biais de questionnaires adressés aux étudiants (n=76), nous avons étudié les différentes dimensions susmentionnées de leurs pratiques d'apprentissage. Sur cette base, nous saisissons le sens que l'enseignant et les étudiants accordent à ce dispositif, la manière dont ils s'y engagent et infléchissent certaines de ses modalités afin qu'il réponde de manière optimale à leurs besoins en termes d'enseignement et d'apprentissage.

1. Étude menée par l'enseignant en 2015.

Le dispositif mis en œuvre par l'enseignant se fonde sur 3 « clauses contractuelles ». Tout d'abord, deux modalités de participation sont proposées : « en présentiel », impliquant la présence constante aux 12 séances hebdomadaires de cours, ou « l'exonération de présence », dispensant l'étudiant de toute présence physique aux séances de cours. Deuxièmement, à chacune de ces modalités correspond un contenu disciplinaire différent. Les étudiants participant au cours en présentiel ont chacun été invités à choisir un exemple de ce qu'ils/elles considèrent être un paysage, et à en dresser une « fiche d'identité » selon une grille d'analyse structurée (état des savoirs, « plan dicté », « enquête par le dessin », « prophétie du paysage »), autour de l'élaboration de laquelle toutes les séances ont été organisées, jusqu'au rendu lors de la dernière séance de cours. Quant aux étudiants optant pour « l'exonération de présence », ils/elles préparent de manière autonome l'étude d'une anthologie de textes sélectionnés par l'enseignant et organisés en « leçons » thématiques. Finalement, aux deux modalités de participation correspondent autant de modalités d'évaluation : une combinaison d'auto-évaluations et d'évaluation par les pairs pour la modalité « en présentiel » ; un examen écrit conventionnel pour l'« exonération de présence ».

La modalité « en présentiel », objet central de l'expérimentation, outre favoriser un enseignement actif, participatif et collaboratif, vise également à véhiculer plusieurs valeurs centrales à la théorie contemporaine du paysage : la polysémie de la notion de paysage, le paysage comme bien commun, le « partage de la signature », la « subjectivité partagée ». Les étudiants concernés obtiennent ainsi leur évaluation lors de la dernière séance de cours, anticipant ainsi l'achèvement de leurs devoirs pédagogiques avant la « session d'examens » et les « jurys » d'évaluation de l'atelier tant redoutés.

Du côté des étudiants, ceux-ci ont largement opté pour la modalité en présentiel – 88% des répondants – et s'y engagent de manière importante – 87% d'entre eux étant présent à plus de 75% des séances de cours. Leur perception du dispositif – le dispositif perçu – est elle-même cohérente avec le dispositif prescrit par l'enseignant : sept des onze objectifs du cours sont évalués comme atteints par plus de 75% des étudiants<sup>2</sup>, l'ensemble des objectifs étant eux-mêmes évalués comme atteints par plus de 50% des étudiants. En termes d'engagement, si les étudiants n'estiment pas apprendre davantage – en termes de quantité – que dans d'autres cours ou développer des apprentissages de meilleure qualité (57%), ils jugent les activités comme davantage personnalisées (85%), mettent en œuvre des compétences de haut niveau (84%) et apprennent à être autonomes dans leurs apprentissages (82%). Ils estiment également s'impliquer de manière plus active dans le cours (73%), être plus motivés (67%) ou encore avoir plus envie d'apprendre grâce à cette méthode pédagogique (70%). Dans ce cadre, le dispositif semble bien dosé en termes de charge de travail (91%) comme en termes de rythme de travail hebdomadaire (76%). Trois des ingrédients de la réussite du dispositif semblent la disponibilité de l'enseignant pour répondre aux questions des étudiants, ses qualités d'animation lors des séances en présentiel ainsi que la propension des étudiants à mener des activités de manière collaborative.

Cette expérimentation ouvre des pistes de solutions « internalisées » aux tensions entre l'« atelier » et les cours théoriques, et entre un suivi pédagogique personnalisé en petits groupes et l'anonymat du « grand auditoire ». Le prix d'une telle initiative se mesure en termes d'avantages incitatifs pour les étudiants (réduction du « temps de travail étudiant », augmentation du taux de réussite et des « moyennes », engagement envers les contenus disciplinaires), et de renoncements pour l'enseignant (réduction des contenus disciplinaires, atténuation des équilibres de pouvoir). Les résultats sont cependant inattendus : leur motivation et la stimulation de leur curiosité sont sans égal. Du côté de l'enseignant, le dispositif est terriblement énergivore et chronophage, et, paradoxalement, le renoncement à l'énonciation de contenus structurés, choisis, et inévitablement partiels, représente le principal grief des étudiants. Les orientations pour la mise au point du dispositif visent à réduire le « champs des possibles » parmi les cas d'études choisis par les étudiants, en les engageant dans un jeu de rôle simulant la reconstitution d'un concours de projet de paysage de pertinence théorique : peut-être le « Parc de la Villette » ?

2. Apprendre à me documenter sur un paysage à travers différentes sources : livres, articles de revue, articles de presse, dessins et œuvres réalisées ; Développer de ma capacité de décrire un paysage ; Observer, lire et analyser le paysage ; Critiquer différentes sources ; Me familiariser avec la notion de paysage et de ses multiples définitions ; Développer ma capacité de construire, articuler, et présenter un raisonnement ; Utiliser des multiples sources graphiques : cartes topographiques, historiques, thématiques, statistiques, plans réglementaires, plans et schémas de développement, etc.

## Bibliographie

BRAUER M., 2011. *Enseigner à l'université : conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*, Paris, Armand Colin.

CLAYES D., RAUCENT M.-C., 2014. « Combiner la formation au projet d'architecture et l'apprentissage par projets : Bilan de quelques dispositifs pédagogiques utilisés pour la formation des architectes », *Actes du 28ème Congrès de l'AIPU - Association Internationale de Pédagogie Universitaire*, 19-22/05/2014, Université de Mons. [http://hosting.umons.ac.be/php/aipu2014/C9TEST/select\\_depot2.php?q=246](http://hosting.umons.ac.be/php/aipu2014/C9TEST/select_depot2.php?q=246)

DAELE A., SYLVESTRE E., 2013. « Comment dynamiser un enseignement avec de grands effectifs ? », In D. BERTHIAUME & N. REGE COLET (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Tome 1, Berne, Peter Lang, p.149-164.

DUTTON T. A., 1984. « Design studio and pedagogy », *Journal of architectural education*, 41-1, p. 16-25.

GIBBS G., JENKINS A., 1992. *Teaching large classes in higher education: how to maintain quality with reduced resources*. Londres, Kogan Page.

HADDAD C. (dir.), 2006. *Practical Tips for Teaching Large Classes: A Teacher's Guide*, (Embracing diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments Specialized Booklet 2), Bangkok, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education. <http://unesco.org.pk/education/icfe/resources/res15.pdf>

PAQUELIN D., 2004. « Postures et multiplicités des formes tutorales : mise en lien, mise en sens », *Distances et Savoirs*, vol. II, n° 2-3, p.157-182.

REGE COLET N., BERTHIAUME D. (dir.), 2015. *Pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 2. Se développer au titre d'enseignant*, Berne, Peter Lang.

SPIRIDONIDIS C., VOYATZAKI M., (dir.), 2012, "Doing more with less : Architectural Education in challenging times, 14th Meeting of Heads of European Schools of Architecture", *Transactions on Architectural Education*, n°56, s.l., EAAE.

WANG T., 2010. « A New Paradigm for Design Studio Education », *International Journal of Art & Design Education*, 29 (2): 173-183.

10

208

## Handmade landscape: virus of learning by doing in landscape architecture schools

Fausta OCCHIPINTI, École Nationale Supérieure de Paysage de Versailles – France & Politecnico di Milano, Università degli Studi di Palermo - Italy

**Keywords** : learning by doing, on field landscape architecture pedagogy, Italy - France landscape pedagogy, landscape training, landscape experience, hands-on teaching tool

The research investigates the potential of teaching on site inside the school of landscape architecture, writing these reflections in the European debate on definition of teaching strategies, on the contents of the landscape architect's training and on the university pedagogy that now is under development. A significant case of this kind of approach is that of the *École Nationale Supérieure du Paysage de Versailles* (ENSP).

The accurate review of the ENSP methodology stimulated a cognitive survey of the programs of European landscape schools. However, this survey did not allow to draw a clear outline of the importance attached to teaching *on site* in the various schools. To overcome this gap and outline some background data on the state of quantity and quality of teaching on site and its potential, it is activated a survey based on a questionnaire answered by 1500 young and future European landscape architects.

About the access to the profession, data demonstrates that, after studying, the large number of young Italian and European landscape architects finds a job after just three months. However, 72% of young

Italian landscape architects believe that their training is insufficient for direct access to jobs, otherwise for the French this percentage decreases to 47%. This Italian anomaly is due to another fact: while in the European countries analyzed pedagogy *on site* covers about 20% of the curriculum, in Italy, the only exception, this datum drops to a meager 5% of activities on field and a 95% of classroom activities. It follows that all the young landscape architects interviewed, regardless of their geographical origin, agree on a curriculum divided equally among classroom lessons, project laboratory and teaching *on site*, confirming that teaching on field is professionalizing.

Two significant examples of application of research results are represented by the experiences of Lille and Favara, realized by Giardini in Campo with university students.

**In the case of Lille** it was built on the site of an old station the “*Urban Farm*”, a public park managed by the inhabitants of Lille. The “*Urban Farm*” is a business incubator where creative people test new know-how, produce ideas, services, processes. The project is designed by a group of young landscape architects coming from thirty different design schools, around the world. The group was directed by Fausta Occhipinti and Gianluca Parciannello. The urban farm is a project located on the site of the old goods station in Saint-Sauveur. The idea is to have a public park managed by none other than the inhabitants of Lille themselves. The urban farm visions itself to operate as a mobile device which is in constant transformation. The collective work organizes the spaces in variable modality, during the two decades in which the real estate operation of the Zac will be completed. Eventually interacting and transforming the Zac into an inhabitant of the measurement process when completed. The unused railway station is a manifestation of urban biodiversity, linked by the gateway to Europe’s largest ecological corridor. This richness is the starting point and the culmination of the project. The urban farm foresees itself as a business incubator, where young creatives and researchers can have the scope to cultivate natural textile fibers, non-hybrid vegetables and wild plants both edible and useful for bioremediation of the numerous polluted industrial sites in the Lille region. As well as carry out experiments to discover new know-hows, produce ideas, services and processes. The urban farm comes to existence by feeding on the recycled organic waste from the kitchens of the inhabitants of Saint-Sauveur district: the inhabitants collect their organic waste at a convivial composting point in which it produces the new fertile ground for movable kitchen gardens out of the ground. A wild plants for textile fiber system is introduced and cultivated in the interstices of the railway tracks in combination with the assets of the existing urban biodiversity. The system regenerates itself with the support from the schools of the city of Lille, who accommodate inside them small urban farm satellites, generated in terms of know-how from the urban farm of Saint-Sauveur. The urban farm today produces prototypes, social cohesion, warm salads, events, meal and acquaintances.

**The Wild Kitchen Garden of Favara**, finalist at Golden Medal for the Italian Architecture 2015, winner of Agriculture and Landscape Award 2015, honorable mention at the IQU Prize 11th, is a garden that has not been drawn on a computer in office, but it is imagined on site with people who added their stories to a work that they have made themselves. The garden was conceived during an international workshop that gathered professors, habitants, architecture students, associations and local enterprises. The workshop based on “learning by doing” derives from the Classes of Landscape Architecture directed by Fausta Occhipinti at the University of Palermo (school of Agrigento), where the students presented a design proposal for an internal planning contest. The jury composed by Andrea Bartoli, Giuseppe Guerera, Salvatore John Liotta and Gianni Di Matteo has proclaimed as winner project the concept of Wild Kitchen Garden as a result of the concert of three different projects. Project is located in an area where traditional agriculture of the vine and olive coexists with forms of globalized agriculture (Clément 2011). The foundation of the garden takes place during a cloudy early spring day: 60 young people throw 200 leaves of herbarium on the naked ground and then reset them considering the ideal germination conditions. About this, the beauty of the project is not in the shape but in the ability of the shape itself to translate a certain desire of life. Involved people were the protagonists of the garden, with their stories, their ideas and their resources; a deliberate decision to understand creativity as an act of interdisciplinary narrative and collaborative work. The designers took inspiration from what the surrounding landscape offered (agricultural fields with interstices of wilderness) as well as less tangible aspects such as atmosphere and local culinary traditions (Diedrich, 2015). FKP had a positive effect on the teaching of some classes at the School of Architecture of the University of Palermo, which found in Favara an experimental field of higher education.

This approach, supplementary of teaching landscape project on office, put the student in his future field of action, concretely obliging him in transformation activities of spaces and introducing the “making” action, to stress the capability of real operations. From the experiences described before, in fact, the research show that students organize themselves into autonomous groups reused professional skills acquired in new professional careers.

### References

- BELHOSTE B., PICON A., SAKAROVITCH J., 1990. “Les exercices dans les écoles d’ingénieurs sous l’Ancien Régime et la Révolution”, *Histoire de l’éducation*, 46, mai, p. 53-109.
- CLÉMENT G., 2006. *L’enseignement face à la question du «rêve» de paysage: La nécessaire articulation des connaissances aux mécanismes de projet*. Journée de l’enseignement, Versailles, ENSP.
- CORAJOU M., 1985. « Éléments de méthode et programme d’un enseignement de théorie et pratiques du projet de paysage », archives École nationale supérieure du paysage de Versailles.
- DONADIEU P., 2009. *Les paysagistes, ou les métamorphoses du jardinier*, Arles, Actes-Sud, ENSP.
- FARINA A., 2006. *Il paesaggio cognitivo, una nuova entità ecologica*, Milano, F. Angeli.
- LAMBERT G., THIBAUT E., 2011. *L’Atelier et l’amphithéâtre, Les écoles de l’architecture, entre théorie et pratique*, Wavre, Mardaga.
- OCCHIPINTI F., 2017. *Paesaggi fatti a mano, didattica di architettura del paesaggio in situ*, Lettera Ventidue edizioni, Siracusa.
- RUMELHART M., 1999. *Activités (1998-99) et bilan 1976-98*, École Nationale Supérieure du Paysage, Département d’écologie, du projet de paysage.
- SIEBENBRODT M. (a cura di), 2008. *Bauhaus Weimar*, Milano, Electa.
- ZEKI S., 2003. *La visione dall’interno: arte e cervello*, Torino, Bollati Boringhieri.

## Outils graphiques et production de connaissances sur le vivant : quelles pratiques pédagogiques au service d’un projet de paysage partagé ?

Yves PETIT-BERGHEM, Nationale Supérieure de Paysage de Versailles - France

**Mots-clés** : écologie, paysage, représentation graphique, analyse critique, pédagogie

Le projet de paysage ne peut être déconnecté du territoire dans lequel il s’inscrit : il véhicule ainsi les pensées des acteurs et leurs façons de concevoir le monde qui les entoure. Le paysagiste s’imprègne de ces pensées et conçoit des projets en articulant sa réflexion aux modes de représentation et aux formes langagières qui les soutiennent. Ces formes marquées par l’hybridation des connaissances et leur co-construction n’ont rien de commun avec les représentations conventionnelles que les paysagistes détournent le plus souvent à des fins toutes personnelles lorsqu’ils présentent un projet.

Fondamentalement, les paysagistes utilisent un certain nombre de représentations graphiques qui leur permettent de tester différentes hypothèses d’aménagement ou de gestion d’un espace, voire de communiquer sur un projet plus avancé.

À l’École Nationale Supérieure du Paysage (Versailles-Marseille), l’enseignement permet d’utiliser un grand nombre d’outils graphiques pour représenter le milieu vivant, à la fois comme matrice, c’est-à-dire comme matière et condition du projet spatial ; mais également comme élément d’intention et de création dans ce qui fait la matérialité du projet. Les représentations graphiques (blocs-diagrammes, coupes

paysagères, cartes, transects de végétation, etc.) permettent rapidement de visualiser la morphologie d'un site et d'exprimer aussi des dynamiques qui ont été observées sur le terrain. Par l'attention qu'il porte au milieu vivant, le paysagiste rend compte de l'agencement spatial des couverts végétaux et s'efforce de s'appropriier le lieu et ses spécificités. Ce travail le conduit à mobiliser des savoirs et des savoir-faire l'amenant à s'interroger sur l'intégration et la conduite du vivant dans un projet. Tous ces outils sont dans un entre-deux : entre l'observateur du paysage qui donne corps à sa compréhension subjective et objective du paysage, et les acteurs du paysage, qui reçoivent l'information et parfois contribuent aussi à la produire. La représentation du projet de paysage est donc un support de discussion, un vecteur de communication, et les choix d'outils de représentation ne sont pas anodins.

Dans un contexte institutionnel en profonde mutation (réforme des études, nouveaux référentiels pédagogiques), comment ces outils sont-ils intégrés dans les pratiques pédagogiques relevant des sciences de la nature ? Quels sont ceux traditionnellement utilisés (blocs-diagrammes, coupes paysagères) et ceux faisant l'objet d'expérimentations nouvelles (cartes numériques, transects) à l'origine de nouveaux questionnements ? Alors que certaines représentations sont fédératrices, à visée pédagogique immédiate, d'autres bouleversent les expériences du visible et les mécanismes à partir desquels se construisent les connaissances. Avec l'arrivée du numérique, certaines représentations produites créent un écran entre le réel et ce que l'on perçoit du réel, elles relèvent selon Jean-François Coulais du registre des « visibilités calculées » élaborées selon des schèmes perceptifs et symboliques particuliers. De telles images correspondent à des constructions intellectuelles qui fabriquent un paysage à distance donnant en même temps l'illusion du projet. Le paysagiste qui prend plaisir à capter la réalité mouvante d'un paysage et à croquer sur le vif l'expérience de la matière peut ne pas s'y retrouver.

Si l'arrivée de nouveaux outils conduit à renouveler les pratiques pédagogiques, elle amène également à repenser les modes d'apprentissages et à construire un nouvel espace de dialogue avec les apprenants.

Traditionnellement, les paysagistes ont une formation très axée sur l'induction puisque leur démarche première est d'aller à la rencontre d'un site, d'en prendre connaissance avant de penser à son futur. Dès le départ, les représentations graphiques sont intégrées dans une approche essentiellement descriptive liée à l'observation du site. Les documents consultés ou produits sur un carnet de note partent du réel en faisant croire qu'il dit d'emblée des choses, qu'il est signifiant en lui-même, alors qu'ils sont en fait déjà la marque d'une construction de la pensée liée à l'analyse ou à l'interprétation que l'on s'est faite à partir de la lecture du site.

L'un des enjeux de la formation consiste donc à montrer aux étudiants que la démarche inductive ne s'arrête pas à la description et à l'observation mais elle mène aussi à une abstraction, qui sous-tend la mise en place ou le réinvestissement d'un vocabulaire spécifique et de notions indispensables à l'analyse et à l'explication des phénomènes et des mécanismes qui sont en jeu dans l'organisation spatiale.

Les objectifs d'apprentissages doivent aussi être en relation avec la spécificité des écoles de projet, à savoir le travail en groupe basé sur des interactions permanentes d'une part entre les enseignants et les élèves, d'autre part, entre les apprenants. Lorsque des séances collectives sont organisées, il est tout à fait possible de reconstruire ce qui est une expérience personnelle en objet de réflexion et d'élaborer des temps où l'on s'interroge sur le sens des représentations. Pourquoi un groupe d'étudiants a opté pour ce mode de représentation ? Comment a-t-il été élaboré et pour qui ? Quelle est la validité du document présenté ? Celle-ci n'est pas liée au fait que le document puisse comporter des erreurs dans la localisation ou dans les données représentées mais plutôt dans la capacité qu'a l'auteur d'être cohérent et transparent dans ses choix graphiques pour faire de sa production un outil de communication propre à remplir la mission qui lui a été confiée.

Parallèlement, il faut accorder dans la formation des élèves autant de place aux représentations lues qu'aux représentations que l'on réalise. Le document lu doit être déconstruit et re-contextualisé afin de saisir son sens et sa portée. Les acquisitions liées aux lectures se font parallèlement à l'apprentissage des réalisations. Cette mise en situation oblige l'étudiant à penser ses propres modes de représentation et à les questionner tout au long du processus de projet en justifiant ses choix. Cette approche favorise la construction progressive du langage graphique, son appropriation par les étudiants, mais aussi son articulation avec d'autres langages propres à la culture des paysagistes

À partir de retours d'expériences et d'analyses critiques sur les expérimentations, ces réflexions permettront d'aborder les dispositifs pédagogiques en place et en interaction avec les acteurs participant aux projets. Elles aboutiront à re-questionner les objectifs et le sens des représentations graphiques dans la conduite d'un projet intégrant les enjeux écologiques existants et à venir.

### Bibliographie

BESSE J.-M., dir., 2010, « Cartographies », *Les Carnets du paysage*, n°20, Actes Sud et l'Ecole Nationale Supérieure de Paysage (ENSP).

COULAIS J.-F., 2011. *Images virtuelles et horizons du regard. L'expérience des visibilitées calculées dans l'histoire des représentations urbaines et géographiques*, thèse de doctorat, Paris, EHESS.

DAVODEAU H., TOUBLANC M., 2010. *Le paysage outil, les outils du paysage : Principes et méthodes de la médiation paysagère. Co-construction ou construction en commun d'objectifs collectifs*, Conférence des 25/26 octobre 2010 à Montpellier, p. 375-391.

DONADIEU P., 2012. *Sciences du paysage, Entre théories et pratiques*, Paris, Lavoisier.

FREYET A., RUMELHART M., 2010. « Une tranche de persuasion massive : le bloc-diagramme », *Les Carnets du paysage*, n°20, Actes Sud et l'Ecole Nationale Supérieure de Paysage (ENSP), p. 31-42.

JOLIVEAU T., 2008. « Vers une approche géonumérique des paysages. Synthèse et réflexion critique », dans BROSSARD T., WIEBER J.-C. (dir.), *Paysage et information géographique*, Paris, Lavoisier, hermes-sciences publications, p. 383-407.

MICHELIN Y., 2005. « Le paysage dans un projet de territoire : quelques pistes pour une démarche de médiation paysagère », in DROZ Y., MIEVILLE-OTT V. (dir.), *La polyphonie du paysage*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, p. 143-177.

ORMAUX S., 2005. « Le paysage entre l'idéal et le matériel », in DROZ Y., MIEVILLE-OTT V. (dir.), *La polyphonie du paysage*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, p. 71-99.

POUSIN P., MARCO A., BERTAUDIÈRE-MONTES V., BARTHELEMY C., TIXIER N. 2016. « Le transect, outil de dialogue interdisciplinaire et de médiation : le cas du projet d'élargissement de la 3ème voie ferrée de la vallée de l'Huveaune », *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*, Hors-série 24, juin 2016. <http://vertigo.revues.org/17372>

VIVANT E., OZDIRLIK B., ARAB N., 2014, « L'artiste, la carte et le territoire : détourner et retourner les représentations », *Belgeo*, n°3. URL:<http://belgeo.revues.org/13286>



## SESSION 11 (Laurent Matthey et Anne Sgard)

### La situation de controverse, un objet d'enseignement du paysage ?

*Situation of controversy, an object of teaching the landscape?*

Vendredi 27 octobre, 8h30 - 12h, salle Jonction (B311)

s11

213

## Le paysage comme patrimoine entre préservation et innovation : de controverse à ressource

Paola BRANDUINI et Raffaella LAVISCIO, Politecnico di Milano, Laboratoire PaRID - Italie



**Mots-clés :** paysage, préservation du patrimoine, éducation, médiation culturelle, intégration culturelle  
**Keywords:** landscape, heritage preservation, education, cultural mediation, cultural integration

### INTRODUCTION

La controverse au sein de la conservation du patrimoine entre préservation de l'intégrité et de l'authenticité et innovation est encore vivante (Carbonara 2007), surtout vers nouvelles technologies en termes énergétique (Biscontin et Driussi 2011 ; Laviscio, Branduini, Scazzosi 2014). L'attention diffuse au rapport anciens-nouveau est à bâtir à travers le dialogue entre la pensée scientifique et la pratique professionnelle, en soulevant la conscience sociale, souvent trop conservatrice ou d'autre part excessivement progressiste (Carbonara 2007). Preuve en est, dans la profession, le débat entre le propriétaire, l'architecte et le fonctionnaire de l'Etat dans l'évaluation de la compatibilité au sein des commissions paysagères. Dans l'académie, l'intégration entre les disciplines (architecture du paysage, urbanisme et restauration) vise à chercher une approche innovant au rapport nouveau-ancien, tel qui dépasse l'idée de protection en tant que muséification ou banale imitation du passé, en faveur de la mise an valeurs innovante et bien intégrée avec l'existant (Strappa 2006).

Le paysage, lieu de cette intégration, est l'objet du projet, de la recherche, de la planification, des politiques territoriales mais aussi outil de l'éducation et de la formation (Castiglioni 2012). Sa nature matérielle et au même temps, d'interprétation par la société, le rend outil de « médiation » (Turri 1998) entre le système territoriale et sociale ; éduquer au paysage veut dire garantir sa sauvegarde et son amélioration (ELC 2000) ; au même temps « accroître la conscience des droits et des responsabilités de chacun et d'exprimer ses aspirations par rapport aux lieu de vie (Castiglioni 2012). Du renforcement de sa propre identité dérive l'acceptation de la culture autre ; le paysage est donc outils d'éducation interculturelle et intergénérationnelle (De Nardi 2013).

Quel est le rôle du paysage dans la controverse entre conservation et innovation du patrimoine ? Quel est son rôle dans l'intégration interculturelle et intergénérationnelle ? quels instruments se révèlent utiles ?

Le questionnement se lève à partir de deux expériences d'enseignement : l'un dans l'académie (lié à la recherche-action), au sein des laboratoires de *Urban and landscape regeneration* (2015, 2016 et 2017) au Politecnico de Milan ; l'autre hors de l'académie, aux professionnels de l'architecture et de l'agronomie (2015 avec Afol, agence pour le travail, 2016 au Parco del Ticino). Dans les deux cas l'objet d'étude et de projet est le paysage rural autour de Milan, où des grandes institutions publiques sont propriétaires fonciers (Hôpital Majeur, Golgi Redaelli, Municipalité de Milan).

Dans l'académie, les problèmes ressentis à la fin de la première année ont été les difficultés d'intégration entre les différentes cultures dans les groupes, une vision très différente du projet par les italiens et les étrangers, ainsi que des difficultés à comprendre l'importance de conserver l'existant. Hors de l'académie les problèmes récurrents étaient un manque de connaissance de la normative sur la tutelle et la focalisation sur le bâti sans regard vers les préexistences et le contexte.

### MÉTHODOLOGIE

La méthodologie d'analyse dans les deux expériences s'encre sur les questionnaires d'évaluation des cours en examinant i) le processus à travers les outils de participation (le « jeu du territoire », les visites sur place et l'entretien au différents porteurs de projet, les discussions au sein des équipes) en évaluant l'utilité et l'efficacité des dispositifs didactiques; ii) les connaissances acquises et déclarés par les participants ; iii) la qualité du travail final à travers les choix d'usage, la préservation du palimpseste, la distinction des adjointes (Bellini et Torsello 2005), l'intégration dans le paysage (Scazzosi et Branduini 2014) (dans le cas de l'académie enseignants et maître d'ouvrage ont institué un Prix). Après la première année des cours des mesures correctives ont été mises en œuvre et on a évalué l'efficacité.

### RÉSULTATS

**Evaluation du processus.** Le questionnaire d'évaluation a mis en évidence que les visites organisées avec des présentations et activités sur place sont plus appréciés et efficaces que les visites libres ; les discussions structurées en groupes thématiques (jeux de territoire) sont très appréciés et les étudiants en sont demandeurs (contrôle de la dimension territoriale et comparaison contraintes et atout du paysage, analyse SWOT à grande échelle). Les communications courtes et concentrés en contenu (sans perdre la transmission des contenus socles de la discipline de la conservation et base pour le projet sur l'existant) sont préférées, en faveur des révisions du travail des groupes.

**Evaluation des connaissances acquis.** Les étudiants étrangers n'avaient jamais affronté un projet sur l'existant, au contraire des Italiens, déjà formés à la sensibilité pour le patrimoine et donc défenseurs, ils ont appris la possibilité de « réutiliser un ensemble bâti anciens sans le démolir » (différent message en Iran, Chine, Egypte) ; de « lire et dialoguer avec le contexte » et ne pas considérer le contexte comme une « papier blanc » ; de « s'occuper d'agriculture » avec un potentiel d'application dans les pays d'origine ; traiter un lieu « fragile » (un lieu avec une histoire) qui impose de la « patience » et de l'« engagement » (*commitment*).

Les techniciens des institutions territoriales ont appris une familiarité avec le rapport paysager en aval d'une meilleure compréhension de la normative et des modalités de lecture projet-contexte ; ils ont acquis un rôle proactif en face des professionnels dans les commissions du paysage.

**Evaluation du travail final.** Les projets présentés par les étudiants dévoilent des solutions innovantes, jugés parfois par les professeurs faiblement liés aux caractères des lieux, mais appréciés par le jury (propriétaires fonciers).

### DISCUSSION

En synthèse on voit que : i) les outils de discussion se relèvent indispensables dans les différentes phases de la formulation du projet afin de gérer les différentes sensibilités des italiens et des étrangers par rapport à la conservation (réutilisation, Amérique du Sud ; démolition et renouvellement Europe de l'Est, China ; abandon Moyen Orient) (Cody et Fong 2007) ; les jeux se révèlent utiles à mettre en scène et visualiser les enjeux portés par les différents *stakeholders*, ainsi que clarifier les opinions entre les étudiants paysage (De Nardi 2013) ; ii) une dichotomie est encore évidente au sein du projet entre le commanditaire, qui apprécie surtout les usages innovateurs du point de vue économique, bien qu'ils compromettent les valeurs existants (Cassia 2015), et les enseignants qui apprécient la sensibilité de l'innovation au respect de l'existant ; iii) les connaissances critiques et méthodologiques transmises ont été appliqués par les professionnels dans leur activité dès le début du cours.

A travers la controverse paysagère l'enseignant joue donc le rôle de médiateur interculturel et intergénérationnels et de rapprochement des citoyens à la culture de la conservation du patrimoine.

## Bibliographie

- BELLINI A, TORSELLO B.P., 2005. *Che cos'è il restauro: nove studiosi a confronto*, Marsilio
- BISCONTIN G., DRIUSSI G., 2011. *Governare l'innovazione. Processi, strutture, materiali e tecnologie tra passato e futuro*, Arcadia Ricerche
- CARBONARA G., 2007. *Antico e nuovo a confronto, intervento al convegno Cesare Brandi e l'architettura*, Napoli.
- CASSIA F., BRUNI A., MAGNO F., 2015. "Heritage preservation: is it a motivation for agritourism entrepreneurship?", *Convegno annuale di Sinergie, Heritage, management e sinergie*, Università del Molise
- CASTIGLIONI B., 2012. "Il paesaggio come strumento educativo", *Educación y Futuro*, n°27, p. 51-65
- CODY J., FONG K., 2007. "Built heritage conservation education", *Journal of Built Heritage*, 3 - 33
- DELLA TORRE S. (ed), 2014. *La strategia della Conservazione programmata. Dalla progettazione delle attività alla valutazione degli impatti*, Nardini ed.
- DE NARDI A., 2013. *Il paesaggio come strumento per l'educazione interculturale*, Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna (TV)
- LAVISICIO R., BRANDUINI P., L. SCAZZOSI L., 2014. « Les Lignes directrices du projet pour l'intégration du paysage dans les transformations territoriales », *colloque « Concilier expertise scientifique et participation : le défi posé par la convention européenne du paysage »*, Bruxelles
- SCAZZOSI, L., BRANDUINI, P., 2014. *Paesaggio e fabbricati rurali. Suggestioni per la progettazione e la valutazione paesaggistica*, MIBACT, Maggioli ed. Sant'Arcangelo di Romagna
- STRAPPA G., 2006. "Le quattro contraddizioni in architettura", in *Italia Nostra*, p. 416
- TURRI E., 1998. *Il paesaggio come teatro. Dal territorio vissuto al territorio rappresentato*, Venezia: Marsilio.

s11

215

## Les usages pédagogiques du jeu de rôle dans la formation des professionnels du paysage

Hervé DAVODEAU, École du paysage d'Angers Agrocampus Ouest, UMR ESO 6590 CNRS - France  
Monique TOUBLANC, École Nationale Supérieure de Paysage de Versailles - France

**Mots-clés** : jeu de rôle, paysage, controverses, acteurs, représentations

### INTRODUCTION

Le jeu de rôle « désigne l'ensemble des dispositifs pédagogiques qui font jouer aux étudiants ou participants le rôle d'acteurs dans des situations imitant la réalité de négociations ou concertations » (De Carlo 2013). Ce dispositif est déployé depuis les années 70 dans le domaine de l'éducation à l'environnement (Taylor 1985) et au moins depuis les années 90 à propos du paysage. Comment paysage et jeu de rôle dialoguent-ils et que produit cette rencontre sur l'un et l'autre de ces objets/notions ? Quelle est la capacité du jeu de rôle à prendre en charge les controverses, les analyser, les anticiper voire les résoudre? Après avoir présenté les trois controverses supports du jeu de rôle puis décrit et justifié le dispositif pédagogique mis en œuvre pour les travailler, nous portons un regard critique sur nos pratiques didactiques.

*Prairies et peupliers dans les Basses Vallées Angevines (Maine-et-Loire)*

L'expression Basses Vallées Angevines désigne une vaste étendue de prairies inondables, fauchées ou pâturées, localisées principalement en amont de la ville d'Angers et se déployant le long du Loir, de la Mayenne, de la Sarthe et de la Maine. Zone d'expansion des crues, ce territoire de confluence est situé aux portes d'Angers ; submergé chaque année, parfois pendant plusieurs mois, il présente une richesse écologique, faunistique et floristique, exceptionnelle repérée dès les années 70 par un groupement de naturalistes (GAEO). Dans les années 80, il est l'objet d'une déprise agricole importante avec pour corollaire une progression anarchique de la friche d'une part, des peupleraies de l'autre, en lieu et place des prairies, à l'origine donc d'une fermeture du paysage et d'une transformation de l'écosystème. Une évolution contestée par certains groupes d'acteurs. La tentative avortée de mise en réserve naturelle (1980) portée par le GAEO déclenche une polémique ouverte et vive entre éleveurs, populiculteurs, chasseurs, associations de protection de la nature (Ligue de Protection des Oiseaux, GAEO), propriétaires, professionnels du tourisme, élus, ...

La résolution du conflit au début des années 90 passe par la mise en œuvre d'une réglementation des boisements et d'une OGAF Environnement sous la houlette de la DDAF, dont la finalité est conserver l'élevage extensif, la biodiversité et le motif paysager prairial qui lui sont associés. Depuis lors, ce territoire est le théâtre d'une dynamique continue cherchant à concilier production agricole, gestion de l'environnement et préservation du paysage : mesures agro-environnementales (MAE), puis MAET, Contrat d'Agriculture Durable (CAD) et Natura 2000, création d'une marque « L'éleveur et l'oiseau ».

*Le sentier du littoral à Fouesnant (Finistère)*

La controverse autour du sentier côtier concerne la section située entre la pointe de Moustierlin et le Cap Coz. L'origine de ce cheminement remonte à la création du sentier des douaniers (1791), à son intégration au domaine public maritime (1858), puis à l'application d'une servitude de passage des piétons (1976). Dans ce cadre législatif national, le conseil municipal de Fouesnant acte dès les années 70 la décision de faire un sentier, avec l'appui de l'association de sauvegarde du pays fouesnantais. Mais celle-là est contestée durant 3 décennies par certains propriétaires de grands domaines côtiers qui attaquent en justice les délibérations du conseil municipal (annulation du Plan d'Occupation des Sols en 2000), les résultats des 3 enquêtes publiques, et les arrêtés préfectoraux leur étant défavorables.

Suite à la médiatisation du conflit en 2010, le rapport de force s'inverse et la pression citoyenne sur les recours en justice conduit à un arrêté préfectoral d'approbation du sentier en 2011, puis à la réalisation des travaux en 2013. Aujourd'hui les aménagements sont critiqués et le conflit régulièrement réactivé (suite par exemple aux dégradations causées par la tempête hivernale de 2016).

*Le réaménagement du quartier de Belle-Beille à Angers (Maine-et-Loire)*

Sur un plateau situé à l'ouest d'Angers et surplombant l'étang St-Nicolas, Claudius Petit - Ministre de la reconstruction - décide en 1950 d'expérimenter dans « sa » ville une démarche de construction de logements collectifs qui préfigure la procédure administrative d'urbanisme opérationnel des Zones d'Urbanisation Prioritaire (1959). Face à la crise du logement, la décision de construire 500 logements est prise contre l'avis du conseil municipal de l'époque. Malgré des tentatives renouvelées et nombreuses de restauration du quartier, plus d'un demi-siècle plus tard, les indicateurs sociaux du quartier (11 000 habitants) décrivent une paupérisation justifiant l'intervention de l'Etat à travers une opération de renouvellement urbain (2016-2027). Le slogan « rénovation verte du grand Belle-Beille » traduit une volonté de changement d'image (verdissement, intégration du pôle universitaire). L'objectif est de faire de ce quartier de grands-ensembles un « éco-quartier » mieux desservi (tramway en 2022).

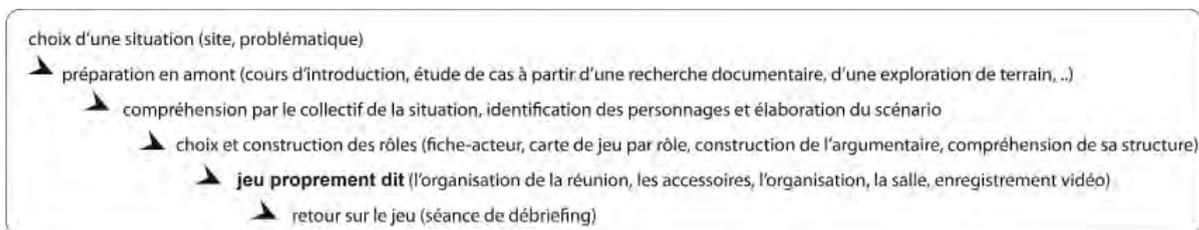
En avril 2017, une controverse éclate lors d'une réunion publique à propos d'un projet municipal de construction de maisons individuelles sur un terrain de sport pour renforcer la mixité sociale et conforter une nouvelle polarité.

## RETOUR RÉFLEXIF/CRITIQUE SUR NOTRE PRATIQUE PÉDAGOGIQUE

Le jeu de rôle a été expérimenté par les auteurs dans différents contextes pédagogiques : dès la fin des années 1990 dans la formation des paysagistes DPLG à l'ENSP, puis de 2006 à nos jours dans le cadre d'un master formant à la « médiation paysagère » (Dubois 2008 ; Michelin et Candau, 2009 ; Michelin 2013) cohabilité par l'Université de géographie d'Angers et Agrocampus Ouest.

Les objectifs sont variables selon les formations. Dans le 1er cas (ENSP), il s'agit de faire en sorte que les futurs paysagistes prennent conscience de façon incarnée que leurs interventions s'inscrivent dans un champ largement négocié, partagé et convoité et qu'ils soient « armés » pour dialoguer et trouver leur place dans un jeu social complexe (Toublanc 2009). La finalité est de promouvoir une approche renouvelée du projet de paysage où le paysagiste joue un rôle de médiateur entre les acteurs et leurs paysages (Montebault et al. 2015). Dans le second cas (Agrocampus Ouest), le cadre théorique et pratique dans lequel l'exercice trouve sa place est d'abord celui du paysage comme outil de la médiation dans une visée de résolution de conflit, avec un glissement au tournant des années 2010 vers une approche du paysage outil au service de démarches participatives en aménagement (Davodeau 2012) ; la question de l'articulation du paysage-outil avec le paysage-enjeu étant souvent resté un impensé.

L'inscription du dispositif dans le cursus, ses modalités de mise en œuvre et son déroulé sont diverses. L'exercice est structuré autour de plusieurs étapes dont la combinaison peut varier (Taylor 1986).



Les vertus pédagogiques du jeu de rôle reposent sur trois aspects de l'exercice : l'expérience, le groupe et le jeu (Patin 2005). Les situations que nous avons expérimentées seront ici questionnées à partir de 3 entrées : celle la temporalité, celle du rôle et de l'action, celle du rapport au monde réel.

### L'inscription temporelle du jeu de rôle dans la trajectoire historique du conflit

Les situations jouées par les étudiants portent sur des controverses parfois « chaudes » (toujours vives), « refroidies » (apaisées), « tièdes » (moins vives mais latentes).

*Rejouer le passé* : le jeu sur les BVA consistait à simuler une réunion de « sortie de crise » entre les principaux acteurs impliqués afin d'envisager les pistes de gestion au regard des différents enjeux du site, sachant que la controverse n'est plus actuelle et que les solutions trouvées dans les années 90 sont encore opératoires et considérées comme satisfaisantes. Dans ce contexte, les étudiants ont rejoué le passé sans vraiment pouvoir s'affranchir des actions mises en œuvre sur le terrain par les vrais acteurs depuis trois décennies. Un double voyage dans le temps et dans l'espace, qui fut stimulant sur le plan intellectuel, car il a offert aux étudiants l'opportunité d'embrasser l'ensemble du processus (du conflit à sa pacification).

*Se projeter dans le futur* : le cas du sentier littoral s'apparentait à construire un scénario prospectif à court terme pour envisager le prolongement de la section déjà aménagée. Face à un conflit encore vif, il s'agissait à partir des aménagements récents de tirer un certain nombre d'enseignements en vue de conduire les travaux à venir. À la différence du cas précédent, le moment joué se conjugait au présent, mais la temporalité était aussi celle d'une histoire longue et d'une projection dans le futur faisant appel à l'imagination.

*S'ancrer dans le présent* : l'exemple de Belle-Beille est assez différent en ce qu'il s'agissait de jouer une controverse qui avait éclaté peu de temps avant lors d'une réunion publique rassemblant élus et habitants et à laquelle nous avons eu l'opportunité d'assister. La temporalité était presque celle de l'instant t. Une situation pour ainsi dire réaliste qui nous a permis, une fois la réunion jouée par les étudiants, de comparer la fiction et la réalité sur la base des notes que nous avons prises en direct.

### De l'acteur à l'action paysagère

La vision de l'acteur qui fonde nos situations de jeu de rôle relève de la sociologie compréhensive (Weber 1934) qui tient compte du sens que les individus donnent à leur comportement et postule qu'ils gardent dans un cadre social donné une marge de manœuvre (Boudon 1979). L'acteur est celui qui agit selon une rationalité instrumentale (adaptation des moyens/buts) mais toute action n'est pas guidée par cette seule rationalité, calculatrice, tactique, stratégique vis-à-vis d'autrui dans une situation donnée. Elle s'appuie aussi sur des valeurs (éthique de conviction) indissociables de la position et de la trajectoire, sociales mais aussi familiales et donc privées de l'acteur. L'objectif est d'intégrer une pluralité de composantes dans la construction du personnage (multi-appartenance à des groupes variés) pour développer l'empathie de l'étudiant vis-à-vis de son personnage (Partoune 2011). Pour autant, l'importance des déterminants extérieurs n'est pas passée sous silence ; lors de la construction des rôles, les manières de penser et d'agir de chaque acteur sont définies en fonction de l'organisme qu'il représente/auquel il appartient, et du rôle qu'il y joue, de son statut social, ...

Qui dit acteur, dit action paysagère : selon les situations jouées, il existe plusieurs façons d'agir *sur/par/avec* le paysage, et donc de conceptualiser les différents statuts du paysage dans l'action.

Enfin, le jeu « de rôle » questionne également le rapport au réel car la limite entre réalité et fiction est toujours perméable : l'individu dans la société ne joue-t-il pas un/des rôle(s), et pas seulement dans sa vie professionnelle ? Et toute construction fictionnelle ne repose-t-elle pas sur des éléments du réel ? Le « jeu » n'est donc pas si éloigné de la réalité, il ne crée pas une distance avec sa dimension politique (au contraire).

### Perspectives

Cet effort de réflexivité nous conduira à regarder notre pratique à partir des résultats de travaux sur la didactique des controverses socioscientifiques (Albe 2008 et 2016) qui définissent ainsi les finalités d'un tel enseignement : « faire apprendre des concepts scientifiques (avec la controverse comme décor), développer les compétences argumentatives, prendre une décision réfléchie et argumentée, faire de l'éducation morale, promouvoir l'action sociale et politique, construire une contre-expertise » (Albe 2016). Chacun de nos cas d'étude sera passé au crible de cette grille de lecture afin d'explicitier davantage nos objectifs pédagogiques.

### CONCLUSION

Appliqué au paysage, le jeu de rôle à propos de controverse paysagère permet de travailler sur la dimension politique des métiers vers lesquels les étudiants se destinent. Nos choix didactiques ne sont pas orientés pour résoudre le conflit (Lardon 2013), mais pour révéler la portée politique du paysage (Sgard et Rudaz 2015). Il n'est pas attendu des étudiants-acteurs qu'ils s'accordent sur une image partagée du territoire mais que le paysage soit un outil d'expression des différents points de vue (Davodeau et Toubanc 2010). Cette posture renvoie au postulat que le dissensus est nécessaire au bon fonctionnement démocratique et que la controverse est bien souvent génératrice de solidarités territoriales (Melé 2003) et productrice de valeurs paysagères (Bigando 2006). Dans des écoles dominées soit par les sciences dures, soit par une pédagogie arcboutée sur la pratique du projet de paysage, l'exercice est l'occasion de construire un questionnement et un mode d'investigation relevant des sciences sociales sans en avoir l'air ... L'ouverture à la rentrée prochaine d'un module consacré aux controverses environnementales au sein du Master 2 PEPS à Agrocampus Ouest offrira l'opportunité de théoriser davantage en intégrant et en adaptant au champ du paysage et de l'aménagement les apports de la didactique des controverses scientifiques (Albe 2016).

### Bibliographie

- ALBE V., 2016, « Mutations » de l'éducation scientifique ? Défis d'un renouvellement épistémologique : mouvements STS et étude de « controverses », *Spirale*, n°58.
- ALBE V., 2008, « L'enseignement de controverses socioscientifiques. Quels enjeux sociaux, éducatifs et théoriques ? Quelles mises en formes scolaires ? », *Education & Didactique* vol.3 n°1.
- BIGANDO E., 2006, *La sensibilité au paysage ordinaire des habitants de la grande périphérie bordelaise*, Thèse de doctorat de géographie, Université de Bordeaux III.

- BOUDON R., 2009, *La logique du social*, Paris, Hachette Pluriel.
- DAVODEAU H., 2012, « Paysages et médiations, retour d'expériences pédagogiques », in *Espace rural & projet spatial vol.3 Du terrain à la recherche : objets et stratégies* (dir. X. GUILLOT), Presses universitaires de St Etienne, pp.161-166.
- DAVODEAU H., TOUBLANC M., 2010, « Le paysage outil, les outils du paysage, Principes et méthodes de la médiation paysagère », in *Actes du colloque OPDE Outils pour décider ensemble, Aide à la décision et gouvernance*, pp.375-391.
- DE CARLO, 2013, « Jeu de rôle », in CASILLO I. avec BARBIER R., BLONDIAUX L., CHATEAURAYNAUD F., FOURNIAU J-M., LEFEBVRE R., NEVEU C. et SALLES D. (dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*, Paris, GIS Démocratie et Participation, 2013, URL : <http://www.dicopart.fr/fr/dico/jeu-de-role>.
- DROZ Y., MIEVILLE-OTT V., FORNEY J., SPICHIGER R., 2009. *Anthropologie politique du paysage. Valeurs et postures paysagères des montagnes suisses*, Paris, Karthala.
- DUBOIS C., 2008, « Le paysage, enjeu et instrument de l'aménagement du Territoire », *Biotechnologie. Agronomie, Société, Environnement*, décembre. <http://popups.ulg.ac.be/1780-4507/index.php?id=4148>.
- LARDON S., 2013, *Construire un projet de territoire. Le jeu de territoire, un outil de coordination des acteurs locaux*, Façades INRA <http://inra.dam.front.pad.brainsonic.com/ressources/afile/234997-47680-ressource-le-jeu-de-territoire.html>
- MELE P. (dir), 2003, *Conflits et territoires*, Presses universitaires François Rabelais, collection « Villes et territoires ».
- MICHELIN Y. (dir.), 2013, *Participation et paysage, du programme Paysage et développement durable*, Fiche Technique MEDDE, IRSTEA,8p. <http://www.paysage-developpement-durable.fr>
- MICHELIN Y., CANDAU J., 2009. *Paysage, outil de médiation*, APPORT, plaquette n°8.
- MONTEBAULT D., TOUBLANC M., DAVODEAU H., GEISLER E., LECONTE L., ROMAIN F., LUGINBUHL A., GUTTINGER P., 2015, « Participation et renouvellement des pratiques paysagistes », in *Biodiversité, paysage et cadre de vie. La démocratie en pratique* (dir. Y. LUGINBÜHL), Victoire Edition, p.171-187.
- PARTOUNE C., 2011, *Les débats en jeu de rôle, Approche fondée sur la matrice CAPE* (acteur collectif / arbitre / privatif / extérieur), Laboratoire de Méthodologie de la Géographie, Université de Liège : <http://www.grainepc.org/Les-debats-en-jeu-de-role>
- PATIN B., 2005, « Le jeu de rôles : pratique de formation pour un public d'adultes », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n°67-68, p.163-178.
- SEMMOUD N., 2007, *La réception sociale de l'urbanisme*, Paris, L'Harmattan.
- SGARD, RUDAZ, 2015, *Les dimensions politiques du paysage*, numéro thématique de la revue Géo-regards n°8.
- TAYLOR J-L (dir), 1985, *Guide de la simulation et des jeux pour l'éducation relative à l'environnement*, Programme international d'éducation relative à l'environnement – UNESCO, PNUE.
- TOUBLANC M., 2009, « La recherche en sciences sociales dans les écoles de paysage en France », *Projets de paysage* 02/07.
- WEBER M., 2004. *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.



## Les non-dits du paysage : explorer les controverses territoriales à partir d'une entrée paysagère.

### Expérimentation en Vicdessos (Ariège, France), entre dispositif pédagogique et recherche scientifique

Pierre DERIOZ, Philippe BACHIMON, Maud LOIREAU, Laurent ARCUNET, Université d'Avignon, UMR Espace-Dev 228 IRD - France



**Mots-clés** : paysage, système territorial, représentations sociales, formation initiale en géographie, OHM du Haut-Vicdessos

Parler des « mensonges » du paysage – l'expression est assez fréquente – relève de la figure de style : en tant que physionomie particulière de la surface terrestre, le paysage n'est ni sincère ni menteur. Ce sont les individus et les groupes sociaux qui le chargent, de manière plus ou moins explicite, de « dire » quelque chose, et le transforment en un « ensemble de signes » (Brunet 1974), susceptible de révéler les systèmes sous-jacents qui le produisent. L'exercice classique de la « lecture de paysage » (Lizet et de Ravignan 1987) s'apparente ainsi plutôt à une sorte d'« explication de texte » – pour rester dans le même champ analogique –, au fil de laquelle il va s'agir de dépasser les évidences pour mettre en lumière les sens cachés et les non-dits (Donadieu et Périgord 2005), avec deux gageures de taille par rapport à l'explication de texte *stricto sensu* : d'une part le fait que le paysage est une œuvre collective dans laquelle s'entrecroisent les intentions d'auteurs multiples, et d'autre part le fait que l'on s'intéresse autant à la production qu'à la réception de l'œuvre – autant aux « auteurs » et à leurs intentions qu'aux « lecteurs » et à leurs interprétations.

Ce type de démarche, qui consiste à progresser à partir de « l'ensemble d'informations » qui se dégage de la première lecture d'un paysage vers « l'ensemble de signes » qu'il devient par élucidation des mécanismes sociaux du territoire dont ce paysage est l'apparence sensible, constitue l'épine dorsale du dispositif pédagogique que cette communication entend présenter. Mis au point dans le cadre de stages de « terrain » destinés à des étudiants de géographie de 3<sup>e</sup> année de licence, ces ateliers sont organisés sans interruption depuis vingt-cinq ans (1993-2017). Ils interviennent au cours du second semestre de la 3<sup>e</sup> année du premier cycle universitaire, à un moment charnière du cursus, entre dernière phase de l'acquisition des fondamentaux de la discipline – une partie des étudiants n'ira pas au-delà de la licence – et préfiguration de la spécialisation professionnelle qui s'amorce avec le passage en Master : le détour par le « terrain » répond ainsi à un double objectif d'« incarnation » des savoirs disciplinaires dans la « réalité » géographique des territoires, et d'initiation à la posture et aux démarches professionnelles par une mise en situation qui implique pour les étudiants un certain degré d'autonomie. C'est en lien direct avec ce deuxième objectif, de manière à leur conférer une finalité non exclusivement pédagogique, que ces stages ont été inscrits d'emblée, pour chaque terrain visité, dans le contexte plus large de programmes de recherche – appliquée ou fondamentale, en fonction du degré d'implication des acteurs locaux. L'analyse du schéma pédagogique, de son potentiel didactique et des liens qu'il entretient avec les objectifs scientifiques repose ici sur le bilan des trois ateliers organisés en Vicdessos (Ariège) en 2014, 2015 et 2017, en interaction étroite avec le programme Systerpa<sup>1</sup>, au sein de l'Observatoire Hommes-Milieu (OHM) Haut-Vicdessos – Pays des Gaves.

#### UN DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE ORGANISÉ AUTOUR D'UN STAGE DE TERRAIN

Parce que cette séquence hors les murs les mobilise de manière exclusive pendant trois jours sur le même thème, le stage terrain constitue pour les étudiants le temps fort d'une Unité d'Enseignement

1. « Valorisation de la ressource paysagère et mutations contemporaines du système territorial en Haut-Vicdessos : formalisation, indicateurs, scénarios », UMR Espace-Dev 228 IRD, projet labellisé OHM du Haut-Vicdessos – Pays de Gaves - Labex DRIIHM, CNRS (2011-2017), coordination P. Dérioz

intitulée « Paysages et territoires ». La préparation au stage insiste clairement sur le fait qu'il ne s'agit pas d'un stage de « découverte », ni d'une « sortie pédagogique » dans laquelle ils resteraient globalement en position de réception, mais bien d'un temps de recherche en autonomie partielle, qu'il va leur falloir utiliser au mieux pour collecter une information spécifique, à laquelle seul le passage par le terrain donne accès. L'obligation de rendre un rapport noté (généralement l'analyse approfondie d'une unité de paysage), rapport qui est également parfois transmis à certains acteurs locaux partenaires de la démarche de recherche, contribue à renforcer chez les étudiants le sentiment de répondre à une « commande ».

Le dispositif pédagogique se décompose en quatre phases principales. La première, en amont du stage, est une phase de préparation, qui inscrit sa thématique et ses objectifs dans une présentation générale de la problématique territoriale (présentation du territoire et du programme de recherche qui lui est appliqué par l'enseignant, complétée par des éléments bibliographiques, et, à la veille du stage, par un corpus de données cartographiques et statistiques). Cet apport est présenté aux étudiants comme un partage d'information, qui répond à un double but : leur permettre d'être rapidement opérationnels une fois sur place, et insister sur le fait qu'il leur sera demandé de produire et de traiter une information originale, inédite, et non de redécouvrir par eux-mêmes des choses déjà connues.

La deuxième phase est celle du stage proprement dit, avec tout ce qu'apporte en lui-même ce type de pratique pédagogique (Zrinscak 2010) par les modes relationnels différents qu'il induit (entre étudiants, entre étudiants et enseignants, entre étudiants et acteurs locaux...) et par l'expérimentation directe de la réalité territoriale sur laquelle il repose. Au-delà d'une brève présentation *in situ* en forme de lecture de paysage qui prolonge et « met en scène » les informations de la phase préparatoire, le stage alterne la rencontre en entretien collectif de quelques acteurs-clés (organisée par l'équipe pédagogique) et des séquences d'analyse de terrain en groupes de 3 ou 4 étudiants, avec soutien intermittent des enseignants et des chercheurs mobilisés pour le stage. De courts entretiens impromptus (à l'initiative des étudiants) s'articulent ici généralement avec l'analyse du paysage selon une grille prédéterminée. Au-delà des questions de méthode, deux consignes de fond balisent le travail des groupes d'étudiants :

- Le temps passé sur le terrain est bref, et la priorité doit donc être donnée à ce qui ne peut être fait que sur le terrain : entretiens à la volée, couverture photographique, inventaire spatial, schémas, cartographie schématique...
- Il n'en est pas moins essentiel de faire dialoguer les sources d'informations, et en particulier l'apport des entretiens et les constats du terrain (recours au terrain pour nourrir les entretiens / vérification *in situ* d'informations obtenues au cours des entretiens)
- C'est en particulier sur ces correspondances entre sources qu'insiste la troisième phase, au retour du stage : la restitution terrain orale de chaque groupe devant l'enseignant référent permet d'effectuer un bilan des apports et des manques, d'indiquer des pistes pour valoriser les premiers et palier les seconds, avant que ne s'engage la dernière phase de rédaction (collective) du rapport.

#### LA PLACE DU PAYSAGE DANS LE DISPOSITIF : LIRE TENSIONS ET CONTROVERSES TERRITORIALES DANS LES « NON-DITS » DU PAYSAGE

Inscrit dans une UE à finalité plutôt méthodologique centrée sur la thématique du paysage, le stage confronte les étudiants à ses divers statuts au sein de la recherche : objet et enjeu du travail, il apparaît également comme une source d'information privilégiée sur le système territorial et son fonctionnement, voire comme un outil lorsqu'il est mobilisé en cours d'entretien. Mais le dispositif ambitionne surtout de mettre les étudiants aux prises avec la dualité fondamentale du paysage (Wylie 2007), en les amenant à établir des correspondances plus ou moins claires entre la dimension matérielle de l'unité paysagère qu'ils arpentent, photographient et décrivent, et la dimension « représentationnelle » qui se dévoile dans les intentions, les pratiques, les marquages et les discours des acteurs locaux.

Ainsi, en Vicdessos, dans une vallée montagnarde marquée par un traumatisme récent (la fin brutale d'un siècle d'histoire industrielle et le passage d'un fonctionnement socio-économique organisé autour la présence de Pechiney et de la métallurgie de l'aluminium à un système de substitution centré sur le déploiement des activités récréatives et touristiques (Dérizot et al. 2012)), l'exploration par les étudiants des différentes représentations et discours paysagers, guidée et structurée par les hypothèses des chercheurs, révèle certaines des lignes de failles de la société locale : la nostalgie de « l'âge d'or » de « l'ère

Pechiney » transparait par exemple derrière le manque d'adhésion d'une partie de la population locale à la politique volontariste d'équipement touristique de la vallée et d'effacement du paysage des friches industrielles (Dérioz et al. 2015). De même, un autre décalage se fait jour entre la marque qu'impriment dans le paysage les résidences secondaires et leurs volets clos – le stage se déroule souvent au mois de mars ou avril –, et le peu de place qui leur est accordée dans les documents ou dans le discours des responsables, alors qu'elles représentent les deux tiers du parc immobilier (Bachimon et al. 2015). Le recours au pastoralisme dans le maintien ou la reconquête des milieux « ouverts », qui se fonde pour certains villages sur une forme de consensus social, rencontre pourtant aussi des oppositions, qui s'enracinent dans d'autres conceptions du territoire et d'autres manières de le pratiquer (Dérioz et al. 2014)... Lorsque la mécanique du stage fonctionne bien, ce sont ainsi des pans entiers de la complexité sociale du système territorial qui se révèlent par touches successives pour les étudiants, dans l'aller-retour entre identification *in situ* de composants spécifiques du paysage, et recueil des « lectures » parfois contradictoires qu'en donnent les acteurs.

## Bibliographie

- BACHIMON P., DÉRIOZ P., VLES V., 2015. « Les phénomènes de dédoublement résidentiel dans les trajectoires de plusieurs systèmes touristiques pyrénéens (Cerdagne (P.O.), Vicdessos (Ariège) et Haute vallée d'Ossau (P.A.) », *Sud-Ouest-Européen*, n°39, p. 81-95. <https://soe.revues.org/1822>
- BRUNET R., 1974. « Analyse des paysages et sémiologie. Eléments pour un débat », *L'Espace Géographique*, n°2-74, p. 120-126.
- DÉRIOZ P., BACHIMON P., LOIREAU M., 2015. « Mise en scène du paysage montagnard et valorisation sélective des patrimoines dans une vallée pyrénéenne en reconversion économique (Vicdessos, Ariège) », *Projets de paysage*, n°11. [http://www.projetsdepaysage.fr/mise\\_en\\_scene\\_du\\_paysage\\_montagnard\\_et\\_valorisation\\_selective\\_des\\_patrimoines\\_dans\\_une\\_vallee\\_pyreneenne\\_en\\_reconversion\\_economique](http://www.projetsdepaysage.fr/mise_en_scene_du_paysage_montagnard_et_valorisation_selective_des_patrimoines_dans_une_vallee_pyreneenne_en_reconversion_economique)
- DÉRIOZ P., LOIREAU M., BACHIMON P., CANCEL E., CLEMENT D., 2014. « Quelle place pour les activités pastorales dans la reconversion économique du Vicdessos (Pyrénées ariégeoises) ? », *Revue de Géographie Alpine / Journal of alpine research*, n° 2014-2. <http://rga.revues.org/2287> / <http://rga.revues.org/2398>
- DÉRIOZ P., BACHIMON P., LOIREAU M., LAQUES A.-E., DESSAY N., 2012. « La mise en tourisme d'un territoire montagnard fragilisé. Sports de nature et patrimoine au cœur du projet de développement et de la politique de communication en Vicdessos (Ariège, France) », *Revue des Régions Arides*, n°28, 2/2012, p. 17-31. [http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins\\_textes/divers14-10/010063040.pdf](http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers14-10/010063040.pdf)
- DONADIEU P., PÉRIGORD M., 2005. *Clés pour le paysage*, coll. Géophrys, éd. Ophrys, Paris.
- LIZET B., De RAVIGNAN F., 1987. *Comprendre un paysage. Guide pratique de recherche*, coll. Écologie et Aménagement rural, éd. de l'INRA, Paris.
- WYLIE J., 2007. *Landscape*, coll. «key ideas in geography», Routledge, Londres & New-York.
- ZRINCAK G., 2010. « Enseigner le terrain en géographie », *L'Information géographique*, 1/2010, Vol. 74, p. 40-54. <http://www.cairn.info/revue-l-information-geographique-2010-1-page-40.htm>

## Le paysage urbain : composante de controverses sur l'espace public

Marco LUPATINI, Université de Fribourg – Suisse

**Mots-clés** : controverse, espace public, paysage urbain, le politique, acteur spatial

### INTRODUCTION

Selon Burnham et Bennet (1909) : « *A delightful station conduces to cheerfulness as a man goes to work and as he comes home, while a shabby or neglected station produces the opposite effect* ». Ils soulignent ainsi que l'esthétique de l'espace public urbain contribue au bien-être des habitants de la ville. Grâce à une réflexion conceptuelle et à l'analyse de séquences didactiques, ce texte et la communication au

colloque *“DEBATTRE DU PAYSAGE. Enjeux didactiques, processus d'apprentissage, formations”* visent à apporter une contribution à la réflexion sur le rôle joué par l'introduction de controverses sur l'espace public dans la formation de l'autoconscience de l'élève, futur citoyen, en tant qu'opérateur spatial.

### CONTROVERSES ET ENSEIGNEMENT

Une controverse est un sujet qui soulève débat dans la société et dans le savoir scientifique et/ou scolaire (Albe 2009 ; Simonneaux et Legardez 2006). Dans l'enseignement des sciences humaines et sociales, elle est un sujet où *“... s'affrontent des valeurs et des intérêts, [...] une question parfois chargée d'émotions, souvent politiquement sensible, intellectuellement complexe, et dont les enjeux sont importants pour le présent et l'avenir commun”* (Tutiaux-Guillon 2006). Leur traitement dans ce domaine *“ne débouche pas a priori sur sa résolution, mais suggère au contraire une certaine incertitude pour l'avenir”* (Heimberg 2011). Nehrdich (2011) souligne que c'est seulement en considérant la controverse dans son intégrité et comme irrésolue qu'un progrès dans l'apprentissage est possible et qu'un endoctrinement est évité.

Souvent prétexte pour la tenue de débats en classe ou pour le déroulement de jeux de rôle, le traitement d'une controverse ne se réduit pas à ces activités. Sans préparation approfondie, les élèves ne pourront ni réfléchir sur la complexité de la situation et des enjeux, ni définir les acteurs en jeu et leurs intérêts. Sans une institutionnalisation et une conceptualisation des savoirs mobilisés, les apprentissages resteront flous. Sans une mise en jeu personnelle de l'élève, la controverse ne contribuera pas à l'éduquer à prendre sa place dans l'espace public, comme souligné par De Pietro et Gagnon (2013).

### L'ESPACE PUBLIC : SUJET CONTROVERSÉ EN GÉOGRAPHIE

Nehrdich (2011) invite la géographie scolaire à prendre en compte le caractère complexe et controversé du rapport entre l'individu et le monde si elle ne veut pas devenir obsolète. De nombreux sujets, tant de géographie physique qu'humaine, se prêtent à une pareille approche. L'espace public, élément du paysage urbain et emblème (Lussault 2007) de la ville, en est un exemple.

Comme relevé par Lussault (2007), l'action humaine se construit non sur, mais avec l'espace, lui-même opérateur spatial. Ceci entre en jeu dans le traitement de controverses sur l'espace public, où en référence à Arendt (1960) le terme *“public”* est connecté avec celui du politique. L'espace public est alors celui du politique (Arendt 2003). Il est aussi espace où tout apparaît dans sa multiplicité (Arendt 2003), donc espace d'expression des différentes visions à la base du politique et où chacune vise à montrer son excellence dans un *“fiercely agonial spirit”* (Arendt 1998).

### EXEMPLE DE SÉQUENCES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE BASÉES SUR L'ESPACE PUBLIC

Le caractère disputé de ce concept dans le savoir scientifique offre une première opportunité pour son introduction dans l'enseignement. Deuxièmement, son aménagement est souvent objet de débats de la société civile dans le territoire où est située l'école. Il représente ainsi une controverse proche de la réalité des élèves, qui leur permet de cueillir le rôle des opérateurs spatiaux dans les choix d'un agencement spatial. Un exemple concret de traitement de controverses autour de l'espace public est représenté par deux séquences didactiques développées au secondaire I avec des classes de la Xème année HarmoS, par deux enseignants dans le cadre de leur formation au DFA<sup>1</sup>, un à Pregassona, l'autre à Minusio.

Le sujet a été introduit par la récolte des préconceptions des élèves sur l'espace public. Ensuite, l'enseignant a proposé une controverse concernant un espace public proche de l'établissement scolaire. La première classe s'est penchée sur le projet de déplacer le musée d'histoire naturelle de Lugano dans l'ancien abattoir communal, momentanément occupé par un centre social autogéré. La deuxième a étudié le projet de construire le plus grand cadran solaire d'Europe sur la Piazza Grande à Locarno. La controverse a été analysée dans les deux classes sur la base du projet officiel, de prises de positions des opposants, d'article parus dans la presse. En plus dans la deuxième classe il y a eu l'intervention d'un ancien membre de l'exécutif de la ville. Après a eu lieu un débat en classe, suivi par la rédaction d'une prise de position personnelle des élèves et par une synthèse guidée par l'enseignant.

1. Le DFA est l'institut de formation des enseignant.e.s au Tessin.

### ANALYSE DES DONNÉES RÉCOLTÉES

L'analyse des données est basée sur les préconceptions des élèves et leurs prises de position après le débat. Pour la récolte des préconceptions, les élèves ont défini l'espace public grâce à la méthode du Think-Pair-Share (Brägger et Posse 2007) et ont ensuite cherché une définition commune à la classe. Des éléments communs émergent de ce travail, les espaces publics sont des espaces :

- accessibles/ouverts à tout le monde, où on peut se rendre sans être invité ;
- de rencontre et d'amusement ;
- payés et maintenus par les taxes ;
- soumis à des règles, mais où on est libre du contrôle familial.

Aucun des élèves des deux classes ne prend en considération le paysage urbain ou le rôle d'emblème de l'espace urbain.

Dans les textes rédigés par les élèves, l'espace public est pris en considération comme élément qui façonne le paysage urbain et qui contribue à véhiculer l'image de la ville, sans une claire référence aux concepts de paysage et d'emblème. Quelques extraits aident à s'en rendre compte<sup>1</sup>.

*"... il serait aussi problématique de les jeter dehors sans une autre solution, parce que cela mènerais à d'autres problèmes (casini), comme le mauvais traitement de la ville par les autogérés"* (élève 1 de la classe de Pregassona).

*"... si on chasse les autogérés ils iront causer du chaos et foutre le bordel dans toute la ville"* (élève 2 de la classe de Pregassona).

Dans ces deux exemples, les élèves se soucient de l'effet sur l'image de la ville de conflits qui suivraient une éventuelle évacuation des espaces occupés par le centre social autogéré.

*"Piazza Grande est un des plus beaux lieux de la Suisse... la méridienne n'emmènerait pas une grande nouveauté ... pour l'observer dans son ensemble il faudrait la survoler"* (élève 1 de la classe de Minusio).

*"Piazza Grande ne doit pas devenir une sorte de "musée" ou une attraction pour la présence d'une nouveauté, mais elle doit redevenir le lieu où se rendre pour se rencontrer, discuter et s'amuser"* (élève 2 de la classe de Minusio).

Dans le premier cas, la méridienne est rejetée puisqu'elle n'amènerait rien de nouveau à l'image de la ville. Dans le deuxième, on peut lire une volonté de rejet d'un aménagement visant à transformer l'espace public pour en augmenter l'attractivité touristique, mais pas destiné à améliorer le cadre de vie des habitants.

### CONCLUSION

Le concept de paysage urbain et l'idée d'espace public en tant qu'emblème de la ville ne sont mobilisés que marginalement par les élèves. Ceci n'est pas surprenant puisque les enseignants n'avaient pas directement porté leur attention sur le paysage, ni sur les espaces publics comme emblème de la ville. L'analyse des données récoltées permet néanmoins de relever indirectement un intérêt de la part de ces jeunes de 13-14 ans pour l'image de leur ville, avec la préoccupation de rejeter tout ce qui la gâche.

Certes, les élèves des deux classes n'ont pas montré une prise de conscience comparable à celle des auteurs de *Plan of Chicago*. Ils n'insistent pas sur l'importance du paysage urbain pour une amélioration du cadre de vie. Les exemples reportés montrent néanmoins la volonté des élèves de préserver la beauté du paysage urbain dans lequel ils vivent. Il s'agit d'une amorce de prise de conscience de leur rôle d'acteurs spatiaux, capables par leurs choix d'influencer un agencement spatial et cela peut être un point de départ pour les aider à se former en citoyens responsables et actifs.

1. Ces extraits ont été traduits personnellement de l'italien en français tout en évitant de modifier les constructions grammaticales et syntaxiques des élèves.

## Bibliographie

- ALBE V., 2009. *Enseigner des controverses*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- ARENDT H., 1960. *Vita Activa oder vom tätigen Leben*. Stuttgart: Kohlhammer.
- ARENDT H., 1998. *The Human Condition*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- ARENDT H., LUDZ U., 2003. *Was ist Politik ? : Fragmente aus dem Nachlass* ([Ungekürzte Taschenbuchausg.] ed.). München: Piper.
- AUDIGIER F., 2002. « L'éducation civique dans l'école française », *Civic and Economic Education in Europe*, 2, p. 8-28. <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/456/372>
- BRÄGGER, G., POSSE N., 2007. „Kooperatives Lernen in Lehrer- und Schülertrainings“, in BRÄGGER G. & POSSE N. (Eds.), *Band 1: Schritte zur guten Schule*, Bern: h.e.p. Verlag, p. 86-95.
- BURNHAM D. H., BENNETT E. H., 1909. *Plan of Chicago*. Chicago: The Commercial Club.
- DE PIETRO J.-F., GAGNON R., 2013. « Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public: l'enseignement du débat à l'école », *Bulletin VALS-ASLA*, 98, p.155-179.
- DEBARBIEUX B., 2014. « Les spatialités dans l'œuvre d'Hannah Arendt », *Cybergeo: European Journal of Geography*. <http://cybergeo.revues.org/26277>
- HEIMBERG C., 2011. « Vers une pédagogie des mémoires - Histoires, mémoires et intelligibilité des sociétés » in LEGARDEZ A. & SIMONNEAUX L. (Eds.), *Développement durable et autres questions d'actualité: questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*, Dijon: Éducagri éditions, p. 233-247.
- LUSSAULT M., 2007. *L'homme spatial*, Paris: Ed. du Seuil.
- LUSSAULT M., 2013. « Espace Public-Lieu » in LEVY J. & LUSSAULT M. (Eds.), *Dictionnaire de la géographie [et de l'espace des sociétés]*, Paris: Belin, p. 360-364.
- MOON J. A., 2008. *Critical thinking: an exploration of theory and practice*, London ; New York: Routledge.
- MOUFFE C., 1993. *The Return of the Political (Phronesis)*, London ; New York: Verso. <http://www.amazon.com/Return-Political-Phronesis-Chantal-Mouffe/dp/0860914860%3FSubscriptionId%3D0NM5T5X751JWT17C4GG2%-26tag%3Dsonnysoftware%26linkCode%3Dxm2%26camp%3D2025%26creative%3D165953%26creativeASIN%3D0-860914860>
- Nehrdich T., 2011. "Kontroversität. Neue Herausforderungen für eine aktuelle Geographiedidaktik", *GW-Unterricht*, 124, p.15-25.
- SIMONNEAUX, J., LEGARDEZ, A. 2006. « L'enseignement de la mondialisation: références, objectifs, contenus », in LEGARDEZ A. & SIMONNEAUX L. (Eds.), *L'école à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux: ESF, p. 217-232.
- STAEHELI L. A., 2011. « Political geography: Where's citizenship? », *Progress in Human Geography*, 35-3, p. 393-400.
- TUTIAUX-GUILLON N., 2006. « Le difficile enseignement des "questions vives" en histoire-géographie », in LEGARDEZ A. & SIMONNEAUX L. (Eds.), *L'école à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux: ESF, p. 119-135.
- Le matériel produit par les élèves des deux classes est présents dans :
- ARRIGO S., 2017. *Itinerario didattico sullo spazio pubblico*, Documento di sviluppo professionale 2. Anno accademico 2016/2017, DFA Locarno
- LAMPERTI D., 2017. *Itinerario didattico sullo spazio pubblico*, Documento di sviluppo professionale 2. Anno accademico 2016/2017, DFA Locarno.



## Materia Paesaggio: a multidisciplinary training course for a new gaze upon the landscape

Anna MELE, Barbara MARANGONI, Laura PUNZO, Daniela CARDINALI, Emilia-Romagna Regional Government & ANCI – Associazione dei Comuni Emilia Romagna – Italy



**Keywords :** rural and periurban landscape, multidisciplinary, teaching by workshop, controversies, local actors.

Since 2006, urged by the European Landscape Convention principles and in accordance to the Italian Constitution which assigns the competence on landscape matter to the Regions, Emilia-Romagna regional Government has promoted, organized and led a training course on landscape safeguard, enhancement and planning. The course, named *Materia Paesaggio*, has been conceived and managed with the collaboration of the Ministry for Cultural Heritage and the National Association of local Authorities.

The training course, at its 8th season, is based on two pillars. The first one is a multidisciplinary approach: both teachers and participants are chosen among a wide range of professionals (landscape designers, architects, agronomists, geologists as well as public officers from municipalities and from Cultural Heritage Ministry); the second pillar regards the methodology, based on “learning by doing”, where workshops are alternated with seminars, lessons and roundtable discussions.

The beneficiary actors belong to different professional disciplines and are selected through their professional orders, by local municipalities and local offices of the Ministry of Cultural Heritage or through public calls. The typologies of professionals most represented include architects, agronomists, geologists and engineers, specialized in projecting and managing landscape transformations. Recently, the course has been opened to new professionals (creatives, local development association members, ...) through more direct selection procedures, favouring the straight expression of interest of persons and evaluating their interest in the field of action of the course.

The main objective is a cultural change for designers and officers, to define a “common language”, so that the landscape management, enhancing and protection could be led beyond the conventional contrast between different roles, in a more synergic way.

The workshops have always dealt with real cases, proposed by the local authorities, so that the workshop outputs (guidelines, landscape plan, preferred scenarios) would, on the one hand, support and inspire the designers and local authorities involved in their professions, and on the other hand, could orientate the change of rules in land management in other regional areas.

Since 2014 the training course, facing year by year different territorial scales, has focused on rural landscape. The different themes touched have been, during the years: landscape insertion criteria of settlements in sovra-comunal areas; integration between hill landscape and agricultural products; relations between city and countryside in peri-urban areas. In these different contexts, many actors operate, with different needs and perceptions. Because of these many “actors” who “play” and have interests in these areas, it was necessary to exchange views, engaging new people bringing questions (private building enterprises, farm associations,...) possible answers and experiences. *Materia Paesaggio* has tried to translate the polisemic idea of “landscape” in the training context, testing (when possible) the agreement of the numerous and different requests that these areas express.

In the last edition, closed in June 2017, the new actors participated in the construction of a shared strategy of landscape valorization in regional areas. After the initial curiosity, the new different actors have had different feeling in their participation, expressing demands, questions and sometimes doubts of the efficaciousness of their role in the especially when involved in the operative phase of the laboratory, and not simply (like in the first editions) in communication of best practices.. But, during the evolution of the course, at a more comprehensive way, the participants have expressed their increasing interest and enthusiasm to all the phases of the laboratory, highlighting its importance to their professional activity. The commitment of the actors involved has also confirmed the goodness of the training project.

A further increase in the number of the territorial stakeholders was appropriated in analyzing periurban dimension: these are very controversial areas in Italy, because the people who live, work and operate there, and also the public administration that can contrast the soil consumption, interpret the future of these places in several different and sometimes opposite ways. So, new witnesses, motions and requests enter in the laboratory course; we learn to know better new actors and increase the importance of urbanism issues to external actors. The round tables involving local actors have permitted to confront the different visions, and the “reality if the things” was laid bare, sometimes in contrast and other times in condision between them.

As mentioned before, in the 2017 course, for the first time some “city makers” have taken part to the training, and together with the other participants, they have been stimulated to find innovative solutions and new identity in fringe areas, where rural and (various) urban uses coexist. These new activities were more opened to define, simulate and manage the processes of development of policies, and less directed to the definition of a classical physical regeneration project. This development is reflected in the working methodologies: time after time, involving no technical actors contribution, new ways for the teaching of landscape are to be explored.

The debate informal actors have build up with municipalities and designers has caused controversies but also synergies and positive suggestions for a future landscape, useful to co-build a landscape valorization project. Scenarios simulation and participation processes tools enriched the methodology, too. In the 2015 edition, future landscape scenarios methodology have driven participants to assume and express their extreme points of view. This method have pointed the attention to the different routes of possible futures of landscapes, although this process need a long time strategy and way of thinking.

Finally, a local meeting is organized and a publication printed is at the end of each course, in order to rethink about and present the learning process and disseminate methods and results. Also the material delivered to the participants during the course (slides of the lessons, lecture notes, issues, bibliography,...) and those the participants share spontaneously are considered by the same actors as an enhancement of their tool kits. A network between different participants, local communities and experts has been built, creating a community of interests (personal and professional ones), which can actuate for the dissemination of the landscape culture and awareness.

At a regional level, the results of the laboratories in the different areas have conducted to the increase of knowledge of the territories and to new stimulus to more innovative methods for the landscape enhancement. But, at the same time, the impact on the transformation practices in the areas is less evident, since it needs longer time and capacity of fund raising.

## Bibliography

DONADIEU P., DALLA SANTA G., 1998. *Les campagnes urbaines*, Actes Sud / École nationale supérieure du paysage de Versailles.

BONNEFOY S., BRANDUINI P., FLEURY A., 2011. “L’evoluzione del paesaggio agricolo nelle zone periurbane. Politiche e iniziative in Francia. Energie rinnovabili e paesaggi” in MARCHIGIANI E., PRESTAMBURGO S., *Strategie e progetti per la valorizzazione delle risorse territoriali*, Franco Angeli Editore.

POLI D., 2011. “Rappresentazioni identitarie e processi partecipativi per la salvaguardia del patrimonio territorial” in VOLPIANO M., *Territorio storico e paesaggio. Esperienze di analisi, progetto e gestione*, Fondazione CRT; L’artistica Editrice, Savigliano.

POLI D., 2013. *Agricoltura Paesaggistica, visioni, metodi, esperienze*. Firenze University Press.

LARDON S., 2013. “Construire un projet territorial – Le “jeu de territoire”, un outil de coordination des acteurs locaux”, *Façade Résultats de recherche*, n°38.

FERRARIO V., 2013. “Paesaggi coltivati (multifunzionali). Lo spazio dell’agricoltura nella trasformazione della città contemporanea”, in MAGNIER A., MORANDI M., *Paesaggi in mutamento. L’approccio paesaggistico alla trasformazione della città europea*, Franco Angeli Editore.

AA. VV., 2015. *LOTO Landscape Opportunities - La gestione paesaggistica delle trasformazioni territoriali: linee guida e casi pilota*, Ignizio.

REGIONE EMILIA-EMILIA, 2010. *Linee Guida per il territorio rurale – Criteri per l’inserimento paesaggistico degli interventi di trasformazione ordinaria*, a cura di Barbara Marangoni.

## Index des intervenants et organisateurs

### *Index of speakers and organizers*

#### A

AIT-LHADJ, Zoulikha  
ALLEGRI, Renata  
ARCUSET, Laurent  
ARNAL, François  
AUDEBERT, Marine  
AURICOSTE, Isabelle  
AZAM, Michaël

#### B

BACHIMON, Philippe  
BAILLY, Emeline  
BATTAGLINI, Luca Maria  
BEDOURET, David  
BERCOVITZ, Rémi  
BESSE, Jean-Marc  
BILLEAU, Sandrine  
BODENAN, Philippe  
BONIN, Sophie  
BOUCHE-PILLON, Sabine  
BOUCHET, Louise  
BOUVIER, Muriel  
BOUVIER, Vincent  
BOWDITCH, Euan  
BRANDUINI, Paola  
BRICCHETTI, Edo  
BRIFFAUD, Serge  
BROSSARD-LOTTIGIER, Sylvie  
BRYCE, Rosalind  
BUYCK, Jennifer

#### C

CAILLE, Stéphanie  
CALVET, Anne  
CAMPAGNE, Jean-Luc  
CARDINALI, Daniela  
CARMO, Leticia  
CASTIGLIONI, Benedetta  
CEPOLLARO, Gianluca  
CHALMEAU, Raphaël  
CHARRIER, Gwenaëlle  
CHEZEL, Edith  
CIESLIK, Caroline  
CONSALES, Jean Noël  
CONVERCEY, Philippe  
COURAPIED, Romain

#### D

DACHEUX-AUZIÈRE, Brice  
DAL SANTO, Raul  
DANIAUD, Frantz  
DAVID, Pierre  
DAVODEAU, Hervé  
DE CRECY-KOCH, Aleth  
DE LAJARTRE, Arnaud  
DEBARBIEUX, Bernard  
DEJEANT-PONS, Maguelonne  
DERIOZ, Pierre  
DESPONDS MEYLAN, Séverine  
DIVERNERESSE, François  
DOMON, Gérald  
DONADIEU, Pierre  
DOUENCE, Hélène

#### E

EL HANNANI, Mustapha  
ENGSTRAND, Sue

#### F

FAVRE, Isabelle  
FIRODE, Pierre  
FISHER, Axel  
FORTIN, Marie-José  
FOURES, Jean-Marc  
FUCHS, Magali

#### G

GABERELL, Simon  
GAUDIN, Olivier  
GENOVESE, Dino  
GERMAINE, Marie-Anne  
GIGOT, Mathieu  
GIRARDCLOS, Stéphanie  
GONTIER, Mathieu  
GRANDADAM, Pierre  
GROPPI, Luca  
GUILLAUMONT, Natacha  
GUITTET, Caroline

#### H

HANUS, Philippe  
HEYDEL, Pierre-Alain  
HUBAULT, Sophie

**J**

JACQUIN, François-Xavier  
JOERIN, Florent  
JOUBLOT FERRE, Sylvie  
JULIEN, Marie-Pierre

**K**

KEMPF, Mathilde  
KLONARI, Aikaterini

**L**

LAFFONT Georges-Henry  
LAGADEC, Armelle  
LAHARACH, Ibtissam  
LAMBERT Cédric  
LAUMOND, Jean Sébastien  
LAVARONE, Giulia  
LAVISCIO, Raffaella  
LEGROS, Romain  
LELLI, Laurent  
LENA, Jean-Yves  
LEUZINGER, Yves  
LEVY, Lisa  
LOIREAU, Maud  
LUGINBUHL, Antoine  
LUGINBUHL, Yves  
LUPATINI, Marco

**M**

MALLEDAN, Katell  
MANCHON, Elise  
MANOLA, Théa  
MARANGONI, Barbara  
MARLIN, Cyrille  
MARTINELLI, Alberto  
MATTHEY, Laurent  
MELE, Anna Maria  
MITROPOULOU, Eleni  
MOCQUET, Frédérique  
MONTEBAULT, David  
MOUILLON, Philippe

**N**

NEURAY, Claire  
NOGARET, Nadine

**O**

OCCHIPINTI, Fausta

**P**

PAQUETTE, Sylvain  
PARADIS, Sylvie  
PARTOUNE, Christine  
PERNET, Alexis  
PERROUD, Marjorie  
PETIT-BERGHEM, Yves  
PETITE Mathieu  
PICCOLO, Michele  
PLANCHAT, Claire  
PODSIADLO, Josiane  
POLATO, Farah  
POULLAOUËC-GONIDEC, Philippe  
PUNZO, Laura

**R**

RAYMOND, Richard  
REGNAULD, Hervé  
ROLAND, Nicolas  
ROMEYER, Benoit  
RUEGG, Jean

**S**

SAGOT, Louise  
SGARD, Anne  
SIAMA, Ioanna  
STREEL, Julie

**T**

TERKENLI, Theano  
THEMINES, Jean-François  
THIEBAULT, Christophe  
TOUBLANC, Monique

**V**

VARCIN, Armelle  
VERGNOLLE-MAINAR, Christine  
VIGNATI, Lucia  
VILLOT, Marie

**Z**

ZANON, Bruno



## ORGANISÉ PAR



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DES SCIENCES  
DE LA SOCIÉTÉ**

Département de géographie  
et environnement

**Hes·SO** GENÈVE

Haute Ecole Spécialisée  
de Suisse occidentale

**h e p i a**

Haute école du paysage, d'ingénierie  
et d'architecture de Genève

## AVEC LE SOUTIEN DE



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

RECTORAT  
FACULTÉ DES SCIENCES DE LA SOCIÉTÉ  
INSTITUT DE LA GOUVERNANCE DE L'ENVIRONNEMENT  
ET DU DÉVELOPPEMENT TERRITORIAL  
INSTITUT UNIVERSITAIRE  
DE FORMATION DES ENSEIGNANTS



FONDS NATIONAL SUISSE  
DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE



**LIÈGE**  
université  
Fondation Sporck

## ET LA PARTICIPATION DE

**AgroParisTech**  
*Executive*



école  
nationale  
supérieure de  
**paysage**  
Versailles Marseille

**UQAR**  
Université du Québec  
à Rimouski

**UNIVERSITÉ  
D'AVIGNON**

**AGRO  
CAMPUS**  
OUEST