





Sous la direction de  
**ANNE SGARD / SYLVIE PARADIS**


**ENJEUX DIDACTIQUES,  
DÉMARCHES ET OUTILS  
SUR LES BANCS  
DU PAYSAGE**

MētisPresses

## ACCÈS À LA VERSION NUMÉRIQUE

Connectez-vous au site internet de MétisPresses et accédez à la page de l'ouvrage. Cliquez sur le bouton « Version numérique » et vous serez redirigés vers le livre numérique en ligne.

La version numérique enrichie donne accès, en complément à l'édition imprimée, à des articles supplémentaires, à une conférence plénière de colloque, à un glossaire et une bibliographie raisonnée, et également à une vingtaine de fiches de présentation d'expériences pédagogiques détaillées et accompagnées de nombreuses ressources multimédias.

Le lecteur rencontrera, dans le premier article du présent livre, le symbole  indiquant des renvois spécifiques à la version numérique. Une table des matières de l'ouvrage numérique figure en fin de volume.



MétisPresses ©, 2019  
<http://www.metispresses.ch>

ISBN: 978-2-940563-42-5

Reproduction et traduction, même partielles, interdites.

Tous droits réservés pour tous les pays.

## Table des matières

Introduction <i>Anne Sgard, Sylvie Paradis</i>	7
Le paysage revisité par la didactique, et réciproquement <i>Anne Sgard, Christine Partoune</i>	9
De la disparition de l'automne. Un voyage pédagogique dans le temps des paysages <i>Serge Briffaud</i>	43
Et si le renouveau des politiques paysagères passait par les collectivités locales? <i>Laurent Lelli</i>	55
La formation et l'éducation au paysage en Italie. Regards croisés entre la géographie et l'architecture <i>Paola Branduini, Benedetta Castiglioni</i>	71
Le paysage, instrument démocratique? Rôles des professionnels du paysage et de l'État <i>Richard Raymond, Marie Villot</i>	91
Les non-dits du paysage: entre dispositif pédagogique et recherche scientifique <i>Pierre Dérioz, Philippe Bachimon, Maud Loireau, Laurent Arcuset</i>	109
Les usages pédagogiques du jeu de rôle dans la formation des professionnels du paysage <i>Hervé Davodeau, Monique Toublanc</i>	129

«Le paysage en marchant», de quelques expériences pédagogiques de réflexion sur l’habitabilité du monde	149
<i>Hélène Douence</i>	
Les aménageurs de demain. Initier les étudiants à l’interdisciplinarité grâce au paysage	169
<i>Sue Engstrand, Euan Bowditch</i>	
Vision paysagée, vision partagée: la politique paysagère de la Vallée de la Bruche	189
<i>Josiane Podsiadlo, Jean-Sébastien Laumond, Pierre Grandadam</i>	
Les Petites Terres du Livradois-Forez: des paysages virtuels aux enjeux écologiques réels	209
<i>Claire Planchat, Jean-Luc Campagne, Pierre-Alain Heydel</i>	
Postface / Le paysage entre démarche de projet et principe de responsabilité	229
<i>Yves Luginbühl</i>	
Livre numérique	243
Acronymes	245
Auteurs	247
Crédits	253

## Introduction

Aujourd'hui, le paysage s'inscrit dans un contexte institutionnel qui promeut la participation et la prise en compte des habitants et usagers. Avec la Convention européenne du paysage (2000) en particulier, les acteurs, à toutes les échelles, en appellent à la sensibilisation, à l'éducation, à la mobilisation autour du paysage. Ce dernier est ainsi devenu un objet transversal, citoyen, un bien commun à préserver.

S'il a été longtemps un objet emblématique de la géographie scolaire traditionnelle, le paysage est désormais revisité par l'introduction de nouvelles thématiques comme l'habiter ou le développement durable. Il s'ouvre et invite à des approches pluridisciplinaires, afin de croiser les regards, renouveler les pratiques.

Ce livre est l'aboutissement d'un programme de recherche international de trois années (2015-2018) financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS), intitulé «Didactique du paysage. Mutualisation des expériences et perspectives didactiques à propos des controverses paysagères». Cette recherche est née de la volonté d'une dizaine d'enseignants-chercheurs de réfléchir à leurs pratiques pédagogiques, d'échanger sur leurs outils et leurs terrains et d'identifier ce qui peut nourrir une didactique du paysage afin de renouveler les formations *au et par* le paysage. Le colloque «Débattre du paysage. Enjeux didactiques, processus d'apprentissage, formations», qui a eu lieu à Genève les 25-27 octobre 2017, également soutenu par le FNS, interpellait des sphères qui ont peu l'habitude de se rencontrer: d'enseignants du premier ou du second degré, aux réseaux d'éducation à l'environnement, associations, bureaux d'étude, décideurs locaux... Il a révélé la richesse des expériences qui y sont menées.

Cet ouvrage, dans sa version imprimée et numérique enrichie, accueille ainsi des contributions qui rendent compte de réflexions et d'expériences menées dans différents contextes européens (Suisse, France, Belgique, Italie, Écosse) et canadien (Québec). Il fait dialoguer des pédagogues et s'enrichit de contributions issues d'acteurs de terrain (chargés de missions) et de praticiens (paysagistes, urbanistes, artistes-concepteurs). Tous partagent le paysage comme objet et outil d'éducation pour décrire, discuter, dessiner, créer. Tous sont confrontés à la complexité de la notion de paysage, à la difficulté de parler et de faire parler, d'initier et animer un débat autour du paysage et de son devenir.

Les contributions réunies dans les deux versions de cet ouvrage émanent aussi bien de l'équipe de recherche, que des participants au colloque. Certains textes s'adressent aux citoyens de tous âges; d'autres présentent des expériences pédagogiques menées dans l'enseignement supérieur, la formation continue et dans les écoles de paysage; d'autres encore s'intéressent à des démarches destinées aux enfants et adolescents de l'enseignement primaire et secondaire. L'unité de l'ensemble est donnée par une conception dynamique, impliquée et inventive du paysage. Mais les auteurs empruntent des chemins divers: la sensibilisation (aux temporalités, aux changements paysagers, aux effets des actions et pratiques), l'expérimentation du paysage par le corps et les sens, le recours au paysage en tant qu'outil d'analyse et de projet, ou encore la médiation pour faire ensemble ou débattre des enjeux paysagers.

Les douze textes du livre imprimé alimentent une réflexion de fond sur les enjeux éducatifs du paysage. L'ouvrage numérique, augmenté notamment de la présentation de 22 dispositifs pédagogiques supplémentaires, incarne une richesse qui se veut inspirante, en donnant accès pour chacun à un descriptif, à des ressources multimédias (photo, dessin, vidéo, web, application...), et au retour critique des auteurs.

*Anne Sgard, Sylvie Paradis*



## LE PAYSAGE REVISITÉ PAR LA DIDACTIQUE, ET RÉCIPROQUEMENT

*Anne Sgard, Christine Partoune*

Paysage et didactique: en mettant ces deux termes en regard, il s'agit d'explorer les apports et les ressorts du paysage comme objet d'enseignement et, en retour, d'identifier en quoi la didactique, comme posture réflexive et comme démarche de recherche, peut questionner et enrichir les formations<sup>1</sup>.

Cette réflexion s'appuie sur une conception du paysage défini comme relation, relation que tout individu socialisé construit au fil de sa vie avec les territoires dans lesquels il chemine (BERQUE 1995; 2000). Cette conception ne nie pas les composantes matérielles du paysage, mais focalise l'attention sur la manière dont chacun compose un paysage à partir de composantes qu'il perçoit, sélectionne, agence, interprète, qualifie. Cette relation est personnelle, nourrie des perceptions, des émotions et des expériences paysagères intimes, d'une mémoire paysagère; elle est à la fois produit et moteur de représentations, fondement du sentiment d'appartenance. Cette relation est tout autant collective, inscrite dans un contexte culturel et politique, guidée par les valeurs, les pratiques, les codes esthétiques, les représentations sociales du ou des groupes dont chaque individu se revendique. En cela, le paysage est une construction sociale, historiquement située, sans cesse actualisée. Le paysage peut dès lors être partout et ne se limite pas aux paysages remarquables et patrimonialisés. Pour reprendre l'expression d'Augustin Berque (1984), il est à la fois empreinte et matrice: les traces du passé sont perçues, interprétées et recomposées en un paysage actuel, qui nourrit le projet de demain, dans un permanent va-et-vient. Cette relation se positionne donc à la charnière du sensible et du politique: le territoire fait paysage, est le produit et le support de

projets d'aménagement, de développement; il est aussi l'enjeu de débats voire de conflits (BESSE 2010; DAVODEAU 2008; SGARD et RUDAZ 2016).

Le paysage se trouve ainsi tantôt objet même d'un projet local, tantôt vitrine, tantôt alibi, tantôt instrument de détournement. Depuis quelques années, les démarches de sensibilisation, de médiation voire de participation se multiplient. La Convention européenne du paysage (CEP) (CONSEIL DE L'EUROPE 2000) a accompagné et conforté ce tournant politique, qui fait du paysage, où qu'il soit, l'affaire de tous et un enjeu de démocratie locale. Elle incite aussi les pays signataires à développer une éducation au paysage. Le paysage est ainsi à la croisée *du* politique – car il est la scène et le produit de la mise en débat du gouvernement de la cité, *de la* politique – quand il est outil et enjeu de l'exercice du pouvoir, et *des* politiques – puisqu'il devient une catégorie de l'action publique (SGARD et RUDAZ 2015). C'est dans ce contexte, et à partir de cette approche politique du paysage, que notre questionnement didactique est formulé: identifier la place du paysage dans les formations et observer, analyser, discuter les démarches pédagogiques. Il cherche à croiser des contextes divers: enseignement primaire et secondaire, enseignement universitaire en géographie ou aménagement, école du paysage, formation continue pour les collectivités territoriales, milieu associatif<sup>2</sup>. Ce questionnement didactique est largement fondé sur la géographie, discipline particulièrement représentée dans l'éducation au paysage, mais il entend aussi dépasser les traditionnelles frontières disciplinaires quand cela est pertinent (AUDIGIER 2015).

La problématique qui guide ce texte, et les travaux de l'équipe de recherche sur lesquels il s'appuie, sont construits autour des finalités que nous appellerons «citoyennes»<sup>3</sup>, des formations *par* ou *avec* le paysage: comment, en mettant les acteurs et le projet au centre des apprentissages, sensibiliser les citoyens et futurs citoyens aux dimensions paysagères des territoires et comment, au-delà d'une sensibilisation, construire des compétences spatiales, culturelles et politiques pour négocier un projet commun (PARTOUNE 2011)? Ces finalités sont donc attachées à une éducation visant l'émancipation de l'individu et son engagement critique dans la vie sociale et politique. Plutôt que des démarches de description d'un paysage volontiers réifié, il s'agit de proposer des situations et des dispositifs

qui mettent le paysage en débat, pour identifier les systèmes d'acteurs, questionner le devenir des territoires, formuler les enjeux et discuter les arbitrages (AUDIGIER 2011; LEGARDEZ et SIMMONEAUX 2003; ALBE 2009; SGARD 2015). C'est pourquoi la controverse publique prend une place centrale dans notre proposition.

Le paysage se trouve ainsi en tension entre deux projets: le projet éducatif d'une part, formulé par des institutions inscrites dans un contexte national, régional ou professionnel, porteur de valeurs collectives et d'idéologies, et le projet de territoire lui aussi dessiné à diverses échelles – mais souvent locale – pour lequel la consultation ou la participation des habitants est demandée. Comment former les citoyens à tenir ce rôle? Quel citoyen? Comment introduire ces compétences dans une éducation pour tous? Et comment former les métiers du paysage et de l'aménagement à ces modes de médiation?

Ce texte vise à poser quelques jalons pour une réflexion didactique, en explorant le paysage comme objet d'enseignement entre sensible et politique. Un deuxième temps est consacré à l'identification des éléments clés d'une démarche didactique mettant ces compétences au centre, pour ensuite proposer des pistes dans le but de mettre en débat le paysage dans les salles de classe et sur le terrain.

### Le paysage, un objet d'enseignement à part entière

Dans l'enseignement secondaire ou universitaire, le paysage est souvent utilisé comme simple porte d'entrée: une manière de passer par le visuel, par une lecture volontiers surplombante d'un territoire, pour ensuite centrer l'analyse sur d'autres dimensions, poursuivre d'autres objectifs d'apprentissage. Cela peut prendre la forme de la traditionnelle lecture de paysage des manuels scolaires du premier et second degré, où l'élève apprend à découper une photo en plans successifs. Dans les formations universitaires, le paysage sert souvent à engager un diagnostic de territoire en vue d'un projet qui n'a pas le paysage comme objet principal. La proposition qui est faite ici, vise à promouvoir le paysage en tant qu'objet d'enseignement à part entière au regard de finalités qui le positionnent

au cœur des apprentissages. Un premier argument s'appuie sur l'idée qu'il contribue à l'acquisition de compétences scientifiques, sociales et politiques sur l'organisation et la gestion des territoires et constitue ainsi un levier de formation à une action sur le territoire, qu'elle relève de l'habitant ou du «décideur». Un deuxième argument se fonde sur notre conception relationnelle du paysage pour l'aborder dans le registre du savoir être à soi et au monde.


Cette proposition s'appuie donc précisément sur la position charnière que nous proposons ici entre le politique et le sensible.

*Le paysage est politique.* Nous l'avons vu, le paysage est une relation individuelle et collective au territoire. Cette relation, composante de la médiance proposée par Augustin Berque (1990), prend des formes multiples qui sous-tendent l'habiter et l'engagement, au sens large du terme, de l'habitant. En retour, le paysage permet de questionner cette relation que tout habitant construit avec son cadre de vie et au-delà, avec l'espace qu'il doit partager avec autrui. En cela, il offre une porte d'entrée sur le politique.

Tout d'abord, le paysage est source de questions et de (re)connaissances: à travers l'observation profane ou le simple contact quotidien, l'habitant perçoit des transformations de son cadre de vie, les menaces éventuelles (FORTIN 2005; 2007). Il s'inquiète, s'interroge, se mobilise. Il y construit des repères spatiaux et temporels, y interprète des traces de son histoire personnelle ou collective, cherche des attachements, questionne les ruptures (ill. 1).

Le regard qui compose le paysage, les sensations que l'on éprouve, les déplacements, les pratiques spatiales ordinaires délimitent des espaces selon des modalités mouvantes, qui ignorent les frontières administratives ou cadastrales: elles suivent les cheminements, les perspectives, les horizons. Ces espaces perçus, fréquentés et érigés en paysages, sont symboliquement appropriés: ils deviennent des espaces appréciés, porteurs de valeurs collectives, ils suscitent des mobilisations si les habitants les sentent menacés. Source d'information, support d'appropriation, déclencheur de questionnements, le paysage apparaît donc comme un outil de



1. LE GLACIER DE FERPÈCLE, EN VAL D'HÉRENS (VALAIS, SUISSE): LA LISIBILITÉ DES TRACES DU RECUŁ RÉCENT SE MÈLE À LA SINGULARITÉ DE CETTE VALLÉE ALPINE. LE VAL D'HÉRENS EST DEPUIS PLUSIEURS ANNÉES UN « LABORATOIRE » DE FORMATION EN ENVIRONNEMENT ET AMÉNAGEMENT DES ÉTUDIANTS GENEVOIS (F22 ) (© ANNE SGARD).

compréhension de l'évolution des territoires et de formulation des enjeux. Le potentiel didactique du paysage repose sur ces premiers points d'appui, inscrit dans ces usages quotidiens. Dans une situation de formation ou de médiation, l'élève, l'étudiant, l'habitant est amené à se décentrer, à objectiver ce paysage quotidien pour prendre la mesure de la diversité des lectures et des appropriations, à étayer sa connaissance intime par le contact avec d'autres sources, d'autres savoirs. Il doit se projeter dans les arbitrages: acceptons-nous collectivement un lotissement, une zone d'activités, des éoliennes? Qu'implique, en termes paysagers, une politique de densification, de soutien à l'agriculture? Quelles sont les possibles évolutions selon les choix politiques, et quelles sont les contraintes légales, techniques de ces choix?

Les cas de controverses publiques locales mettant en jeu le paysage sont des situations particulièrement fructueuses d'un point de vue didactique (nous y reviendrons): que l'apprenant soit familier ou non du territoire, l'entrée par une controverse met les acteurs en lumière, leur position, leurs intentions, leurs arguments, les valeurs mobilisées, leur conception du paysage; elle permet d'analyser les enjeux de pouvoir, les logiques

économiques ou politiques qui sous-tendent la controverse. Elle permet aussi de montrer «en direct» la fabrique sociale du paysage, par le débat, et de déconstruire les conceptions naturalisantes du paysage.

Ces situations sont également intéressantes pour la formation aux métiers de l'aménagement et du paysage, car elles permettent de prendre la mesure du caractère mobilisateur du paysage, ordinaire ou remarquable, et d'aborder une situation à partir des systèmes d'acteurs et des conflits de valeurs. Elles montrent aux apprenants – ici futurs acteurs professionnels du paysage – la complexité des jeux politiques et soulignent le rôle d'expert, mais aussi de médiateur qu'ils seront amenés à jouer. Le développement des démarches participatives renforce l'importance des compétences de médiation tout autant que de création qui sont désormais nécessaires (DEWARRAT 2003; DAVODEAU et MONTEBAULT 2012; DAVODEAU 2015; DONADIEU 2002; cf. *infra* articles 10 et 11).

*Le paysage introduit les sens, les émotions dans les apprentissages.* Les recherches en éducation relative à l'environnement nous enseignent que conjointement à l'implémentation d'un axe de formation au politique par et/ou pour le paysage, il convient d'accorder de l'importance à la prise de conscience de l'intérêt du paysage comme élément constitutif de notre personnalité, de notre identité individuelle et collective, de notre *géographicité* en tant que relation existentielle de l'homme avec son habitat (DARDEL 1952; RAFFESTIN 1989; FERRIER 1998). Avoir conscience de nos «paysages-matrices», dans leur globalité et leurs particularités, dans ce qu'ils ont de riche et de complexe, contribue à nous donner une meilleure assise existentielle par rapport à la question «où suis-je?».

Chaque regard sur un paysage recherche une singularité, certes composite et sans cesse recomposée, mais qui fait que nous pouvons les reconnaître et les intégrer dans la vaste carte mentale de notre être-au-monde, comme autant de points de repère indispensables et fondateurs de notre identité, individuelle et collective. Balises souvent isolées mentalement les unes des autres, il nous appartient de les relier entre elles par toutes les voies de sens possibles, pour constituer un réseau de paysages articulés, une mosaïque animée et complexe en guise de table d'orientation pour

interpréter le monde et s’y engager. Cette prise de conscience ne s’opère pas d’emblée, car notre perception du paysage en général est fortement imprégnée du paysage dans lequel nous vivons au quotidien. Cette représentation mentale puissante constitue un cadre de références très largement inconscient, un filtre normatif avec lequel nous accueillerons (plus ou moins bien) les autres paysages ou les paysages des autres.

Il apparaît essentiel de tenir compte de cette dimension émotionnelle dans toute communication ou discussion à propos d’un projet paysager, qui s’avère souvent un terrain conflictuel: les interlocuteurs étant affectivement et intimement impliqués, ils peuvent éprouver de la peur et adopter une position défensive. Le cheminement pour accéder à une pleine conscience de notre relation au paysage implique l’acquisition de compétences dans le registre de l’intelligence émotionnelle, couplée à une éducation aux valeurs. C’est ce que l’on désigne communément par *l’approche sensible*, (BACHELARD 1957; COTTEREAU 2014), qui se distingue de *l’approche sensorielle*, bien qu’elle y soit articulée, et occupe une place fondamentale dans le processus plus global de l’éducation à la citoyenneté.

L’approche sensorielle se consacre au développement d’aptitudes personnelles dans l’utilisation des sens pour percevoir plus finement le paysage qui nous entoure. Elle a redonné une place aux sens «oubliés». Les objectifs sont de (re)nouer un contact physique fort avec le milieu, d’être à l’écoute des capteurs sensoriels de son corps (parfois dans une dérive sensualiste), mais aussi d’acquérir le vocabulaire spécifique pour décrire nos observations et nos sensations. Dans cette articulation entre approche sensorielle et approche sensible, la collaboration avec les artistes est précieuse; on pense immédiatement au photographe, mais le peintre, le vidéaste, le danseur, le musicien, le sculpteur... ont aussi à dire et à montrer sur le rapport au paysage.

L’approche sensible développe notre aptitude à donner de la place à nos émotions et à exprimer ce que nous ressentons, à prendre conscience de la façon dont les paysages nous habitent et à leur donner du sens, à y attacher un jugement de valeur, tout en prenant conscience de nos croyances, de nos idéologies, et de la relativité de notre regard, socialement et culturellement déterminé.

Le paysage n'est pas un simple regard sur les choses, c'est une vue qui nous touche. [...] Le paysage est une expérience charnelle et sentimentale, que le sentiment soit esthétique et/ou nostalgique ou autre encore, des lieux; cet amour ou ce dégoût, sont des formes et des révélations de notre appartenance au monde. (D'ANGIO 1997)

Aujourd'hui, il devient nécessaire de tenir compte de paysages «virtuels». Les logiciels générateurs de paysage deviennent de plus en plus performants et riches de possibilités, projetant les joueurs/auteurs dans une position de dieu créateur, d'autant plus saisissante qu'elle est inattendue dans ses effets profonds, rejoignant un des mythes fondateurs les plus puissants. Mis en lien avec des régions du monde, les paysages sont médiatisés de manière tellement stéréotypée (et les manuels scolaires n'échappent pas à ce travers), qu'ils en deviennent eux aussi de véritables stars.

L'approche sensible des images de paysage produites dans les médias propose d'interroger leur capacité à signifier quelque chose de profond pour le plus grand nombre, à traduire les peurs ou les aspirations en une image perçue comme forte, synthétique et globale, où l'individu, non seulement se sent touché au fond de lui-même, mais aussi partage avec d'autres cette émotion-conscience existentielle (ill. 2).



2. LE TOURNAGE DU FILM LE SEIGNEUR DES ANNEAUX, EN NOUVELLE-ZÉLANDE, A ENGENDRÉ UN ENGOUEMENT POUR SES RÉGIONS DE MONTAGNE QUE COMPAGNIES AÉRIENNES, TOUR OPERATORS ET OFFICES DU TOURISME EXPLOITENT INTENSÉMENT (WWW.BILAN.CH).



Former avec le paysage introduit donc une tension omniprésente entre les sens, les émotions, la créativité, l'imagination et les apprentissages (GROULT 2004). Cela peut être un frein pour les enseignants, réticents à assumer cette complexité. Nous proposons au contraire de se saisir de cette richesse. Edgar Morin va plus loin encore, en conférant à l'affectivité un rôle essentiel dans l'acquisition de connaissances :

La faculté de raisonner peut être diminuée, voire détruite, par un déficit d'émotion; l'affaiblissement de la capacité à réagir émotionnellement peut être même à la source de comportements irrationnels. (MORIN 1999: 6)

L'échange entre formateurs d'horizons divers, et notamment avec les paysagistes, coutumiers de ces dimensions créatives, peut être ici fructueux.

*Intérêt du paysage dans les formations: sa double dimension ontologique et politique.* Malgré cela, le paysage reste très marginal dans les programmes d'enseignement du secondaire et très diversement mobilisé dans les formations supérieures. Ce n'est pas le lieu ici de faire un panorama global; en guise d'exploration, attardons-nous sur les programmes de géographie de l'enseignement secondaire<sup>4</sup>, dans trois pays francophones: la France, la Suisse romande et la Belgique<sup>5</sup>.

En France le paysage est explicitement très peu présent<sup>6</sup>; après une incursion dans le précédent programme de 6<sup>o</sup> (première année du secondaire I), il a été remplacé en 2016 par le concept d'habiter; on le retrouve sinon ponctuellement comme porte d'entrée d'une thématique, comme en 4<sup>o</sup> (troisième année du secondaire I) ou «Espaces et paysages de l'urbanisation» introduit la séquence sur la ville. Libre ensuite aux manuels scolaires et aux enseignants de mobiliser ou non le paysage, pour traiter de l'espace local en primaire ou, plus tard, introduire à l'habiter ou aborder des enjeux de développement durable et d'aménagement du territoire<sup>7</sup> (THÉMINES 2011; VERGNOLLE-MAINAR 2009).

En Belgique francophone, bien que la CEP soit entrée en vigueur en 2005, la posture prescrite dans les référentiels scolaires est strictement réaliste. Au fondamental, la lecture de paysage, sur le terrain ou sur image, se limite à «déterminer la ligne d'horizon et les différents

plans, rechercher les éléments dominants, distinguer les composantes naturelles et humaines, définir à quel milieu le paysage appartient», ou encore «identifier des traces du passé»<sup>8</sup>. Dans le référentiel des compétences terminales pour l'enseignement général, l'analyse de paysage est uniquement vue comme un moyen pour étudier l'organisation des territoires<sup>9</sup>. Le paysage est donc essentiellement abordé comme porte d'entrée pour développer autre chose. Il n'est pas l'objet d'une sensibilisation pour lui-même.

En Suisse romande le plan d'études genevois, puis le plan d'études romand<sup>10</sup> (PER, 2010), ont fait le choix délibéré de supprimer le terme «paysage» des libellés pour éviter des approches uniquement descriptives. Ce dernier cas est représentatif de l'enjeu du paysage comme objet d'enseignement scolaire: comment sortir des approches traditionnelles où le paysage a accompagné une géographie descriptive, héritée de la géographie vidalienne française, plus soucieuse de nomenclature que de problématisation ? Ces démarches peuvent poursuivre par ailleurs des objectifs d'apprentissage légitimes, notamment en lien avec l'acquisition du langage, mais les finalités citoyennes que nous questionnons ici y trouvent difficilement leur place.

Dans ces trois pays, les étudiants arrivant dans l'enseignement post-obligatoire, ont donc un bagage très variable, mais toujours réduit, et cela implique pour les formateurs une attention particulière portée à la manière d'introduire le paysage. Si, en tant qu'objet d'enseignement, il a été peu abordé, les représentations paysagères individuelles et collectives, volontiers naturalisantes, sont, elles, bien présentes.

La promulgation de la CEP<sup>11</sup> a-t-elle eu un impact sur ces *curricula* ? Dans son article 6, la CEP appelle d'une part à «accroître la sensibilisation de la société civile», et d'autre part à introduire des enseignements consacrés au paysage à tous les niveaux scolaires et universitaires et au sein des formations spécialisées. Concernant les programmes de l'enseignement obligatoire, cette préconisation ne prend pas la forme d'une «Éducation» qui s'ajouterait aux disciplines en place, mais suggère de les intégrer dans les programmes des «disciplines intéressées». Elle ne s'ajoute pas moins, voire entre en concurrence, avec d'autres injonctions et «Éductions à

(éducation au développement durable, à l'égalité, à la santé, etc.), toutes légitimes et que les *curricula* intègrent selon des modalités spécifiques à chaque contexte national. Dans les trois pays évoqués, la CEP n'a donc pas eu d'impact sensible et n'est en général pas connue par les enseignants. L'influence de la CEP se reconnaît à d'autres niveaux, essentiellement dans les milieux politiques et des spécialistes du paysage, voire dans les milieux associatifs; elle a eu pour principal apport une définition commune, traduite dans les langues du Conseil de l'Europe, qui, au-delà des débats sur sa formulation, fournit un socle commun reconnu. Dans sa rédaction, «une partie de territoire telle que perçue par les populations» retient notre attention: c'est ce «telle que», ou plutôt cet «en tant que» qui nous intéresse ici. C'est par ce biais que la CEP peut avoir un impact sur l'enseignement: par la reconnaissance de cette relation, du paysage quotidien, ordinaire, voire dégradé, par son appel à la participation du public, elle fournit un levier à qui veut bien s'en saisir pour renouveler l'enseignement. De notre point de vue, ce renouveau passe par un changement de perspectives: il ne s'agit pas pour l'apprenant de décrire un paysage sélectionné par d'autres (l'enseignant, les manuels scolaires ou les pouvoirs publics), mais d'apprendre à débattre sur les qualités et le devenir d'un paysage qui le concerne. C'est là que la didactique scolaire rencontre les préoccupations des animateurs de démarches de médiation avec des habitants.

L'intérêt épistémologique du paysage comme objet d'enseignement réside donc dans sa position charnière entre l'ontologique et le politique, entre l'engagement par les sens et les affects *dans* le paysage (BERLEANT 1999; LOWENTHAL 2007) et l'engagement *grâce au* paysage dans le débat et le vivre-ensemble. Il permet de travailler avec l'apprenant sur son rapport au territoire, et au-delà, sur son rapport au monde, sur la *géographicité* de tout individu et sur la pluralité des *géographicités* (THÉMINES 2008). Le paysage ouvre également une fenêtre sur la diversité des savoirs, qu'ils soient considérés du point de vue de leur contexte de production, de leur nature ou de leurs modalités de construction. Par l'*entremise* du paysage, se trouvent croisés et hybridés des savoirs issus des sciences de la nature et des sciences sociales, des savoirs experts et des savoirs profanes, des savoirs académiques et des savoirs d'expérience... Si nous avons surtout

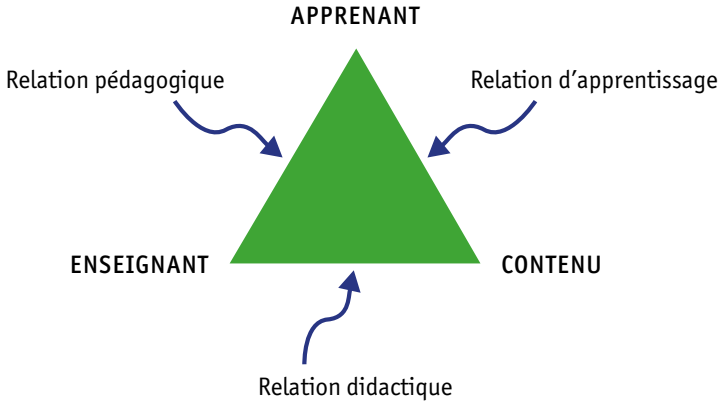
mis l'accent sur le rôle de la géographie comme discipline scolaire et universitaire, le paysage est clairement partagé par nombre de disciplines scientifiques et de pratiques professionnelles. Cette diversité des champs que le débat sur le paysage peut mobiliser s'appuie donc nécessairement sur une approche complexe et systémique des territoires (Philippe Hertig dans AUDIGIER 2015 ; BERTRAND 2002 ; VERGNOLLE-MAINAR 2004).

Que peut apporter la didactique, comme posture réflexive et démarche de recherche, à l'éducation par le paysage et aux formations ?

*La didactique: un pas de côté.* La posture de la recherche en didactique consiste à pratiquer une analyse réflexive insufflée par un doute systématique à l'égard des pratiques d'enseignement et de formation, aussi bien en ce qui concerne les innovations pédagogiques que les pratiques traditionnelles.

Par rapport à la didactique générale, les didactiques disciplinaires ont développé leurs propres objets de recherche. À partir des années 1980, elles se sont intéressées à la transposition didactique (CHEVALLARD 1986), à savoir la transformation que subissent les savoirs savants – savoirs standardisés validés par un collectif de scientifiques – en devenant des savoirs à enseigner dans le cadre d'une institution qui les sélectionne et les réorganise, puis savoirs appris – savoirs en construction chez les apprenants, supposés remplacer les savoirs communs de ces derniers. Sont interrogés, non seulement les écarts entre ces types, mais aussi les usages sociaux de ces savoirs, qu'ils soient savants ou enseignés. La didactique était alors considérée comme une des branches du triangle pédagogique de Jean Houssaye (1992), composé de trois pôles interreliés: le contenu (disciplinaire), l'enseignant et l'apprenant (ill. 3).

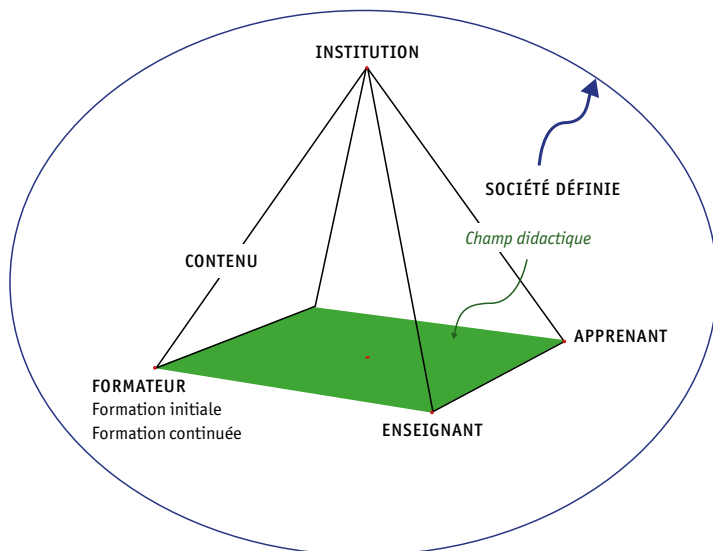
Ce système d'analyse s'est avéré utile pour déconstruire la relation traditionnellement verticale entre maître détenteur du savoir et élève, mais trop partielle. La prise en compte du contexte institutionnel dans lequel l'apprentissage et l'enseignement ont lieu, ainsi que la réflexion sur la formation initiale et continuée des enseignants, ont élargi le questionnement. Le schéma triangulaire est devenu une pyramide didactique dont



3. LE «TRIANGLE DIDACTIQUE»  
(© CHRISTINE PARTOUNE, D'APRÈS JEAN HOUSSAYE).

la base quadrangulaire représente le champ didactique, où le formateur d'enseignant s'ajoute aux pôles enseignant-apprenant-discipline, avec l'institution pour sommet, elle-même inscrite dans un environnement sociétal particulier (BUFFET 1986). Un autre type de formalisation propose un diagramme à cinq pôles (pentapolaire) pour mettre en lumière le rôle des institutions et des valeurs, fournissant les deux pôles supplémentaires (HERTIG 2009; VARCHER 1999).

Dès lors, la didactique s'intéresse, non seulement aux rapports personnels au savoir, tant des élèves que des professeurs, et aux relations que les uns et les autres entretiennent à son sujet, mais aussi aux institutions qui abritent ces interactions et qui nourrissent elles-mêmes un rapport institutionnel donné à ce même savoir. Sont alors apparus les questionnements sur la résistance des savoirs communs, acquis par imitation ou de manière empirique, et sur les dispositifs censés favoriser chez les apprenants une distanciation par rapport aux «erreurs conceptuelles» (ASTOLFI 2008). Une analyse de la posture des acteurs du système socioculturel à l'égard des contenus et des méthodes de formation dans lequel cette dernière s'inscrit, a également ouvert la voie d'une réflexion en profondeur sur les obstacles sociaux – voire sociétaux –, qui entravent les apprentissages particuliers, et sur les leviers qui permettraient d'enclencher les changements nécessaires. La multiplication des sources et des formes de savoirs,

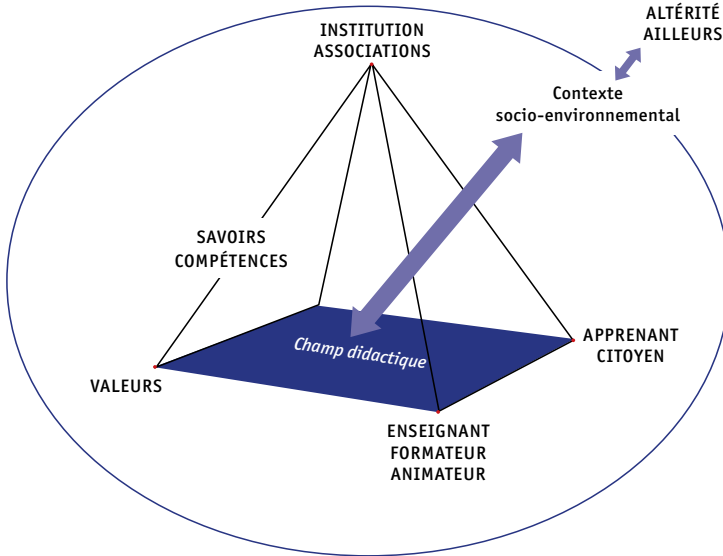


4 LA PYRAMIDE  
 DIDACTIQUE [ @ CHRISTINE  
 PARTOUNE, D'APRÈS  
 BUFFET 1986].

des ressources auxquelles a accès l'apprenant, constitue dorénavant un nouveau défi pour la didactique, qui doit concevoir, dans ce système complexe et ouvert, la cohérence et la progressivité des apprentissages (ill. 4).

*La didactique du paysage: une analyse réflexive située géographiquement.* C'est sur la base du schéma pyramidal présenté précédemment que nous parlerons de *didactique du paysage* et que nous proposerons un modèle adapté et élargi qui nous semble plus approprié au cadrage de notre réflexion, en y intégrant la sphère des interactions avec le contexte environnemental, social et spatial au sein duquel la société considérée évolue (ill. 5).

En effet, le paysage constitue un objet d'apprentissage particulier, puisque, empreinte et matrice, il est l'une des composantes de notre rapport au territoire, dont les singularités jouent un rôle prégnant sur la façon dont le paysage est vécu et perçu. En fonction du contexte, la demande sociale de prise en compte du paysage dans les politiques d'aménagement s'exprimera différemment. Il nous semble donc important de poser le



5. LA COMPLEXITÉ DES INTERFACES INTERVENANT DANS LE QUESTIONNEMENT DIDACTIQUE SUR LE PAYSAGE [© CHRISTINE PARTOUNE ET ANNE SGARD].

cadre didactique sur les pratiques pédagogiques en lien avec le paysage, en n’omettant pas cette sphère ontologique dans laquelle s’inscrit la genèse de nos manières de penser et de vivre.

Quant au pôle institutionnel, il convient d’y ajouter les organismes appartenant au secteur de l’éducation non formelle, qui échappent au système institutionnel pyramidal relevant de l’État. Les associations d’éducation relative à l’environnement, les associations spécialisées dans la sensibilisation au paysage, ou les structures en lien avec les collectivités locales comme les parcs naturels, sont sollicitées pour mettre en place des animations destinées à sensibiliser différents publics ou à concevoir des dispositifs d’interprétation du paysage. Dès lors, les revendications des citoyens peuvent tout autant porter sur la protection des paysages emblématiques que sur les paysages ordinaires, davantage menacés de dégradation et de banalisation. En réponse, les écoles de paysage doivent investir des projets à des échelles spatio-temporelles bien différentes de celle d’un parc urbain.

*Les finalités de l'éducation au/pour/avec le paysage.* La pyramide didactique ainsi contextualisée permet de mieux saisir l'importance de clarifier les finalités des pratiques pédagogiques au/pour/avec le paysage. En effet, il apparaît que ces finalités sont le plus souvent implicites et issues de la tradition, alors que les demandes sociales et les valeurs changent, tout comme l'environnement.

La grille de lecture suivante permet de situer ces finalités en termes de valeurs (tableau 1).

Cette grille (ou d'autres) peut nous aider à situer nos pratiques au regard des valeurs que nous souhaitons promouvoir à travers nos enseignements ou nos animations, et de les analyser: sont-elles cohérentes ? Dans quelle idéologie se situent les programmes d'étude actuels, et nos référentiels ? Est-ce bien ce que nous souhaitons ? Dans quel registre se situent les nouvelles demandes sociales ? Sur quelles valeurs reposent-elles, et

TABLEAU 1. FINALITÉS ET VALEURS ÉDUCATIVES DU PAYSAGE (CHRISTINE PARTOUNE 2004, INSPIRÉ DE SLATER 1986).

PRIORITÉ	FINALITÉ	OBJECTIFS
LES SAVOIRS DISCIPLINAIRES	La valorisation du développement cognitif	Acquérir des savoirs disciplinaires à partir du paysage.
LA TÂCHE	La valorisation de ce qui est rentable sur le plan professionnel	Acquérir des compétences: réaliser un croquis paysager, un diagnostic, une étude d'impact; concevoir des propositions de gestion ou d'aménagement.
L'APPRENANT	La valorisation de l'épanouissement personnel	Approfondir l'ancrage territorial et la recherche de sens par le biais de la relation au paysage; développer ses aptitudes dans tous les registres (perception, créativité, communication, spiritualité, etc.) grâce au paysage.
LA SOCIÉTÉ	La valorisation du changement social, voire sociétal	Développer l'éducation citoyenne ou écocitoyenne par le paysage: comprendre le fonctionnement du pouvoir, développer une conscience critique, contester le <i>statu quo</i> , éduquer aux valeurs, s'entraîner à l'anticipation, apprendre à débattre.
LE PAYSAGE COMME RELATION	La valorisation du vivre ensemble dans un environnement de qualité	Développer la socialisation par le paysage et l'éducation citoyenne ou écocitoyenne à propos du paysage. Développer une intelligence territoriale partagée, le sens de l'esthétique, l'attention aux émotions. Apprendre à participer à des actions collectives qui concernent le paysage.



avec quelle légitimité? Sommes-nous d'accord d'y répondre et comment y répondons-nous?

Pistes pour les formations:  
pour une approche citoyenne du paysage

À partir du cadre proposé, présentons les pistes privilégiées par l'équipe pour mettre en œuvre ces propositions didactiques. Il ne s'agit pas de détailler les outils et dispositifs<sup>12</sup> mais de mettre en lumière les éléments clés.

Ces pistes, en regard des finalités annoncées, privilégient les situations de controverse et s'appuient sur trois questions centrales: comment concevoir le contact avec le terrain? Comment faire du paysage un outil de questionnement et de problématisation? Comment concevoir des dispositifs de mise en débat?




Une préoccupation sous-tend ces propositions: ces pistes – dont il s'agit ensuite de concevoir les progressions – sont transversales à tous les contextes de formation que nous observons, de l'école primaire aux formations spécialisées, et constituent selon nous des éléments d'une réflexion didactique commune.

*Comment concevoir le contact avec le «terrain», l'entrée dans le territoire.* C'est à cette étape que les sens et une conception pluri-sensorielle du paysage prennent toute leur place (GEISLER 2011; MANOLA 2017). Emmener une classe de jeunes élèves, un groupe d'étudiants ou des habitants sur le terrain fait partie des indispensables des formations en géographie ou en paysagisme, qui ont en commun ce rapport à la fois sensoriel et expert avec le terrain, au cœur de leur pratique professionnelle. Cette étape pose un large ensemble de questions face auquel le formateur a souvent tendance à répondre en reproduisant des routines, des traditions, la question «où aller?» primant souvent sur le «comment?» et le «pourquoi?». Ce questionnement dépend alors à la fois des objectifs poursuivis à travers ce contact avec le terrain, et du moment où se situe ce contact dans la progression: au début ou plus tard, lors d'une seule visite ou de manière itérative, etc...

Nous ne nous attarderons pas sur le choix du terrain de formation, celui-ci dépendant de facteurs spécifiques à chaque situation ; insistons toutefois sur le fait que, d'une part, le terrain de recherche ne fait pas toujours un bon terrain de formation et que, d'autre part, la présence d'un commanditaire, fréquente dans les formations spécialisées, interfère souvent dans les objectifs d'apprentissage. Cette situation peut servir de miroir à tendre aux apprenants : comment « faire pour », mais aussi « faire avec » ces commanditaires ? Quelle est la commande, comment l'analyser et la transposer en objectifs pratiques ? C'est l'interaction entre le champ didactique et le contexte socio-environnemental qu'il s'agit de décrypter en amont et d'amener les apprenants à analyser en aval : quel est ce paysage qui nous introduit au contexte et quel est le contexte qui informe notre regard ?

Le contact avec le terrain dépend de la place que le formateur choisit de réserver à la découverte : l'apprenant doit-il être « neuf » ou informé ? Le contact est-il précédé d'une préparation ou non, si oui, laquelle ? L'apprenant est-il muni d'une mallette et que contient-elle ? Comment l'apprenant « fait-il connaissance » avec le terrain : individuellement ou en groupe, selon un itinéraire prédéterminé par le formateur, un transect au choix de l'apprenant, ou une déambulation laissée à l'inspiration de l'apprenant, sur le modèle de la dérive... ? Quelle place est explicitement laissée au contact sensoriel, à la réflexion sur le corps dans l'espace, à la marche, à l'effort dans cette prise de connaissance ? Le formateur est-il prêt à se retirer et laisser à l'apprenant la liberté de cette première étape ? Cette dernière question interpelle le formateur sur sa posture, sur la relation pédagogique qu'il entend construire et sur la figure qu'il revendique – ou reproduit.

Enfin, des activités sont-elles prévues sur le terrain ? Comment mettre l'apprenant en projet, l'engager dans cette découverte et l'amener à être attentif aux sens mobilisés, aux perceptions et aux informations ainsi collectées (SGARD et PARADIS 2018) ? Quand il s'agit d'habitants participant à une expérience de médiation, on pourrait penser de prime abord qu'il n'y a pas de découverte, mais certaines expériences proposent une manière peut-être inédite pour eux de percevoir ensemble un cadre de vie quotidien, et d'apporter aussi des connaissances situées (DALIMIER 2009).

La collecte de sensations, d'informations, raisonnée ou sensible est également source de questions: comment «emporter le terrain» et comment le restituer? Quelles traces garder de l'arpentage, comment les archiver, les partager et les utiliser? En plus des traces écrites ou verbales, usuelles, le paysage ouvre à la diversité des langages. L'image, associée ou non au texte, est omniprésente: les formations de paysagistes s'appuient sur le dessin ou la maquette, compétences emblématiques (F9 ). Les autres disciplines préfèrent souvent la photographie, le *selfy* ou le mini-film sur smartphone, le carnet (PERNET 2018; F1; F11; F19 ). Moins répandues mais tout aussi fécondes sont les démarches s'appuyant sur les autres formes d'expression: le travail avec les sons, les textures et couleurs, le corps (mime, danse, etc.), la collecte d'objets parfois suivie par leur installation... Les techniques, supports, dispositifs abondent, offrant des ressources techniques ou cognitives qu'il s'agit alors de mobiliser en connaissance de cause. Une première proposition est de décloisonner ces apprentissages, donner accès à tout apprenant à ces formes d'expression de manière explicite et réfléchie (F21 ). Une autre proposition consiste, à travers cette diversité des langages, à ouvrir à une réflexion sur ceux qui ne sont pas écoutés, et notamment sur le handicap (MACPHERSON 2009a; ERNWEIN et SGARD 2013)(ill. 6).



6. ÉTUDIANTS  
PAYSAGISTES MIMANT  
LA SURRECTION DES  
PRÉALPES LORS DE LA  
RESTITUTION D'UN  
ATELIER PAYSAGE EN  
CHARTREUSE, FRANCE  
(© SOPHIE BONIN, 2017).



7. «MAQUETTE»  
INSTALLÉE À PARTIR  
D'OBJETS COLLECTÉS  
LORS DE LA RESTITUTION  
D'UN ATELIER PAYSAGE EN  
CHARTREUSE  
(@ SOPHIE BONIN).

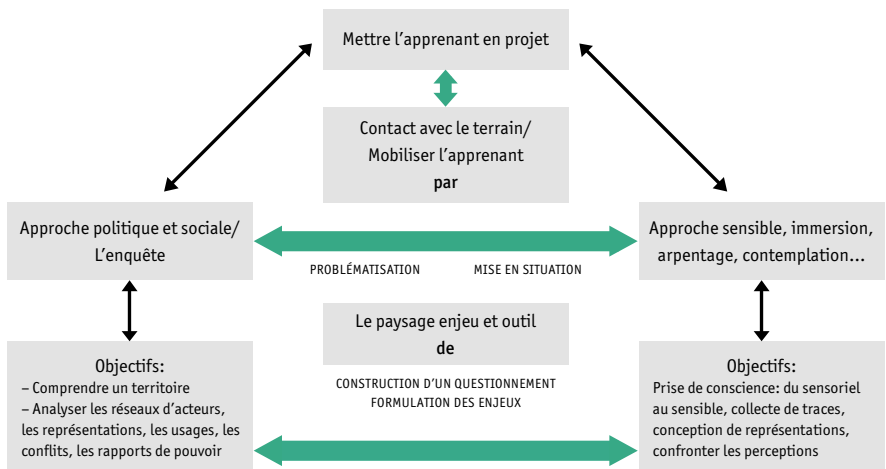
La question de la mise en débat du paysage se pose déjà à cette étape : dans quelle mesure ce contact, cette découverte donnent-ils lieu à un échange, une mise en commun ? Il nous semble important que les apprenants puissent prendre la mesure de la diversité des ressentis, indépendamment de la suite du travail. Cette diversité des perceptions, des interprétations, des sensibilités, des valeurs, mais aussi de l'accès au paysage, est un des enjeux majeurs. Des dispositifs peuvent soutenir cette mise en débat : jeux *in situ*, construction de cartes sensibles ou de maquettes en groupes, activités à partir de photos ou dessins... (F8 <sup>(2)</sup>)(ill. 7).

La phase d'institutionnalisation sert alors à synthétiser cette collecte : qu'avons-nous ramené du terrain ? Comment ? Qu'avons-nous appris ? Comment ? Elle sert aussi à mettre cette collecte à distance : que faire de cette diversité de ressentis et d'interprétations ? Comment construire un projet (projet de connaissance, projet de territoire, projet de paysage, etc.) à partir de cette diversité, voire de ces dissensions ? Cette phase permet une posture de réflexivité sur le terrain, mais aussi et surtout sur le collectif constitué par les apprenants et le·s formateur·s, également porteur·s de codes et de valeurs, et ce que le paysage permet d'en dire. En ce sens, ce type de démarche permet véritablement de construire une intelligence collective du territoire (PARTOUNE 2012; 2013).

*Paysage, outil de problématisation.* Mettre le paysage au centre de la démarche pédagogique éclaire différemment la question de la place du terrain. Comment articuler découverte, mobilisation des sens, appel aux émotions, et construction du questionnement? Dans quelle mesure cela bouscule-t-il la démarche déductive, pour laquelle les questions sont premières, où le terrain permet de valider/invalidier les hypothèses? Pour cette raison, la première proposition ne va pas sans la seconde: faire du paysage un outil de problématisation (ill. 8).

Cette deuxième piste peut constituer un moteur fructueux de renouvellement. Il s'agit d'aborder le paysage non comme un spectacle à décrire, sur lequel appliquer des grilles de lecture et d'explication, mais de partir de la relation que chacun construit avec ce paysage pour le questionner. Cette compétence à la problématisation est une compétence essentielle pour le (futur) citoyen: «La véritable liberté du citoyen ne devrait pas se borner à choisir entre les solutions qu'on lui propose, mais s'étendre à la gestion des problèmes eux-mêmes qui sont après tout ses problèmes», écrivent Fleury et Fabre (2007). Pour l'élève ou l'étudiant, c'est un objectif d'apprentissage complexe, travaillé sur le temps long: circonscrire un thème, identifier des enjeux, formuler et hiérarchiser des questions, organiser

8. LE PAYSAGE ENTRE POLITIQUE ET SENSIBLE: MISE EN TENSION  
[© ANNE SGARD].



ces questions autour d'une problématique, dessiner le fil rouge... et investiguer. (PACHE 2011; SGARD 2017) Ce «savoir des questions» (FABRE 2011) est à la fois peu reconnu et peu travaillé, au profit d'un «savoir des réponses». Le paysage est un outil de problématisation efficace car il est toujours à double face. Le formateur peut s'appuyer sur la motivation et l'inspiration apportées par le contact direct, sensoriel, avec le terrain. Et il peut l'articuler avec l'ouverture à une pensée complexe, en mettant en relation des éléments biophysiques, culturels, économiques, sociaux, et sur les enjeux politiques que le paysage donne à voir. L'hypothèse est faite que les émotions liées à ce contact ou aux dimensions affectives de la relation au paysage sont un moteur de questionnement et d'apprentissages. Dans le même esprit, les démarches de médiation avec des élus, des techniciens, des habitants, peuvent s'appuyer sur des dispositifs de problématisation pour discuter l'objet même du débat et ne pas se contenter de proposer des *scenarii* entre lesquels les participants seraient amenés à choisir.

En outre, le paysage permet de se situer dans plusieurs échelles de temps pour formuler le questionnement: le paysage renvoie à la fois au passé et aux mémoires individuelles ou collectives, au présent du débat et aux futurs possibles.

Le premier point retenu, la mise en tension entre le sensible et le politique, se traduit par l'accent mis sur le système d'acteurs: comment les identifier, les catégoriser, les mettre en relation? Il s'agit d'éviter une désignation indéfinie («on», «ils», «les gens», etc.), mais de réfléchir en termes de logiques d'acteurs: quels sont leurs intérêts, leurs stratégies? Comment les acteurs formulent-ils le problème, les enjeux?

Dans cette perspective, la controverse paysagère apparaît comme un objet d'enseignement particulièrement approprié: controverse autour d'une construction d'équipement, d'éoliennes, d'un projet d'urbanisme... Elle se situe dans la réflexion plus globale sur les «questions socialement vives», explorées par différentes didactiques disciplinaires (LEGARDEZ 2011; ALBE 2005, 2008). Dans ce cas, le paysage n'est pas analysé comme un cadre ou un donné, mais à travers les représentations des acteurs de la controverse et leurs argumentaires. Quand mobilisent-ils le paysage, pour défendre



quoi, avec quels arguments, quels mots ? Quelles sont leurs intentions ? Quelles représentations, quels systèmes de valeurs peut-on analyser ? Les apprenants peuvent alors travailler tout autant sur le terrain, objet de la dispute, qu'à partir de documents émanant de la controverse (affiches, articles de presse, blogs, entretiens, etc.). La situation de controverse sert ainsi aisément d'amorce en début de dispositif pour mener un travail de problématisation : quelle est la situation ? Pourquoi un problème émerge-t-il dans le débat public ? Quels sont les enjeux ? Qu'allons-nous chercher à comprendre et comment (JANZI 2013) ? La controverse paysagère correspond aux caractéristiques d'un dispositif de problématisation : accrocher l'attention des apprenants par son caractère polémique, inciter à la réaction et à la discussion et ouvrir le questionnement (HERTIG 2009 ; HUMBEL 2013)(ill. 9).


9. LE QUARTIER DES CHERPINES, GENÈVE (SUISSE) : CET ESPACE D'AGRICULTURE RÉSIDUELLE, PAYSAGE ORDINAIRE EN MARGE DE GENÈVE, FOURNIT UN TERRAIN DE FORMATION FRUCTUEUX ; UN PROGRAMME DE NOUVEAU QUARTIER A SUSCITÉ UNE VIVE CONTROVERSE, SUIVIE D'UNE VOTATION CANTONALE EN 2011. ICI, L'AFFICHE EMBLÉMATIQUE DE LA CAMPAGNE ANTI-PROJET EST ENCORE AUJOURD'HUI ACCROCHÉE À CE PORTAIL (@ SIMON GABERELL, 2015).



*Débattre du paysage.* La mise en débat du paysage ne se limite pas à l'objectif de problématisation; le débat est au centre de notre questionnement: comment former à débattre du paysage et de ce à quoi il ouvre? Les enjeux en termes d'éducation sont nombreux et immenses. Comment mettre en place les conditions pour que tout habitant, tout «amateur», quel que soit son âge, son sexe, son statut, puisse s'exprimer sur le paysage, sur ses sentiments, ses goûts, ses attentes, ses valeurs, ses choix? Il s'agit de faire en sorte que le paysage ne soit pas confisqué par des élites, des spécialistes, des experts, des «décideurs».

De nombreux travaux sur le paysage ont montré la difficulté à collecter une parole sur le paysage auprès des usagers: peu se sentent aptes à s'exprimer sur le beau ou le laid, sur ce qu'ils aiment ou non, à se sentir légitime à formuler un avis (BIGANDO 2006). Nombre d'analyses des démarches participatives montrent que celles-ci sont souvent des prétextes, des alibis: les habitants ne se mobilisent pas, ou alors les avis exprimés dans quelques réunions publiques sont aussitôt oubliés. S'il y a effectivement débat et participation, la difficulté est ensuite d'entendre et d'accepter la pluralité des lectures et des attentes. Les menaces de syndrome NIMBY<sup>13</sup>, voire de réactions de repli identitaire, refroidissent bien des ardeurs participatives, en situation de formation ou sur le terrain: que faire de ces réactions, prévisibles et fréquentes? Le débat pour être légitime doit donc à la fois permettre l'expression, reconnaître les savoirs et les compétences de tous, et se donner pour finalité de construire un commun, voire une intelligence collective. Sans chercher à répondre ici à ces défis, il s'agit de mesurer ce que l'ensemble des démarches, des situations, des dispositifs que l'on peut regrouper sous une appellation «éducation au paysage» peuvent apporter. L'appel à l'éducation peut apparaître comme une échappatoire facile du débat politique quand les positions sont inconciliables («il faut éduquer») ou que les pouvoirs publics ou économiques, sous couvert d'acceptabilité sociale, recherchent une acceptation rapide («il faut faire de la pédagogie»). Quelles pistes pouvons-nous proposer pour nourrir un projet éducatif émancipatoire et responsable?

Un premier objectif vise le langage, dès le plus jeune âge. Selon notre problématique, il s'agit moins du registre descriptif (nomenclature



géographique, plans successifs, etc.) qui reste indispensable, que du vocabulaire permettant à une personne d'exprimer sa subjectivité, ses sentiments, de formuler un jugement esthétique, et de se sentir légitime à le faire. L'expression d'un «sentiment paysager» passe alors par un registre plus sensoriel: lumières, textures, couleurs, reflets... et par une expression de l'appréciation et de l'attachement. Objectif ambitieux, mais partagé entre nombre de disciplines scolaires; c'est aussi dans ce champ que l'intervention de paysagistes ou d'artistes en milieu scolaire ou associatif peut être précieuse. C'est là un autre intérêt du paysage: croiser, mêler, accommoder les registres divers du photographe, du géomorphologue, du jardinier, du sociologue, de l'ingénieur... (F11; F20; F22 .

Cet enjeu du langage renvoie à la question plus large de la «culture paysagère»: comment, dans une situation locale d'apprentissage et/ou de médiation, construire une culture commune? Cela passe par une connaissance partagée du territoire, par un savoir scientifique, mais aussi par des mots pour dire le paysage (DÉRIOZ 2018). Cela passe aussi par l'écoute: débattre du paysage c'est aussi apprendre à se taire, à écouter l'avis de l'autre, éventuellement renoncer au sien (COURSIL 2000). Les dispositifs de mise en débat du paysage, qui contribuent à l'acquisition et à la mobilisation de ces compétences langagières, sont nombreux et les expériences se multiplient: parcours commenté, débat de classe, débat public, jeux de rôles, saynète, performance, Trivial Pursuit (F15; F19 )... Ils peuvent prendre place dans tout type de lieux: dans la salle de classe, mais aussi sur le terrain (en marchant, sur un point de vue surplombant, dans un lieu emblématique); dans un lieu où le paysage est emporté: musée, salle d'exposition, monument, friche... ou dans l'espace virtuel des sites internet participatifs (cf. *infra* article 8; F4; F5 ). Pour chacun, le dispositif découpe un collectif qui va débattre, un temps, un lieu, une échelle, dont le formateur doit réfléchir les critères d'accès et de participation.

Outre l'apprentissage de l'argumentation, le débat permet de prendre conscience de la pluralité et de l'égale légitimité des acteurs et des regards sur un même paysage. Quel est ensuite l'enjeu: la sélection, le consensus

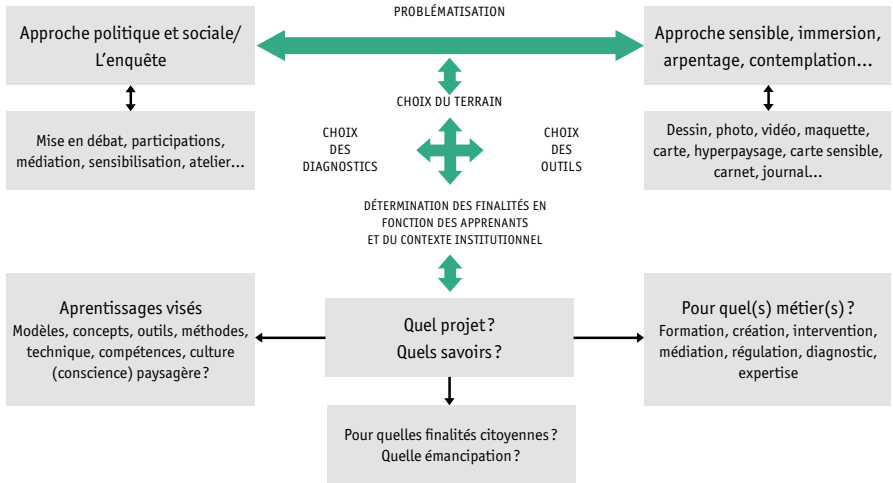
ou l'acceptation de la pluralité? On peut défendre l'idée que cette diversité est justement source de richesse, comme le propose Yves Michelin dans sa définition de la médiation paysagère:

Nous entendons par médiation la prise en compte de regards différents sur l'espace pour favoriser l'élaboration d'une action localisée ou d'un projet collectif. [...] Il suffit de reconnaître la diversité des regards présente dans tout groupe humain et de considérer ce fait davantage comme une opportunité plutôt que comme une contrainte. (MICHELIN 2009)

Cette posture est particulièrement intéressante en situation de formation, car elle permet d'explicitier les objectifs du débat: questionner une situation, apprendre à s'exprimer et argumenter ses positions, entendre la diversité des positions, mais pas forcément se donner le consensus comme but.

Notre proposition avance que cette mise en débat, parce qu'elle permet l'expression de tous, est un passage indispensable pour tout projet, quel que soit le public. C'est à partir de cette diversité et du respect de cette pluralité que le projet peut – éventuellement – se construire, en confrontant ces regards et ces attentes à des informations, une connaissance des droits de chacun, un cadre légal, des contraintes techniques... En retour, le paysage est un outil fructueux de mobilisation et d'échanges, parce qu'il est, précisément, à la charnière de l'ontologique et du politique: toute personne a des choses à dire sur son cadre de vie quotidien, ou sur un lieu qui a une signification particulière pour elle (ill. 10).

En situation de formation, les dispositifs de débat sont des moments privilégiés de dévolution: le formateur se met en retrait et confie aux apprenants l'organisation d'une situation et leur fait accepter «la responsabilité d'une situation d'apprentissage ou d'un problème» (BROUSSEAU 1998; ASTOLFI 2008). Cela signifie aussi qu'il renonce à une part de pouvoir. Cette posture permet de se distancier et de questionner certaines figures comme celles du formateur, notamment en écoles de paysage, où celui-ci peut apparaître comme un modèle, voire un maître charismatique, et où son enseignement se rapproche du compagnonnage: par imitation et accompagnement.



Enfin, cet enjeu de la mise en débat constitue, selon nous, un élément clé d’une didactique commune, quel que soit le public, le contexte, de l’école primaire aux démarches de médiation auprès des habitants. Le jeu de rôle constitue un exemple révélateur, expérimenté par nombre de formateurs: avec des élèves, des habitants, mais aussi avec des étudiants de formations spécialisées (DAVODEAU 2010; cf. *infra* article 7). Pour ces derniers, expérimenter le jeu de rôles qu’ils seront peut-être amenés à animer dans leurs futures fonctions, leur permet de prendre la mesure des dimensions controversées du paysage, des catégories d’acteurs, des tensions qui sous-tendent un projet de territoire, des rapports de pouvoirs, et de réfléchir à leur rôle dans ces configurations: expert, concepteur, médiateur.

10. LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE: FAIRE DES CHOIX.



Pour conclure

Nous avons souhaité mettre la réflexivité au centre de ce texte, car elle constitue le socle de toute réflexion didactique, c’est-à-dire une réflexion sur les savoirs et leur construction, mais aussi sur et pour l’action, sur et pour l’interaction. C’est ce qui caractérise la didactique, qui vise

toujours à articuler une approche épistémologique des savoirs et de leur construction et une approche pratique des processus d'apprentissage-enseignement, qui cherche à confronter chaque pôle et chaque versant de la pyramide. La didactique s'appuie sur des savoirs issus de la recherche, mais aussi sur ce retour réflexif individuel et/ou partagé, sur cette permanente remise en question, sur le doute, sur cet indispensable pas de côté. Selon Perrenoud, «le praticien réflexif *se prend pour objet de sa réflexion*, il réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive» (2001). Cette réflexion sur et dans l'action «s'appuie-t-elle toujours sur des savoirs? [s'interroge-t-il] Cela reste à vérifier. Sur une représentation de la situation et des actions possibles, sans doute. Sur des orientations, des interprétations, des raisonnements, des schèmes de pensée, à l'évidence. [...] Il s'agit de ce qu'on appelle aujourd'hui des *savoirs d'expérience*» (PERRENOUD 2001). La réflexivité se situe alors en amont de la situation d'enseignement: quelles finalités? Quels outils? Pendant l'action: qu'est-il en train de se passer? Quelle régulation? Et en aval: qu'avons-nous appris? Ai-je atteint mes objectifs? Ce «débriefting» nourrit l'action à venir et structure le «principe de la continuité de l'expérience» déjà formulé par John Dewey. L'enjeu pour le formateur est alors de former à la réflexivité, par une délicate mise en abîme.

La réflexivité comporte une indispensable dimension déontologique ou, plus largement, éthique. Celle-ci est souvent implicite dans l'enseignement, peu formalisée, laissée à la solitude de l'enseignant face à sa pratique. Quand le paysage soutient la pyramide didactique, le formateur se trouve au cœur du questionnement éthique: comment former dans cette tension entre pluralité des acteurs, diversité des histoires, des valeurs et des regards et visée de projet commun? Comment former au sensible, à la créativité, à l'imagination mais aussi construire des compétences, des savoirs abstraits, des techniques, des gestes? Comment former en respectant la liberté des apprenants? Nous avons inscrit cette recherche dans le champ de la médiation, de la participation, du projet de territoire par le paysage, c'est-à-dire dans une visée citoyenne, fondée sur une conception émancipatoire de l'éducation. La réflexion éthique s'élargit dès lors bien au-delà de la classe. Pour Desaulnier et Jutras (2006), l'éthique de

l'enseignant vise à être responsable de ses choix et de pouvoir en rendre compte à l'élève, à la famille, à l'institution. Former au et avec le paysage, évoquant le «principe responsabilité» de Hans Jonas (1979), enrôle dans ce contrat les habitants, les usagers, mais aussi le territoire, les générations futures, le vivant, les non-humains...

- <sup>1</sup> Les renvois suivis d'une loupe  indiquent les références aux contributions présentes dans l'ouvrage numérique.
- <sup>2</sup> L'on utilisera dans ce texte le terme «apprenant» pour toute personne en position d'apprentissage, quel que soit le contexte, et «formateur» pour toute personne engagée dans une démarche d'éducation ou de formation, quel que soit le contexte. Par ailleurs, toute désignation de personne, de statut ou de fonction vise ici indifféremment la femme ou l'homme.
- <sup>3</sup> La citoyenneté est entendue ici non seulement comme l'exercice individuel des droits civiques et politiques, ou comme la prise en compte de l'impact au niveau collectif de ses actes et comportements individuels, mais surtout comme une pratique politique consistant à oser s'engager dans l'espace public afin d'y défendre ses opinions à propos du bien commun (PARTOUNE 2011).
- <sup>4</sup> Nombreuses sont les disciplines scolaires utilisant le paysage, en particulier, la littérature, l'histoire, l'histoire de l'art, les arts visuels... mais elles s'appuient surtout sur des représentations iconiques ou des descriptions littéraires et les finalités sont différentes de celles qui nous occupent ici.
- <sup>5</sup> Voir aussi l'article de Paola Branduini et Benedetta Castiglioni sur l'enseignement en Italie dans cet ouvrage.
- <sup>6</sup> Ministère français de l'Éducation Nationale: programmes de collège, 2016 [<http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html>] et des lycées [<http://www.education.gouv.fr/pid24239/les-programmes-du-lycee.html>].
- <sup>7</sup> Ce très rapide résumé laisse de côté un champ beaucoup plus riche en approches pédagogiques sur ou grâce au paysage: l'enseignement agricole.
- <sup>8</sup> «Socles de compétences», Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire, Éveil Formation historique et géographique, 2010, p.83.
- <sup>9</sup> Compétences terminales et savoirs requis en géographie – Humanités générales et technologiques, Ministère de la Communauté française de Belgique, 1999, p.4.
- <sup>10</sup> Plan d'études romand, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2010. Voir en ligne: <http://www.plandetudes.ch>
- <sup>11</sup> Voir dans l'ouvrage numérique la présentation de la CEP par M. Déjeant-Pons, secrétaire exécutive et la Convention .
- <sup>12</sup> Ils sont disponibles dans la partie numérique de cet ouvrage.

- <sup>13</sup> NIMBY, «Not in my backyard», «pas chez moi»: expression résumant la réaction commune de rejet du changement quand il nous concerne directement. Nous en voulons bien mais pas chez nous.

## Bibliographie

- ALBE, V. (2005): «Un jeu de rôle sur une controverse socio-scientifique actuelle: Une stratégie pour favoriser la problématisation?», *Aster*, n°40.
- (2008): «L'enseignement de controverses socioscientifiques. Quels enjeux sociaux, éducatifs et théoriques? Quelles mises en formes scolaires?», *Éducation & Didactique*, vol.3, n°1.
- (2009): *Enseigner les controverses*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- ASTOLFI, J.-P. (2008): *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF Éditions.
- AUDIGIER, F., FINK, N., FREUDIGER, N., HAEBERLI, P. (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.
- AUDIGIER, F., SGARD, A., TUTIAUX-GUILLON, N. (2015): *Sciences de la nature et sciences de la société dans une École en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances?*, Louvain-la-Neuve, De Boeck/Supérieur.
- BACHELARD, G. (1957): *La poétique de l'espace*, Paris, Presses Universitaires de France [consulter en ligne]; <https://gastonbachelard.org/wp-content/uploads/2015/07/Bachelard-Gaston-La-poétique-de-l-espace.pdf>
- BERLEANT, A. (1999): «The aesthetics of art and nature», in Kemal, S., Gaskell, I. (éds), *Landscape, Natural Beauty and the Arts*, Cambridge University Press, pp.228-243.
- BERQUE, A. (1984): «Paysage-empreinte, paysage-matrice: éléments de problématique pour une géographie culturelle», *L'Espace Géographique*, n°13(1), pp.33-34.
- (1990): *Médiance, de milieux en paysages*, Paris, Belin [éd. citée: 2000].
- (1995): *Les raisons du paysage: de la Chine antique aux environnements de synthèse*, Paris, Hazan.
- BERTRAND, C., BERTRAND, G. (2002): *Une géographie traversière. L'environnement à travers territoires et temporalités*, Paris, Éditions Arguments.
- BESSE, J.-M. (2010): «Le paysage, espace sensible, espace public», *META: Research in Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy*, vol.II, n°2, pp.259-286.
- BIGANDO, E. (2006): *La sensibilité au paysage ordinaire des habitants de la grande périphérie bordelaise*, thèse soutenue le 4 décembre à l'Université de Bordeaux III.
- BROUSSEAU, G. (1998): *La théorie des situations didactiques en mathématiques*, Grenoble, La pensée sauvage.
- BUFFET, F. (1986): «Obstacles épistémologiques et travail scientifique en didactique de la géographie», *Revue de géographie de Lyon*, vol.61, n°2, pp.165-181.
- CHEVALARD, Y. (1985): *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2000): *Convention européenne du paysage*, Florence, 20 octobre.

- COTTERAU, D. (2014): *Éduquer à l'environnement, l'affaire de tous ?* Paris, Belin.
- COURSIL, J. (2000): *La fonction muette du langage: essai de linguistique générale contemporaine*, Matoury, Ibis Rouge Édition.
- DESAULNIER, M. P., JUTRAS, F. (2006): *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*, Montréal, Presses Universitaires du Québec.
- DALIMIER, I. (2009): «Visite de terrain», in *Tableau de bord «Participation et espaces publics – Pour un développement et une gestion concertée des espaces publics»*, Recherche Topozym pour la Politique scientifique fédérale, partenariat Ulg (UGES), KUL (USEG), Institut d'Éco-Pédagogie (IEP), Vorming plus Antwerpen, article 50 [consulter en ligne]; <http://www.topozym.ulg.ac.be/i/01-Visite%20de%20terrain.pdf>
- D'ANGIO, R. (1997): «Au secours le paysage revient!», *L'information Géographique*, n°61(3), pp. 122-128.
- DARDEL, E. (1952): *L'homme et la terre*, Paris, Éditions du CTHS.
- DAVODEAU, H. (2008): «Des conflits révélateurs de la territorialisation du projet de paysage. Exemples Ligériens», in Kirat, T., Torre, A. (éds), *Territoires de conflits. Analyse des mutations de l'occupation de l'espace*, Paris, L'Harmattan, p.324.
- (2015): «Intégrer le politique dans la formation des paysagistes», in Sgard, A., Rudaz, G. (éds), *Géo-Regards*, n°8, pp.69-83/145.
- DAVODEAU, H., MONTEBAULT, D. (2012): «La participation, un facteur de renouvellement des pratiques paysagistes?», actes du colloque *Paysage en partage*, Fondation Brailard, Genève, 25 avril, pp.93-97/131.
- 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, pp.375-391/436.
- DÉRIOZ, P., BACHIMON, P., LOIREAU, M. (2019): «Développer la culture du paysage chez les acteurs locaux: la démarche du Parc naturel régional de la Narbonnaise en Méditerranée à l'épreuve de la pression urbaine», *Développement durable et territoire*.
- DEWARRAT, J. P., QUINCEROT, R., WEIL, M., WÆFFRAY, B. (2003): *Paysages ordinaires: de la protection au projet*, Bruxelles, Mardaga.
- DONADIEU, P. (2002): *La société paysagiste*, Arles/Versailles/Marseille, Actes Sud/ ENSP.
- ERNWEIN, M., SGARD, A. (2013): «Les quatre mondes du Lac Léman. Explorer le paysage polysensoriel avec les non-voyants», *Cahiers de Géographie du Québec*, vol.56, n°158, pp.279-295 [consulter en ligne]; <http://id.erudit.org/iderudit/1014547ar>
- FABRE, M. (2011): *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, PUF.
- FLEURY, B., FABRE, M. (2007): «Problématisation et démocratie participative: quelle formation pour les «nouveaux» experts?», *Recherches en Éducation*, n°3, mars, CREN, pp.125-138.
- FORTIN, M.-J. (2005): *Paysage industriel, lieu de médiation sociale et enjeu de développement durable et de justice environnementale: les cas des complexes d'Alcan (Alma, Québec) et Péchiney (Dunkerque, France)*, thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi /Université de Paris Sorbonne.

- (2007): «Le paysage, cadre d'interprétation pour une société réflexive», in Berlandarque, M., Luginbühl, Y., Terrasson, D. (éds), *Paysages: de la connaissance à l'action*, Quae, pp.17-27.
- GEISLER, E., MANOLA, T. (2011): «Les paysages de Kronsberg à Hanovre: approches sonore et multisensorielle», *Projet de paysage* [consulter en ligne]; [https://www.projetsde-paysage.fr/les\\_paysages\\_de\\_kronsberg\\_a\\_hanovre\\_approches\\_sonore\\_et\\_multisensorielle](https://www.projetsde-paysage.fr/les_paysages_de_kronsberg_a_hanovre_approches_sonore_et_multisensorielle)
- GROULT, C. (2004): *L'émotion du Paysage*, Bruxelles/New York, Belgique Flag Project/Rubin Museum of Art.
- HERTIG, P. (2009): *Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes*, Lausanne, UNIL/Géovision, n°39 [consulter en ligne]; [http://igd.unil.ch/www/geovisions/39/Geovisions\\_39.pdf](http://igd.unil.ch/www/geovisions/39/Geovisions_39.pdf)
- HOUSSAYE, J., HAMELINE, D. (1992): *Le triangle pédagogique*, Bruxelles, Peter Lang.
- 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, pp.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, pp.205-221.
- JONAS, H. (1979): *Le principe responsabilité*, Paris, Flammarion [éd. citée 1990].
- LEGARDEZ, A., SIMMONNEAUX, L. (2003): *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Paris, ESF, pp.19-33.
- (2011): *Développement durable et questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*, Paris, Educagri Éditions.
- LOWENTHAL, D. (2007): «Living with and looking at landscape», *Landscape Research*, vol.32, n°5, pp.635-656.
- MACPHERSON, H. (2009): «Articulating blind touch: thinking through the feet», *Senses and Society*, n°4(2), pp.179-192.
- MANOLA, T., BAILLY, E., DURET, H. (2017): «Les ateliers-promenades: des expériences sensibles (paysagères) habitantes aux micro-interventions urbaines», *Projets de paysage*, n°15.
- MICHELIN, Y., CANDAU, J. (2009): *Paysage, outil de médiation*, Institut Français de la vigne et du vin, n°8.
- MORIN, E. (1999): *La tête bien faite*, Paris, Seuil.
- PACHE, A., BUGNARD, P. P., HAEBERLI, P. (2011): «Éducation en vue du développement durable. École et formation des enseignants: enjeux, stratégies et pistes», *Revue des HEP Suisse romande et Tessin*, n°13.
- PARTOUNE, C. (2004): *L'approche du paysage revisitée à la lumière des théories sur les styles d'apprentissage*, Journées d'études IUFM de Caen.
- (2011): «Développer des compétences citoyennes? Plus facile à dire qu'à faire!», in Bader, B., Sauve, L. (éds), *Éducation, environnement et développement durable: vers une écocitoyenneté critique*, Québec, Presses de l'Université de Laval, pp.198-219 [consulter en ligne]; <http://hdl.handle.net/2268/107233>



- (2013): «Aller sur le terrain pour développer une intelligence commune du territoire», in *Écocitoyenneté*, répertoire d'outils créés par les formateurs de l'Institut d'Éco-Pédagogie (IEP), texte de la communication orale du 7<sup>e</sup> Congrès international d'éducation à l'environnement à Marrakech, juin [consulter en ligne]; <http://www.institut-eco-pedagogie.be/spip/?article441>
- PERNET, A. (2019): «Retracer une démarche de médiation paysagère pour mieux l'évaluer: expérimentation dans un secteur à controverses environnementales. Les Ateliers Grand site Marais mouillé poitevin», *Développement durable et territoire*.
- PERRENOUD, P. (2001): «Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation», *Cahiers Pédagogiques*, janvier, n°390, pp.42-45.
- SGARD, A. (2015): «La controverse publique comme objet et dispositif d'apprentissage en géographie: questionner la frontière nature-culture», in Audigier, F., Sgard, A., Tutiaux-Guillon, N. (éds), *Sciences de la nature et sciences de la société dans une École en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* De Boeck/ Supérieur, Louvain-la-Neuve, pp.113-124
- SGARD, A., JENNI, P., SOLARI, M., VARCHER, P. (2017): «Le problème c'est de le poser. Définitions, modèles, perspectives pour la géographie scolaire», in Roy, P., Pache, A., Gremaud, B. (éds), *La problématisation, les démarches d'investigation scientifique et L'EDD, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, n°22, pp.39-57.
- SGARD, A., PARADIS, S. (2018): «Une controverse d'aménagement relue par le prisme d'une didactique du paysage: le Grand projet des Cherpines (agglomération de Genève, Suisse)», *Projets de paysage*, n°18.
- SGARD, A., RUDAZ, G. (2016): «Les dimensions politiques du paysage», *Revue Géo-regard*.
- THEMINE, J.-F. (2008): *Enseigner la géographie, un métier qui s'apprend*, Paris, Hachette.
- (2011): *Savoir et savoir enseigner. Le territoire*, Toulouse, Presses Universitaire du Mirail.
- VARCHER, P. (1999): «Redéfinition de l'ensemble des curriculums au cycle d'orientation de Genève: 4 postulats à retenir», *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n°2, pp.188-205.
- VERGNOLLE-MAINAR, C. (2009): «Approches transdisciplinaires de l'éducation au développement durable dans l'enseignement secondaire», *M@ppemonde*, n°2.
- VERGNOLLE-MAINARD, C., SOURP, R. (2004): *Les concepts et les modes de raisonnement mobilisés par la géographie scolaire, en vue de l'éducation à l'environnement et au développement durable*, journées d'études IUFM de Caen.



## DE LA DISPARITION DE L'AUTOMNE. UN VOYAGE PÉDAGOGIQUE DANS LE TEMPS DES PAYSAGES

*Serge Briffaud*

L'atelier [du paysagiste], a pour bornes l'horizon,  
pour dôme la voûte du firmament, et pour flam-  
beau les rayons du soleil. (DEPERTHES 1818)

Les lignes qui suivent abordent le problème de la pédagogie du paysage sous un angle particulier: celui de la formation des paysagistes<sup>1</sup>. Parce que ces praticiens exercent une profession jeune et que le paysage n'apparaît pas aujourd'hui comme une catégorie d'action vraiment stabilisée, dont la reconnaissance et l'identification iraient de soi, il est indispensable de remettre sans cesse sur le métier une réflexion fondamentale sur le projet d'une telle formation, sa visée générale et ses principes pédagogiques ordonnateurs.

Le choix fait ici est de partir, pour poser les termes de cette réflexion, de l'évocation d'une expérience pédagogique concrète: celle d'un voyage d'étude destiné aux nouveaux arrivants dans la formation (après le baccalauréat, ou au niveau bac+2) et proposant une sorte d'introduction générale aux années d'études qui vont suivre. Depuis plus d'un quart de siècle, les nouveaux inscrits dans la formation des paysagistes de l'ENSAP de Bordeaux, à peine entrés dans l'école, partent ainsi pour un séjour d'une semaine dans les Pyrénées centrales, du côté de Gavarnie, Barèges et Cauterets. En raison d'abord de sa place en début de cursus, mais aussi de sa durée relativement longue (au moins cinq jours), de sa répétition et de la participation d'enseignants aux profils différents<sup>2</sup>, ce voyage joue le rôle, pour les étudiants, mais aussi pour les enseignants eux-mêmes, d'une expérience fondatrice. Son existence même et sa place en début de formation, découlent d'un principe que cette semaine pyrénéenne a

précisément pour but de faire entendre aux étudiants: celui de considérer la confrontation *in situ* au paysage comme une priorité méthodologique. Ce principe s'applique, d'une certaine manière, aussi à la pédagogie; et depuis longtemps, c'est, de fait, sur les sentiers des Pyrénées, que se pense et se discute, pour une part importante, au sein même des paysages et à la croisée des regards que les enseignants et les étudiants portent sur eux, la pédagogie de la formation bordelaise des paysagistes, les objectifs qu'elle doit poursuivre et les moyens qu'elle doit mobiliser.

Avant de faire quelques pas en direction de la définition d'une visée pédagogique fondamentale, plongeons-nous donc un moment dans l'expérience.

Quand l'automne disparaît

Cette année, au moment de notre arrivée dans les Pyrénées, à la fin du mois de septembre, l'automne avait déjà commencé son œuvre. Il faisait rougir et jaunir les lisières et les arbres isolés, rendait sensible les effets

1. LES ÉTUDIANTS AU  
PLATEAU DE LUMIÈRE,  
VALLÉE DE BASTAN,  
HAUTES PYRÉNÉES  
(PHOTOGRAPHIE DE  
SERGE BRIFFAUD, 2016).



d'exposition. Il épelait le paysage comme on épelle les mots de la dictée, lui donnant cette lisibilité qui fait le bonheur du pédagogue. Nous avons cette fois demandé aux étudiants, entre autres exercices, de porter attention à trois espèces d'arbres: les frênes, les bouleaux et les hêtres, dont ils devaient observer, à différentes échelles (et avec la complicité de l'automne), la place dans les paysages. Nous leur avons proposé de porter une attention particulière aux individus, à la façon dont l'aspect de chacun d'eux, son port, son développement, sa couleur, reflète le milieu spécifique dans lequel il s'implante (ill. 1).

Une restitution de ces observations a été organisée quelques jours après le voyage. Mais sur les posters présentés par la plupart des étudiants, les frênes, les bouleaux et les hêtres avaient subitement reverdi. L'automne avait disparu. Octobre avait laissé place à l'éternel mois de juin des planches de botanique. L'arbre et le paysage en général avaient revêtu les habits de la connaissance; de cette connaissance vraie qui réside dans les amphithéâtres et les salles de cours. Un étudiant, vers la fin de ce voyage m'a demandé:

— Mais monsieur, quand est-ce qu'on travaille vraiment ?

— Travailler vraiment ?

— Eh bien, oui, quand est-ce qu'on va avoir des cours en salle ?

Mais l'automne n'était pas la seule victime de ce retour à la salle de cours. Nous mettons largement l'accent, dans ce voyage, sur le phénomène de l'étagement, bon moyen de sensibiliser les étudiants à la complexité socioécologique des processus de construction et de transformation des paysages. Cet étagement, nous l'abordons à travers différentes entrées, montrant qu'il est conditionné à la fois par des données physico-bioclimatiques, par des formes changeantes d'exploitation des ressources agropastorales et forestières, ou énergétique<sup>3</sup>, par des formes elles-mêmes évolutives de pratiques touristiques, ou encore par des zonages patrimoniaux et des politiques de lutte contre le risque.

De retour à Bordeaux, il ne reste en général plus grand-chose de tout cela. Tout se passe comme si la complexité des étagements pyrénéens s'était égarée, avec l'automne, quelque part entre Gavarnie et l'école. Sur les

posters des étudiants, il n'est plus qu'un seul ordre étagé qui vaille: celui des étages bioclimatiques, qui, du collinéen au nival, retrouvent toute l'autorité que les constats faits *in situ* auraient pu leur contester. La hêtraie-sapinière climacique, surmontée des pelouses à fétuques de l'étage nival, s'est partout bien sagement réinstallée sur les versants pyrénéens. Tout le reste a disparu: les prairies intermédiaires et leurs granges foraines; les logiques d'exploitation et d'aménagement pastoral des différents niveaux du versant, si patiemment expliquées et réexpliquées; les forêts de mélèzes et de douglas, plantées par le service de la Restauration des Terrains en Montagne; les conduites forcées et les stations de pompage, les stations thermales et les refuges; tout cela a rejoint l'automne dans le grand déblai des réalités secondaires, qui n'ont pas leur place en ce monde du savoir vrai qu'est la salle de cours. Le paysage, là, reprend vraiment substance; son essence est à nouveau proclamée; il s'est débarrassé de ce temps qui menace son être même, cette chose en soi qu'il pourrait

2. CIRQUE DE GAVARNIE  
[PHOTOGRAPHIE DE  
SERGE BRIFFAUD, 2017].



ne plus pouvoir être si l'on renonçait à le décaper ainsi des encombrants dépôts de l'histoire, des «perturbations humaines», des variations saisonnières et des contre-jours éblouissants (ill. 2).

Sur le chemin du retour, le paysage a ainsi repris la consistance de ces choses bien certaines, fixes, solides, indubitables, que l'on peut apprivoiser avec ce que l'on sait avant même d'apprendre. Le pique-nique au bord du ruisseau qui murmure, face à la splendeur des lisières mordorées est certes encore dans les mémoires. On ne l'oubliera pas, bien rangé qu'il est dans la carte mémoire de l'appareil photographique, dans les pages du carnet de voyage et dans ce tiroir où l'on place, à l'opposé de celui qui abrite les connaissances, le souvenir des belles choses et des bons moments. Mais cela n'empêchera pas le *Fagus sylvatica* au port érigé de tenir lieu de réalité végétale plus sûre que les fayards abrutis par la dent du bétail au milieu desquels nous avons mangé.

Il faudra bien des voyages et bien des automnes, pour que les étudiants acceptent vraiment le paysage comme une réalité mouvante, qui n'a ni origine, ni destinée toute tracée. Il faudra bien du travail pour que s'accomplisse l'indispensable désubstantialisation du paysage; pour que le regard ne vienne plus buter sur ce que l'on sait déjà de lui et qu'il parvienne à percer quelquefois le cuir épais des conditionnements culturels; pour que l'expérience sensible finisse par avoir son mot à dire face aux catégories toutes faites, aux modèles abstraits et aux archétypes dans lesquels on enferme si rapidement les choses, sans même prendre vraiment soin de les regarder. Il faudra beaucoup de patience, en un mot, pour faire enfin entendre que la vertu du modèle est d'abord d'éclairer l'écart; et que si le paysage dit la règle, et s'il la dit en définitive si bien, c'est en montrant les déclinaisons innombrables.

Si tout doit commencer par le voyage, c'est qu'on ne s'empare vraiment du paysage, quel que soit l'usage qu'on veut en faire, que lorsque l'expérience sensible a retrouvé ses droits. Quels droits? Pas celui de se substituer à un rapport cognitif aux choses – qui demeure, quoiqu'on fasse, l'un des fondements de ce que l'on éprouve. Pas le droit, donc, de ne pas chercher à comprendre. Mais le droit de ressourcer la connaissance dans le sentiment, éprouvé *in situ*, de la complexité et de la labilité du monde qui

nous entoure; le droit d'en (re)fonder, ainsi, les objets et d'en (re)dessiner les horizons. Si tout doit commencer par cette confrontation directe avec le paysage, c'est pour faire du paysagiste le contraire d'un «concepteur», c'est-à-dire, si l'on prend le mot au mot, un faiseur de concepts, qui réduit le monde à la formule, l'enferme dans l'idée abstraite, le schéma, l'arché-type, ou la recette rapidement cuisinée.

### Enseigner l'«invention» des paysages

Qu'est-ce qui, fondamentalement, est susceptible de définir une pratique paysagiste, au-delà de la diversité des postures que les praticiens, dans les faits, adoptent et des fonctions qu'ils remplissent? L'expérience pédagogique suggère par elle-même une réponse à cette question. Le paradigme d'action du paysagiste – mais aussi de tous ceux qui s'emparent du paysage comme d'un terrain ou d'une catégorie d'action – n'est-il pas donné dans l'effort fait par les enseignants pour «faire voir» le paysage aux étudiants débutants – pour le faire exister comme autre chose qu'un décor sur lequel le regard glisse, ou une réalité vite enfouie sous le premier «concept» disponible? Voyager avec des étudiants débutants est de fait un bon moyen de se rappeler que le paysage ne peut être considéré comme un donné perceptible toujours et partout présent, aux yeux de tous. S'il veut rendre présent le paysage aux yeux de l'étudiant, l'enseignant doit s'en faire, d'une certaine manière, l'«inventeur».

Or, il se pourrait que rien de plus fondamental ne caractérise le savoir-faire paysagiste que cette capacité à «inventer» le paysage. Cela au sens où le mot vient d'être employé, qui recoupe celui que lui ont donné les géographes, ethnologues, sociologues ou historiens qui ont analysé, ces dernières décennies, la «mise en visibilité» et la «mise en représentation» de paysages auparavant demeurés, pour ainsi dire, «invisibles». Leurs travaux ont interrogé le processus qui permet à ces paysages, à un moment donné et dans un groupe humain donné, d'attirer les regards, de susciter émotions et représentations et de se charger de significations (BERTRAND 2004; CORBIN 1988; BRIFFAUD 1994; WALTER 1991). Or que montrent ces analyses? D'abord et avant tout, que cet «empayagement» a pour condition



l'émergence de médiations, pouvant prendre diverses formes (images, récits...) et être construites par différents acteurs (artistes, scientifiques, aménageurs), qui font exister et signifier les extériorités concernées en s'entremettant entre les agents sociaux et elle.

Le paysagiste contemporain a toute légitimité à se présenter comme l'un des acteurs-clés de telles «inventions» paysagères, qui tout à la fois rendent présent le monde environnant, le restituent à la sensibilité et permettent de lui (re)donner sens. Mais qu'est-ce que cela, fondamentalement encore, veut dire ?

Les pédagogues qui cherchent à «fixer» le regard des étudiants sur le paysage savent que l'on peut y parvenir en donnant à ce dernier, pour ainsi dire, un horizon; en d'autres termes en lui associant un *quelque-chose au-delà* vers lequel la traversée du paysage nous entraîne. Pour rendre présent le paysage, un moyen sûr est en effet de l'appeler à témoigner de quelque chose qui, à la fois l'englobe et le dépasse, d'en faire une surface indiciaire et un terrain d'enquête; et finalement de lui conférer le statut d'une médiation.

Faire cela, ce n'est pas exalter le paysage comme source de connaissance, et encore moins comme objet de cette connaissance. C'est plutôt orienter, relativement à une visée éthique, l'approche du paysage et l'action des futurs praticiens. C'est les conduire à regarder le paysage, plutôt que comme un objet se suffisant à lui-même, comme un passage, conduisant à des réalités qui prennent corps et figure par son intermédiaire, ou qui se reconfigurent en lui. C'est donner pour horizon au paysagiste lui-même autre chose que la simple «conception» de compositions paysagères satisfaisantes pour la vue, en l'amenant à ne pas considérer seulement l'action directe sur la matérialité des paysages comme le moyen d'organiser le visible, mais aussi comme un moyen – parmi d'autres possibles – d'activer la dimension médiatrice du paysage.

Ceci posé, le problème principal demeure. Si le paysage est un passage, reste à savoir vers quoi il nous mène et si nous avons intérêt à l'emprunter. L'horizon qui tout à la fois fait exister le paysage et qui détermine ce que l'on peut dire, agir, inventer en passant par lui reste à construire. Pour cela, il faut d'abord s'employer à chasser les figures fantomatiques qui

dansent, depuis des siècles, sur cette limite intangible entre le monde qui nous habite et celui que nous habitons. À commencer par celle qu'a enfanté le vieux mythe de la Nature, en ses différentes déclinaisons.

Ce sont les traces et indices de cette Nature, que l'on croit déceler en eux, qui justifient depuis longtemps que l'on contemple ou lise les paysages. C'est dans l'ombre tutélaire qu'elle laisse planer sur ces derniers que naissent les sentiments qu'ils suscitent. Ces signes paysagers de la Nature ont pris de multiples formes. Celles des «signes effacés du divin» que Bernard de Clairvaux voyait remonter à la surface du monde perceptible, grâce au travail des hommes défricheurs et bâtisseurs, et que d'autres ont trouvé, plus tard, dans la contemplation inspirée de la *wilderness*; celle du paradis pastoral dans lequel vécurent les Anciens; et bien d'autres encore.

Que reste-t-il du paysage et de son horizon, une fois débarrassés de ces vieux mythes? Un paysage «objectif» nous parlant d'une nature ordonnée par des lois constantes? Certainement pas. Plutôt un composé indémêlable et inconstant, qui réunit en un tout insécable ce que nous avons trop appris à penser et à regarder séparément, ou à travers le filtre d'esthétiques valorisant l'ordre éternel des choses plutôt que leurs métamorphoses. Autrement dit, un grand complexe socioécologique en permanente transformation, dont chaque paysage est l'une des images, placée là, sous nos yeux, mais qu'à force d'idéalisation et de simplification abusive, nous nous privons le plus souvent de voir. Ce complexe, nous pouvons le nommer *environnement* – le mot portant déjà l'idée de l'interaction du naturel et du social, comme celle de système dynamique – mais en prenant soin d'écarter de son sens l'idée, solidement accroché à lui, d'un dysfonctionnement de cette relation nature/société.

Le paysage, dès lors qu'on l'a ainsi désacralisé, épuré des figures fantomatiques qui l'habitent, nous place devant cette réalité brute du complexe environnemental, qui nous renvoie plutôt à nos insuffisances qu'à notre pouvoir de dominer le monde qui nous entoure. La figure du voyageur au sommet de la colline contemplant l'ordre du monde qui s'offre à lui peut dès lors rejoindre le musée. Le paysage n'est plus que l'espace de représentation d'une complexité que personne n'est capable de complètement

débrouiller. Rien en lui ne parle distinctement et d'une seule voix; ni la nature, ni la société, ni la culture. Les interférences sont partout. Tout se présente en son sein sur le mode du mélange, ou du métissage. Chaque élément et chaque ensemble qui le constituent a sa temporalité propre, son histoire, sa dynamique; les moments de l'histoire voisinent en lui et s'entremêlent; la discordance des durées est la règle. Tout bouge, enfin, au rythme du nuage, de la saison, de l'histoire de l'homme et de celle du rocher; à l'échelle de l'instant, de l'épisode et de la très longue durée<sup>4</sup>. Le paysage place cette complexité à portée de sensation et de délibération, et c'est là sa véritable vertu. Car il permet de croiser autour d'elle les regards, les représentations, les projets. Et si son observation et sa lecture n'éclairent que par fragments les fonctionnements du complexe environnemental, elle n'en contribue pas moins à instituer ce dernier, non pas seulement comme objet spécifique de politiques, mais comme réalité en référence à laquelle toute action sur l'espace et le territoire peut être pensée<sup>5</sup>.

En finir avec la pétrification des paysages

Qu'il semble pourtant difficile de donner sa chance à ce paysage-là, reflet sensible d'un environnement complexe et changeant, entre nature et culture! La pédagogie à destination des paysagistes consiste elle-même à replacer sans cesse sur ce fil d'acrobate, un paysage que tout conspire à en faire retomber.

Tout, c'est-à-dire au premier chef, le sort qui est souvent fait au paysage dans les politiques publiques, voire dans les habitus professionnels eux-mêmes.

Il apparaît ainsi que les pratiques se réclamant de la protection ou de la mise en projet des paysages, considérées globalement, sont habitées par la tentation de réifier le temps des paysages – réification qui passe par la transformation des traces du passé en emblème identitaire; par la fétichisation de formes et d'éléments matériels porteurs de mémoire, ou encore par l'enfermement du changement dans des «états paysagers» de référence, c'est-à-dire dans une série d'immobilités successives. Tout se

passé ainsi comme si le temps des paysages n'était absorbable par le projet qu'une fois figé dans un plan fixe, une forme, un état, une photographie... Le principe d'un «ré-ancrage» des paysages – notamment urbains – dans un «socle physique et naturel» apparaît même comme un paradigme d'action (pour ne pas dire un dogme) consubstantiel à l'identité professionnelle revendiquée par les paysagistes (DAVODEAU 2008; BRIFFAUD 2008). Sur la base de sa propre expérience à l'École du paysage de Versailles, Hervé Davodeau remarque, à propos de la signification donnée au «socle» par les paysagistes, qu'elle «est de trois ordres: le socle est naturel, permanent, spécifique. Naturel car il est le produit combiné des forces de la nature. Permanent car ces forces s'inscrivent dans le temps long (géologique). Spécifique car le socle donne sa singularité au site» (DAVODEAU 2008: 2). Tout est dit en ces quelques mots de la difficulté que l'on éprouve actuellement à replacer le paysage du paysagiste à la croisée des durées naturelles et culturelles, et à lui donner ainsi un autre horizon que celui d'une nature substantielle et inerte. Lier le paysage au complexe environnemental, tel que défini plus haut, apparaît même aux yeux de beaucoup, comme une menace pour une identité professionnelle qui repose essentiellement, malgré les efforts de certains praticiens, sur les figures souveraines de l'architecte-paysagiste «concepteur» de paysages, dont la légitimité suppose un paysage maîtrisable et se suffisant à lui-même, objet plutôt que moyen de l'action, œuvre plutôt que médiation.

C'est pourquoi enseigner suppose d'abord déconstruire; délivrer les étudiants de ce «socle» physique ou naturel comme du «climax», du «paysage traditionnel», de cette kyrielle de notions associées à la pétrification des paysages, qui conduisent à les regarder du point de vue de ce qu'ils pourraient idéalement être, en référence à un «état» originel ou passé, une structure matricielle, une substance ou une essence perdues, ou pas encore atteinte – c'est-à-dire à refuser de les voir et d'en assumer tout à la fois la complexité et la labilité. L'enjeu d'une pédagogie déplaçant le regard des étudiants du côté de l'une et de l'autre 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». Le problème est surtout de refonder le paysage comme catégorie d'action, en le repositionnant en cet espace que les dichotomies notionnelles classiques (nature/culture, temps/espace, etc.) ordonnant nos savoirs, nos institutions et nos perceptions, ont laissé largement dépeuplé. L'enjeu est de ce fait également celui d'une reconstruction culturelle du paysage. L'histoire, l'attention portée aux transformations plutôt qu'aux structures, 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'est le plus souvent ni vu ni débattu, qu'aucun regard ne s'est encore approprié et qui s'offre, pour cette raison même, à prendre valeur de référent commun.

Là réside un paysage neuf que la pédagogie, et d'abord elle, doit aujourd'hui s'efforcer d'inventer.

<sup>1</sup> L'expérience sur laquelle on s'appuiera ici a eu pour cadre la formation des paysagistes de l'ENSAP de Bordeaux, dans laquelle l'auteur enseigne depuis sa fondation en 1991. Cette formation a longtemps recruté ses étudiants au niveau bac+2, par un cours commun avec d'autres écoles françaises de paysage. Elle recrute désormais également directement après le Bac et délivre le Diplôme d'État de paysagiste (DEP, équivalent au master) au bout de cinq ans d'études.

<sup>2</sup> L'auteur associe à ce qui suit ceux avec qui il a eu le plaisir d'organiser et d'encadrer ces voyages pyrénéens, et notamment les géographes Didier Galop et Bernard Davasse; l'architecte Jean-François Rodriguez; les paysagistes Dominique Henry et Lionel Hodier.

<sup>3</sup> Nous montrons ainsi comment l'exploitation de la ressource hydroélectrique, à partir de la fin du 19<sup>e</sup> siècle, a produit son propre étagement, tout en exerçant son influence sur d'autres.

<sup>4</sup> Ces réflexions s'inspirent largement des travaux et réflexions de Georges et Claude Bertrand (2002: 167-300).

<sup>5</sup> Sur l'usage du paysage comme médiation dans un contexte d'élaboration de politiques environnementales, voir BERCOVITZ 2015.

## Bibliographie

- BERCOVITZ, R. (2015): *Paysage, médiation paysagère et «bon état écologique» de la haute vallée de la Sèvre niortaise. Mener une enquête historique pour fonder un projet partagé (XVIII<sup>ème</sup> - XXI<sup>ème</sup> siècles)*, thèse de doctorat en géographie humaine, Bordeaux, Université Michel de Montaigne-Bordeaux.
- BERTRAND, D. (2004): *L'invention du paysage volcanique*, Clermont-Ferrand, Université de Clermont-Ferrand.
- BERTRAND, C., BERTRAND, G. (2002): *Une géographie traversière. L'environnement à travers territoires et temporalités*, Paris, Arguments.
- BRIFFAUD, S. (1994a): *Naissance d'un paysage. La montagne pyrénéenne à la croisée des regards, XVI<sup>ème</sup>-XIX<sup>ème</sup> siècle*, catalogue de l'exposition, Toulouse/Tarbes, Université de Toulouse II/Archives départementales des Hautes-Pyrénées.
- (1994b): «Quel paysage pour les paysagistes? Retour sur l'expérience de l'école du paysage de Bordeaux», in Bertrand, G., Briffaud, S. (éds), *Le paysage: retour d'expériences entre recherche et projet*, actes du colloque d'Arthous, 9-10 octobre 2008, Mont-de-Marsan/Arthous, Conseil général des Landes, pp. 26-36.
- CORBIN, A. (1988): *Le territoire du vide. L'Occident et le désir du rivage, 1740-1840*, Paris, Aubier.
- DAVODEAU, H. (2008): «Le socle, matériau du projet de paysage. L'usage de «la géographie» par les étudiants de l'École du paysage de Versailles», *Projet de paysage*, n°1.
- DEPERTHES, J.-B. (1818): *Théorie du paysage*, Paris, Rumeur des Âges [éd. citée: 2002].
- WALTER, F. (1991): «La montagne des Suisses. Invention et usage d'une représentation paysagère (XVIII<sup>ème</sup>-XX<sup>ème</sup> siècle)», *Études rurales*, n°21-124, pp. 91-107.

## ET SI LE RENOUVEAU DES POLITIQUES PAYSAGÈRES PASSAIT PAR LES COLLECTIVITÉS LOCALES ?

*Laurent Lelli*

Cet article a pour objectif de proposer une contribution critique à la prise en compte des politiques publiques paysagères dans les collectivités locales. Son intention principale est de montrer comment ces structures ont saisi la question du paysage dans leurs projets, en prenant parfois de la distance avec les outils proposés par l'État.

Fruit d'observations, d'écoutes et de collaborations à de multiples travaux de recherche pendant près de vingt ans<sup>1</sup>, au contact de différentes structures d'interface réunissant chercheurs, acteurs territoriaux, élus, professionnels de l'aménagement, cet article fonde l'hypothèse que ces processus de projets territoriaux par le paysage, portés par les collectivités, ont fait naître des compétences nouvelles chez certains acteurs. Ces compétences portées ou articulées par des chargés de mission aux profils variés, ont nourri des postures professionnelles originales, permettant d'hybrider des approches universitaires, professionnelles et/ou citoyennes. Elles ont contribué au développement de nouvelles attitudes professionnelles d'assembleurs, d'activateurs, d'animateurs, d'agitateurs ou de passeurs, permettant à chacun de s'adapter aux contextes locaux, tant du point de vue de la gouvernance que de la maîtrise des processus d'actions collectives mobilisés dans le projet territorial.

Le paysage dans la formation professionnelle continue:  
un bref retour historique en quelques grandes périodes...

Le propos présenté ici n'a pas vocation à présenter de manière exhaustive les dispositifs de formation professionnelle continue mis en œuvre

en France. Ils s'exercent depuis de nombreuses années dans une diversité de structures (universités et organismes de recherche, écoles d'ingénieurs agronomiques, écoles de paysage ou d'architecture, mais aussi organismes professionnels consulaires et services de l'État notamment). L'intention principale est ici de situer, au travers de deux textes fondateurs (législatif et traité du Conseil de l'Europe), les principaux axes d'évolution de ces dispositifs de formation continue.

*Des formations qui déclinent les dispositifs issus de la loi paysage de 1993.* En France, depuis la parution de la loi du 8 janvier 1993 sur la protection et la mise en valeur des paysages, la formation professionnelle mise en œuvre sur la politique paysagère a, pendant près de dix ans, tout naturellement appuyé les orientations et les dispositifs inscrits dans ce texte de loi. En effet, les formations définies portaient tout autant sur les méthodologies de mise en œuvre de chartes paysagères, de plans de paysage, de montage d'observatoires photographiques du paysage ou bien, abordaient la transcription des critères d'analyse du paysage dans les documents d'urbanisme. Ces actions, produites le plus souvent dans les offres de formation continue portées par les Ministères de l'environnement et de l'agriculture essentiellement<sup>2</sup>, ont accompagné une politique publique nouvelle, dont les écoles d'enseignement supérieur agronomique et paysagère ont été les fers de lance dans la définition de programmes de formation (École du paysage de Versailles, ENGREF, ENITA de Clermont-Ferrand, etc.). Les formations proposées faisaient largement appel aux itinéraires méthodologiques de recherche-action portés dans le cadre de démarches positionnant le paysage comme un outil du développement territorial. Il peut être ici fait référence aux travaux menés par Yves Michelin sur l'utilisation d'appareils photographiques jetables, ou les usages du bloc-diagramme paysager (MICHELIN 1998; 2000; 2005). Il peut également être fait mention des formations continues portées à l'ENGREF, entre 1997 et 2003, sur les méthodes de caractérisation physiologique des paysages portées par des agronomes, géographes et paysagistes. Ces dernières ont largement eu recours à des expériences prenant la démarche de terrain comme cadre de pensée



d'une politique paysagère au service de l'aménagement des territoires ruraux<sup>3</sup>.

Le sujet a été également déployé dans des formations dédiées aux enseignants de l'enseignement technique agricole et notamment ceux des secteurs de l'aménagement et de l'éducation socioculturelle (ESC). Abordant les questions paysagères dans le contexte des rénovations de diplômes engagées dans le secteur de l'aménagement ou d'autres diplômes, comme notamment la rénovation du baccalauréat technologique Sciences et Technologies de l'Agronomie et du Vivant (COLLECTIF 2008), ces sessions de formation avaient pour cadre de financement le Dispositif national d'appui (SNA). Ce dernier a permis aux établissements d'appui à la formation des enseignants de proposer de nombreuses sessions adaptées à la déclinaison de la notion dans les objectifs pédagogiques des référentiels de programme (au Centre d'expérimentation pédagogique de Florac, à l'École nationale de formation agronomique, à la Bergerie nationale de Rambouillet notamment). La visée de ces formations était toutefois une transposition pédagogique de la notion de paysage dans une approche culturelle et artistique pour l'enseignement de l'ESC, l'apport d'une vision paysagère à la transposition technique de la conception des espaces pour le secteur de l'aménagement paysager principalement.

Parallèlement, la prise en compte du paysage dans les projets territoriaux a fait l'objet de nombreux travaux de chercheurs sur les territoires ruraux. Poussés par les apports scientifiques de Jean-Pierre Deffontaines ou de Georges Bertrand, présentant le paysage comme un cadre d'hybridation des disciplines<sup>4</sup> qu'il faut confronter aux acteurs des territoires (DEFFONTAINES 1998; BERTRAND 2002), les travaux de recherche ont souvent été pensés comme des supports de formation construits entre chercheurs, acteurs territoriaux et professionnels du paysage. C'est ainsi le cas pour l'Institut toulousain du paysage (ITP) qui, sous l'impulsion de Georges Bertrand, a constitué un cadre d'échanges nouveau, participant à un acte de confrontation et de compréhension des pratiques professionnelles de chacun. En effet, l'ITP programmait tous les ans une thématique générale qui devait être déclinée en séminaires d'échanges, mettant en regard des pratiques professionnelles (d'urbanistes, de paysagistes,

d'architectes...) et des approches scientifiques (géographes, historiens, sociologues, anthropologues, pédologues, etc.). D'autres initiatives émanant du terrain, de collectifs d'acteurs hybrides, ont été élaborées partant du besoin de capitalisation d'expérimentations concrètes au contact des territoires. Ces démarches valorisées dans des ouvrages, des manuels de bonnes pratiques, diffusant les méthodes engagées, ont notamment été impulsées par Mairie Conseils ou la Fédération des Parcs Naturels Régionaux (PNR) dans les années 1990 (GORGEU 1995; KLEINDIENST 1999). En proposant des manuels méthodologiques sur la conduite des projets à mener par le paysage et les bonnes pratiques mises en œuvre par les PNR, ces outils ont facilité la diffusion des expériences opérationnelles tout en mettant en lumière des protocoles méthodologiques d'analyse du paysage issus de la recherche (ill. 1). Les approches portées conjointement par chercheurs et acteurs territoriaux se sont donc développées par de multiples canaux. Articles scientifiques dans des revues,

1. «À CHACUN SON PAYSAGE !», AFFICHE DE L'EXPÉRIMENTATION MENÉE PAR LE PNR DES PYRÉNÉES ARIÉGEOISES [PHOTOGRAPHIE DE LAURENT LELLI, 2014].

## A chacun son paysage !

Le paysage est le reflet de la société, de ce que les hommes et les femmes en font... et de leurs perceptions.

A l'occasion d'un tréteau du paysage, nous vous invitons à venir échanger, parcourir, imaginer, ressentir toutes les facettes des paysages de Saint-Lizier  
**le 18 mai à 10h devant l'Office de tourisme.**



Véritable atelier de confrontation de points de vue, vous serez plongés dans une réflexion active sur le terrain, afin de construire les paysages de demain à partir d'une compréhension des paysages d'hier et d'aujourd'hui.  
 Prévoir pique-nique tiré du sac et éventuellement appareil photo.  
 L'atelier se terminera vers 16h.



Inscription et information (PNR)

05 61 02 71 69



participations de nombreux chercheurs à des colloques portés par les collectivités territoriales, programmes de recherches engagés par le Ministère de l'environnement, la recherche contribue à étudier le paysage, mais n'a pas vocation à valoriser ses résultats dans une réponse à apporter à une appropriation directe ou opérationnelle des outils et méthodes attendus par les acteurs territoriaux. De l'autre côté, les collectivités territoriales ont senti que le recours aux chercheurs pouvait décloisonner les regards des élus, parfois réticents à mener une politique de paysage jugée non prioritaire par rapport à d'autres politiques plus essentielles (sociale, santé, transport, énergie, etc.). Elles ont également utilisé le paysage comme un support d'interpellation des

habitants afin d'amorcer une démarche de territoire plus ouverte et moins technicienne, dans son démarrage du moins.

Des initiatives sont engagées dans cette volonté de transfert d'expériences conjointes entre acteurs de la recherche et praticiens. Mettant en lumière tantôt des approches ouvertes au dialogue territorial, aux démarches participatives ayant recours à l'iconographie du paysage, aux jeux (MICHELIN 2002), tantôt proposant des outils croisant sur le terrain des regards techniques et des approches systémiques, notamment dans le cadre de projets à dimension agricole (AMBROISE 2000), le paysage devient un objet de médiation, un espace de rencontres entre acteurs institutionnels (des services de l'État, des instituts techniques et des chambres d'agriculture, etc.), praticiens (paysagistes, architectes urbanistes, agronomes, etc.) et chercheurs. Certains outils et supports de formation présentant des capitalisations de travaux de recherche mis en œuvre sur les territoires, et diffusés sous forme de boîtes à outils, de fascicules thématiques ont une vocation à toucher un plus large public et notamment, les collectivités locales, les associations, les chambres consulaires, les instituts techniques (ill. 2). Ils visent à inscrire le paysage dans la mise en œuvre opérationnelle



2. LES CARNETS PAYSAGES IN SITU. RESTITUER L'ANIMATION POUR ENGAGER LE PROCESSUS D'IMPLICATION DES COLLECTIVITÉS (PHOTOGRAPHIE DE LAURENT LELLI, 2017).

d'actions portant sur l'agriculture, l'urbanisme en milieu rural ou périurbain, selon des méthodologies de conduite de projets multiples<sup>5</sup>.

*La Convention européenne du paysage (CEP) au centre d'un renouveau méthodologique pour la construction des formations.* À la suite de la ratification de la CEP par la France, la nature des formations sur le paysage s'est peu à peu modifiée. Offrant un cadre de définition du paysage dans son article premier, mettant en avant le paysage sous l'angle d'une nécessaire perception par les populations, la CEP a indirectement accéléré la nécessité d'inscrire des formations dans lesquelles le paysage était pensé comme un outil de médiation, soulignant ainsi le débat à instruire sur ce que chacun pouvait voir dans un paysage et en faire ainsi une des conditions d'inscription des politiques paysagères pour la société dans son ensemble. Les filtres culturels et sensibles ont donc été intégrés dans bon nombre de formations, afin de penser un cadre commun de dialogue permettant à des univers professionnels différents, d'apprendre à travailler ensemble sur cet objet transversal qu'est le paysage, mais qui était pour autant le plus souvent décliné de manière sectorielle. Ainsi, des formations axées sur des dispositifs d'animation visant à instaurer le dialogue, la confrontation des points de vue, la coproduction de données sur le paysage, ont été menées. Sans y prendre vraiment garde à ce moment-là, le paysage s'est émancipé de sa structuration institutionnelle (faisant ici référence aux formations très normatives pour les services déconcentrés de l'État, en services déconcentrés: DREAL et DDT notamment). Son appréhension a évolué vers un cadre d'animation de type réseau, parfois porté par les organismes institutionnels, parfois aussi par des collectifs de professionnels et/ou de chercheurs. Ces nouveaux collectifs d'acteurs en réseaux ont pris des formes multiples. Les réseaux dits institutionnels, animés le plus souvent par les DREAL en co-pilotage parfois, (comme c'est le cas pour le Réseau paysage Occitanie<sup>6</sup>, porté par la DREAL et l'Union Régionale des Conseils d'architecture, d'urbanisme et de l'environnement [CAUE]) ont vocation à diffuser les démarches paysagères, les bonnes pratiques, les expériences innovantes initiées par les acteurs. La capacité d'expérimentation y est parfois proposée avec l'aide de chercheurs, afin de construire un cadre

de réflexion collectif sur une thématique ancrée dans le périmètre des missions portées par les pilotes du réseau (BERINGUIER 2014). Les journées thématiques dédiées à ces temps d'animation collective sont pensées comme des temps de formation même. Cela signifie que les programmes de ces journées étaient construits avec des objectifs pédagogiques discutés au préalable par les animateurs du Réseau. Des travaux de groupe ont été largement développés, mobilisant l'usage de questionnaires, de travaux photographiques, de temps d'écritures collectives, de réalisation de cartographies, etc.

D'autres réseaux visant à apporter de nouvelles manières d'articuler le paysage dans les politiques publiques d'aménagement du territoire ont également émergé en parallèle de ces réseaux institutionnels. Pris sous l'acception de collectifs, ils traduisent une volonté de décloisonnement de la question paysagère à de nouveaux enjeux, plus transversaux et faisant appel à l'expertise de collectifs d'acteurs pluriels<sup>7</sup>. 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 et en introduisant la participation des citoyens à des sujets complexes, mais qui les concernent directement. Ainsi, le collectif «Paysage de l'après-pétrole» contribue, par exemple, à relier le paysage aux défis à mener pour traduire la transition énergétique dans les politiques d'aménagement du territoire (AMBROISE 2015). Sollicité par les collectivités territoriales pour appuyer les réflexions sur des approches paysagères tournées vers la participation active des citoyens, le collectif tend à replacer le paysage au cœur des politiques d'aménagement du territoire (DOSSIER 2017). Certains acteurs des collectivités trouvent dans ces collaborations, de nouveaux espaces qui vont appuyer leurs stratégies territoriales. Cela s'accompagne de l'essor de la capacité d'innovation d'une démarche tournée vers les citoyens, permettant dans un cadre d'animation maîtrisé, d'instruire de manière légitime et cadrée les questions complexes posées par ces problématiques de la transition (énergétique, agro-écologique, alimentaire, etc.).

D'une manière générale, nous avons donc assisté à une évolution notable des dispositifs de formation professionnelle continue sur la question du paysage depuis un peu plus de vingt ans. D'abord orientés vers l'appropriation des outils nécessaires à la mise en œuvre d'une politique impulsée par la loi, ces dispositifs ont élargi les cadres de mise en œuvre à un plus large panel d'acteurs. Les collectifs formés, détachés de contingences institutionnelles (souvent frileuses à intégrer le citoyen dans les démarches, ou à soutenir l'expérimentation comme mode de politique publique à part entière), ont joué pleinement leur rôle d'ensembliers, de lieux de créativité. Pour autant, supplantées par les formations sur la biodiversité, les formations au paysage marquent le pas, de par la moindre visibilité de l'action de l'État sur le champ du paysage à la suite du Grenelle de l'environnement, puis, dans une moindre mesure, du grand chantier législatif de la loi sur la biodiversité (VERDIER 2015). Les collectivités, soucieuses de trouver dans un contexte de réorganisation territoriale majeur<sup>8</sup> de nouvelles manières de construire l'action publique, se sont saisies du paysage comme un élément d'hybridation du projet territorial. Ce dernier, pris sous l'acception définie par Jean-Pierre Boutinet, s'appuie sur des démarches créatives hybridant l'intention et la réalisation du projet, élargissant du même coup les acteurs qui participent à sa construction (BOUTINET 2016).

#### Les collectivités territoriales, têtes de pont d'une relance du paysage dans les projets territoriaux

Les collectivités territoriales ne semblent pas avoir oublié le paysage dans l'escarcelle des outils qui peuvent éclairer la construction des projets. Nouvelles intercommunalités, nouvelles régions, nouvelles métropoles, les besoins de signifier l'identité, la cohérence territoriale, la qualité de ces territoires émergents relanceraient-ils le paysage ? Si l'on ne peut pas affirmer de manière catégorique l'intérêt ou le recours systématique au paysage pour faire le projet territorial des collectivités, on peut rappeler que, depuis très longtemps, le paysage est un outil important dans la construction des projets territoriaux, ne serait-ce que parce qu'il est un

objet politique qui amène à penser la qualité de vie des habitants, mais aussi de s'interroger sur le bien commun (SGARD 2014).

*Quels attributs pour le paysage dans les collectivités ?* Si le paysage est déjà largement mobilisé dans de nombreuses communautés de communes, Pays ou PNR, etc., au travers de politiques découlant des outils définis par la politique nationale du Ministère de l'Environnement (plans de paysage, observatoires photographiques, atlas paysagers, etc.), ses usages s'élargissent à de nouvelles dimensions. Nous pensons ici à l'exemple de la Communauté de communes (CC) de la vallée de la Bruche, dont la politique paysagère a pris de nombreux détours pour adapter l'usage du paysage à de nouveaux enjeux comme la biodiversité, le tourisme, l'urbanisme, en plus des enjeux agricoles et forestiers qui constituaient le socle de cette politique (LAUMOND 2014). Nous pouvons également prendre l'exemple de la charte paysagère du Pays Midi-Quercy, dans le Tarn-et-Garonne, qui a, depuis le début des années 2000, décliné une boîte à outils tournée vers la participation de la population, pour développer les principaux axes de son projet de territoire. Cet outil a largement été déployé auprès des habitants pour faire prendre conscience des enjeux agricoles, urbanistiques et touristiques d'un territoire rural marqué par l'influence du nord de la métropole toulousaine (COLLECTIF 2015). À une autre échelle, la démarche engagée par la Métropole de Nantes est assez remarquable car elle repose sur des dispositifs d'animation variés, comme les auditions publiques, animées par les citoyens pour comprendre les enjeux sur des thèmes divers (paysage, transition énergétique, modes de vie, etc.)<sup>9</sup>. Au-delà de ces quelques exemples, ce sont les postures prises par les collectivités dans leur recours au paysage qui sont intéressantes à caractériser: comment les mobilisent-elles dans leurs stratégies territoriales ? Qui associent-elles dans les processus d'animation à l'œuvre dans ces démarches où le paysage est intégré ?

D'une manière générale, le paysage est d'abord pris comme un outil de prospective pour agir dans le court terme avec une perspective sur le temps long. À ce titre, les connaissances fournies par les atlas de paysage constituent, de manière inégale, une base opératoire pour les

collectivités. Si elles visent à transposer les caractères paysagers dans leurs documents d'urbanisme, elles manquent le plus souvent d'outils formalisés pour transcrire ce qui peut être protégé, valorisé pour l'avenir. Si elles cherchent à faire de la connaissance un outil pour la réflexion, elles peuvent alors recourir directement à des démarches d'animation et ne plus avoir systématiquement à commander un état des lieux du paysage, ce qui mobilisait une forte ingénierie technique et financière. Le savoir qui découle de ces usages du paysage dans les projets portés par les collectivités doit donc être actionnable, c'est-à-dire mis rapidement au service de projets concrets. Les méthodologies d'animation, de coconstruction de projets sont donc, pour les agents des collectivités, des temps d'immersion importants dans une meilleure compréhension du jeu d'acteurs social vis-à-vis du paysage. Elles agissent comme des temps de formation à une meilleure identification de ce qui peut emporter l'adhésion ou susciter des controverses. En ce sens, le paysage prend bien sa fonction d'objet médiateur (DAVODEAU 2010).

Les collectivités ont donc cherché à modifier les lignes des dispositifs de politiques publiques sur le paysage, en visant à les adapter à de nouveaux enjeux territoriaux, tels que l'adaptation aux changements globaux, la raréfaction des ressources, la gestion des biens communs. Le discours sur le paysage est donc passé d'une notion plutôt «luxueuse», que les collectivités avaient du mal à se payer en temps de crise, à une notion qui remet la complexité au cœur des enjeux territoriaux, mobilisant par une ingénierie d'animation mûre, les agents des collectivités au cœur du processus de projet.

*Le rôle des chargés de mission responsables des politiques paysagères en collectivités.* Ces chargés de mission des projets territoriaux seraient donc les nouveaux pivots d'une politique paysagère pragmatique, agile, agissant comme un levier d'actions à plusieurs niveaux d'échelles spatiales, un moyen de forcer les décloisonnements entre politiques sectorielles, un support pour favoriser une dynamique collective entre acteurs dans les territoires. Pour mettre en œuvre cette ingénierie territoriale, les chargés de mission ont souvent développé, parfois sans le savoir, une



pédagogie de l'action, c'est-à-dire une capacité à faire avancer leurs projets en explicitant sans cesse, auprès des élus, des habitants, des professionnels, le sens de leur action. Cette empathie à construire pour agir en faveur de l'intérêt collectif nécessite des capacités d'écoute pour anticiper d'éventuels conflits, mais aussi un solide bagage technique pour être en mesure de dialoguer au plus près des connaissances professionnelles de chacun. Cette expression d'une pédagogie de l'action semble favorisée par l'emploi du paysage, notamment par le fait qu'il est nécessaire de prendre en compte les regards des populations pour agir sur les territoires. Les chargés de mission interviennent 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, un révélateur de nos manières d'être au monde (BEDARD 2009), incarnant – quand ils ne personnifient pas – de nouvelles manières de porter les politiques territoriales par le paysage.

Plusieurs postures se dégagent dans ces compétences mobilisées pour agir sur les territoires par le paysage. La typologie exploratoire proposée ici n'est pas exhaustive, ni étanche. Chacune peut être combinée à d'autres, au gré des personnalités des agents, de leurs affinités, de leurs expériences professionnelles, 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'efficience 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.

2 / Le paysage comme outil du décloisonnement des politiques sectorielles — Pour sortir d'une approche technocratique et/ou politique, dominée par une vision de court terme, 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 (LELLI 2014). 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 d'ordinaire pris séparément, comme pour la question de l'évolution des paysages agricoles dans un contexte de changement climatique par exemple (ill. 3).

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 est d'amener les acteurs en charge des politiques paysagères au sein des services de l'État, ainsi que les acteurs des structures de conseils ou d'expertise à faire évoluer leurs approches

3. ANIMER LA QUESTION DE L'INTÉGRATION DES ATTRIBUTS PAYSAGERS D'UN BIEN UNESCO DANS LE PLUI D'UNE CC (PHOTOGRAPHIE DE LAURENT LELLI, 2018).



vers plus d'adaptation aux singularités locales, à travailler également les démarches prospectives et expérimentales. Cela a pour but également de permettre de dénouer les risques d'un paysagisme fixant une vision trop passéiste, esthétisante des lieux, et pas assez les desseins des habitants. Cette posture vise à faire émerger une forme de gouvernance adaptative locale, plus à même d'initier des projets partagés et 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. Invitant des pratiques professionnelles, encore assez étanches, à renouveler leurs cadres de pensée, à croiser leurs grilles d'analyse, à confronter leurs points de vue et leurs propositions, les postures initiées créent de nouvelles passerelles et de nouvelles collaborations chez les professionnels. À titre d'exemple, les paysagistes médiateurs ou passeurs effectuent 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.

Cette pédagogie de l'action est néanmoins peu soutenue par les dispositifs de formation continue. Peu de formations proposent aujourd'hui de construire, à partir des compétences acquises par le métier exercé, une validation des acquis permettant, par exemple, de faire reconnaître dans les missions, les compétences de médiation voire de capacité d'hybridation des politiques territoriales impulsées par ces démarches paysagères. Soutenir une formation continue pensée comme un accompagnement des pratiques professionnelles à l'œuvre pourrait s'avérer comme un nouvel enjeu afin de conforter le travail des agents dans leurs collectivités sur cette compétence d'hybridation par le paysage. Trois piliers nous semblent ici à retenir dans une ingénierie de formation restant à construire: celui des « couples » élus-techniciens au paysage comme un outil de dialogue commun pour l'élaboration d'une stratégie territoriale globale; l'inscription dans les fiches de poste des agents des compétences

d'animation-médiation pour en légitimer clairement les bénéfices au profit des territoires et de leurs acteurs; l'accompagnement à une formation développant les postures de créativité, à même de soutenir l'expérimentation par le paysage comme une modalité des projets territoriaux.

- <sup>1</sup> L'auteur est intervenu au sein de son parcours professionnel comme maître de conférences au sein de l'École nationale de formation agronomique de Toulouse, puis comme chargé d'ingénierie et de formation au sein d'un service régional de la formation et du développement d'une Direction Régionale de l'Agriculture, de l'Alimentation et de la Forêt. Il est, depuis 3 ans, responsable d'une unité de formation continue au sein d'AgroParisTech. Ces postes successifs l'ont mis en contact avec différents établissements de l'enseignement supérieur agronomique, différents organismes professionnels liés aux collectivités territoriales, aux acteurs de l'agriculture et de la forêt, ainsi que différents professionnels du paysage.
- <sup>2</sup> Le Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT) a également engagé de nombreuses formations sur le paysage pour les collectivités. Par exemple, le pôle de compétences «ingénierie écologique» de Montpellier développe depuis de nombreuses années, sous l'impulsion de Gaëlle Aggeri, des formations tournées sur l'intégration du paysage dans les politiques des collectivités locales.
- <sup>3</sup> On pense ici, outre les formations continues dispensées sur le centre ENGREF de Clermont-Ferrand, aux réflexions suscitées par son directeur de l'époque, Vincent Piveteau, entouré par Patrick Moquay, sur la place du paysage dans les politiques publiques des territoires ruraux. On peut citer ici Vincent Piveteau (1999).
- <sup>4</sup> Jean-Pierre Deffontaines a défini le concept de géo-agronomie, mettant en avant les croisements utiles de l'agronomie et de la géographie afin d'appréhender la physionomie des paysages agricoles. Claude et Georges Bertrand ont utilisé l'expression «géographie traversière» pour signifier la nécessité d'un cadre conceptuel qui positionne le paysage comme la troisième brique d'un système dénommé «géosystème-territoire-paysage» (GTP).
- <sup>5</sup> Les 9 fascicules du programme «Apport» publiés en 2009, ont à ce titre constitué une étape importante dans la diffusion d'outils pour des projets de développement durable des territoires. Chaque fascicule prenait le parti d'explicitier les outillages méthodologiques proposés pour éclairer l'appréhension du paysage, sa caractérisation par le dessin, etc.
- <sup>6</sup> Devenu Réseau paysage d'Occitanie dans le cadre de la fusion des régions Midi-Pyrénées et Languedoc-Roussillon [consulté en ligne le 06/02/2018]; <http://www.occitanie.developpement-durable.gouv.fr/le-reseau-paysage-midi-pyrenees-r5626.html>
- <sup>7</sup> Professionnels du paysage, de l'urbanisme, acteurs institutionnels des services de l'État, 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, etc.), chercheurs des universités, des écoles de paysage ou d'ingénieurs agronomes.

- <sup>8</sup> Lois de 2014 portant sur la Modernisation de l'action publique territoriale et d'affirmation des métropoles (MAPTAM) et de 2015 portant sur la Nouvelle organisation territoriale de la République (NOTRe).
- <sup>9</sup> Pour en savoir plus : <http://www.mavilledemain.fr/Lexiques/82-paysage.html> [consulté le 02/04/2018].

## Bibliographie

- AMBOISE, R., BONNEAUD, F., BRUNET-VINCK, V. (2000): *Agriculteurs et paysages. Dix exemples de projets de paysage en agriculture*, Dijon, Éducagri Éditions.
- AMBOISE, R., MARCEL, O. (2015): *Vers des paysages de l'après-pétrole*, Paris, Éditions Charles Léopold Mayer.
- BÉDARD, M. (2009): *Le paysage un projet politique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BÉRINGUIER, P., LELLI, L. (2014): «Paysage en réseaux», *Revue Sud-Ouest Européen*, n°38.
- BÉRINGUIER, P., LELLI, L., BERTRAND, G. (2014): «Le Réseau Paysage Midi-Pyrénées: un dispositif chercheurs-acteurs pour une politique du paysage en région?», *Revue Sud-Ouest Européen*, n°38, pp. 17-30.
- BERTRAND, C., BERTRAND, G. (2002): *Une géographie traversière. L'environnement à travers territoires et temporalités*, Genève, Arguments.
- BOUTINET, J.-P. (2016): «Hybridation et projets», in Gwiazdzinski, L., Elya, L. (éds), *L'hybridation des mondes*, Grenoble, Elya Éditions, pp. 83-91.
- COLLECTIF (2008): *Les pratiques de l'aménagement. De l'observation au projet*, Dijon, Éducagri Éditions, pp. 14-37.
- (2015): *Paysages de Midi-Pyrénées. De la connaissance au projet*, Union Régionale des CAUE de Midi-Pyrénées, Toulouse, DREAL Midi-Pyrénées.
- 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, Montpellier, pp. 375-391.
- DEFFONTAINES, J. P. (1998): *Les sentiers d'un géoagronome*, Grenoble, Arguments.
- DOSSIER, J. (2017): «Comment l'allégorie des effets du bon gouvernement guide la transition bas-carbone des territoires», *Signé PAP*, n°15, novembre [consulté en ligne le 01/02/2018]; [http://www.paysages-apres-petrole.org/wp-content/uploads/2017/11/ARTICLE-15-Collectif-PAP\\_JD-MD.pdf](http://www.paysages-apres-petrole.org/wp-content/uploads/2017/11/ARTICLE-15-Collectif-PAP_JD-MD.pdf)
- GORGEU, Y., JENKINS, C. (1995): *La charte paysagère. Outil d'aménagement de l'espace intercommunal*, Paris, La Documentation française.
- KLEINDIENST, A., BOUDARD, M., MAUJEAN, F. (1999): *Boîte à outils paysage*, Fédération des Parcs Naturels Régionaux de France, Caisse et Dépôts et Consignations / PNR des Balcons des Vosges, Urbanis.
- LAUMOND, J.S. (2014): «La vallée de la Bruche, des élus et un territoire en réseau impliqués pour le paysage», *Revue Sud-Ouest Européen*, n°38, pp. 81-84.

- LELLI, L., BÉRINGUIER, P., 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, mars.
- LELLI, L., SAHUC, P. (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. (éds), *Agriculture et paysage: des rapports à réinventer*, Montréal, Presses Universitaires de Montréal, pp. 283-306.
- MICHELIN, Y. (1998): «Des appareils photos jetables au service d'un projet de développement: représentations paysagères et stratégies des acteurs locaux en montagne thiernoise», *Cybergeog: European Journal of Geography*, document 65 [consulté en ligne le 11/02/2018]; <https://journals.openedition.org/cybergeog/5351>
- (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)», *Cybergeog: European Journal of Geography*, document 118 [consulté en ligne le 06/01/2018]; <https://journals.openedition.org/cybergeog/1992?lang=en>
- MICHELIN, Y., JOLIVEAU, T., BREUIL, J., VIGOUROUX, L. (2002): *Le paysage dans un projet de territoire, démarche et méthode expérimentés en Limousin*, Limoges, Chambre d'Agriculture de Haute-Vienne.
- MICHELIN, Y., LELLI, L., PARADIS, S. (2005): «When inhabitants photograph thier landscapes to prepare a local sustainable development project: new perspectives for the organisation of local participative discussion groups», *Journal of Mediterranean Ecology*, vol. 6, n°1, pp. 19-32.
- PIVETEAU, V. (1999): *Le paysage et l'aménageur*, actes du séminaire de Clermont-Ferrand, ENGREF.
- SGARD, A. (2014): «Le paysage, un objet politique», *Intercommunalités: dossier du traitement paysager à la politique paysagère*, AdCF, n°191, p. 8.
- VERDIER, J. J. (2015): «Le paysage, cet art contemporain d'habiter le territoire», *Paysage et Territoire* [consulté en ligne le 20/02/2017]; <https://www.amc-archi.com/article/le-paysage-cet-art-contemporain-d-habiter-le-territoire-par-jean-jacques-verdier-consultant-paysage-et-territoire,3759>

## LA FORMATION ET L'ÉDUCATION AU PAYSAGE EN ITALIE. REGARDS CROISÉS ENTRE LA GÉOGRAPHIE ET L'ARCHITECTURE

*Paola Branduini, Benedetta Castiglioni*

En Italie le thème du paysage intervient souvent lors d'événements et conférences publiques, dans le cadre de démarches de sensibilisation, ou dans les débats dans la presse; il est alors souvent accompagné par le souci de sa dégradation et la dénonciation d'un manque de protection adéquate. Mais quels sont les lieux où ce débat est enraciné? Comment et où se construisent les compétences de ceux qui ensuite animent le débat public et participent aux actions de transformation du paysage?<sup>1</sup>

Pour construire un cadre synthétique et, en même temps, une lecture critique sur l'éducation et la formation au paysage en Italie, posons tout d'abord certains éléments du contexte réglementaire et institutionnel ou, plus largement, culturel, dans lequel ce système s'insère. Comme l'a clairement décrit Ferrario (2014), la situation italienne se caractérise premièrement par la relative faiblesse de la figure professionnelle de l'architecte paysagiste indépendant (150 architectes paysagistes inscrits à l'ordre des architectes en 2014). Les cursus universitaires spécifiques pour les études sur le paysage (au niveau master) sont rares, bien que la notion de paysage soit formellement présente dans de nombreuses formations (SANTINI 2014). Deuxièmement, le cheminement depuis les années 1920 jusqu'à l'élaboration récente des réglementations sur le paysage reste culturellement ancré dans une conception du paysage «très conventionnelle, visuelle et esthétisante» (FERRARIO 2014). Le paysage est considéré comme un patrimoine culturel, dont les règles de gestion sont fondées principalement sur la conservation «de paysages de «beauté non commune», qui doivent être protégés, par le biais de certaines contraintes spécifiques, contre toutes transformations qui pourraient les

défigurer». Cette conception a été élargie à la protection d'une grande partie des paysages naturels (loi Galasso 431 de 1985) et du patrimoine culturel «mineur», tels que les bâtiments agricoles et leur environnement (Décret législatif 42 de 2004, Code des biens culturels et du paysage), et a été accompagnée de plans paysagers régionaux (prévus par la loi depuis 1939, puis révisés en structure et processus, mais pas encore terminés). Cette tradition patrimoniale implique que la compétence dans le domaine du paysage en Italie soit confiée au Ministère de la culture, contrairement à la France ou à d'autres pays européens<sup>2</sup>.

Dans un pays comme l'Italie, riche en paysages caractéristiques – visités chaque année par plus de 58 millions de visiteurs étrangers<sup>3</sup> – le mot «paysage» est donc encore souvent lié, dans le débat public de non-spécialistes et dans le sens commun, aux paysages exceptionnels et à la nécessité de leur protection. La même protection n'est pas perçue comme nécessaire pour les paysages ordinaires (CASTIGLIONI et FERRARIO 2007). On constate également que la capacité à lire un paysage de manière systématique, en mettant ses éléments en relations, et en tenant compte de leur spécificité locale et de leur dynamique est peu répandue<sup>4</sup>. La faiblesse de cette prise de conscience se manifeste souvent par des actions brutales dans le paysage, y compris par les professionnels (LAVISCIÒ 2017). On assiste cependant à l'émergence de groupes qui se mobilisent pour le paysage et interviennent d'une manière spontanée comme nous l'aborderons plus tard.

La Convention européenne du paysage (CEP) a également apporté un souffle novateur, mais elle a cependant encore besoin de s'enraciner (CALCAGNO MANIGLIO 2015) à travers les mesures spécifiques comme la sensibilisation, l'éducation et la formation (CEP, art. 6, a et b). Comme nous le verrons plus loin, il manque une stratégie globale et un système organisé à différents niveaux de formation, de l'éducation primaire à l'enseignement supérieur, de la formation continue à la sensibilisation du public au paysage (SCAZZOSI 2018)<sup>5</sup>. Cependant, parallèlement, on peut rencontrer de nombreuses activités, soit occasionnelles soit pérennes, d'éducation et de formation, organisées par des initiatives spontanées, ancrées dans des contextes locaux favorables en termes de projets, de territoires, et



d'acteurs. Représentant des parcours «choisis», souvent «gagnés» et non «imposés», elles se caractérisent par une grande implication personnelle et une forte motivation de la part des organisateurs et des participants. Leur caractère souvent expérimental permet également l'élaboration de stratégies, l'émergence d'idées originales et de méthodes, qui peuvent être considérées comme globalement en phase avec le paysage tel que conçu par la CEP. Un Rapport national sur l'état des politiques du paysage (MIBACT 2017) a été engagé par le Ministère des biens et activités culturelles et du tourisme, à l'occasion des États généraux du paysage (octobre 2017). Ce rapport sert de point départ pour l'état des lieux critique des activités institutionnelles de formation et d'éducation au paysage proposées en Italie, présenté ici selon quatre niveaux: éducation au paysage dans les écoles, enseignement universitaire et post-universitaire, formation continue et sensibilisation au paysage. Il est accompagné d'une analyse critique de certaines initiatives d'éducation et de formation plus spécifiques.

### La formation scolaire

Le cadre institutionnel de l'école italienne accorde une attention très limitée au thème du paysage, tant en termes de temps dédié au sujet à différents niveaux scolaires, qu'en termes de traitement. Il apparaît très traditionnel: description des paysages de différentes zones terrestres, lecture historique, reconnaissance du paysage «en tant que patrimoine naturel et culturel à protéger et améliorer» (MIUR 2012). Une prise de conscience du potentiel du paysage en tant qu'outil pédagogique dans le cadre de l'éducation au développement durable, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation interculturelle et au patrimoine ne se manifeste pas (CASTIGLIONI 2012). Le manque d'attention institutionnelle pour le thème du paysage dans le milieu scolaire est également signalé par son absence dans le récent Rapport national cité précédemment.

En outre, si le cadre privilégié de l'apprentissage des paysages à l'école est la géographie, il faut noter que cette discipline occupe une place modeste dans les écoles italiennes: dans l'éducation secondaire (14-19 ans), elle

est étudiée en tant que géographie économique et géographie touristique (Instituts techniques économiques ou touristiques), ou combinée avec d'autres disciplines (histoire et géographie au cours des deux premières années de lycée), ou complètement marginale (une heure par semaine sur une seule année dans les autres instituts techniques), jusqu'à disparaître au cours des trois dernières années dans presque tous les parcours (ill. 1). Dans le premier cycle de l'école, comme on le lit dans les instructions officielles nationales de 2012, l'enseignement a entre autres pour objectif général de «s'habituer à regarder la réalité de différents points de vue», y compris par une «approche active de l'environnement»; les objectifs spécifiques liés au paysage, cependant, se réfèrent principalement à son potentiel descriptif des régions terrestres, donc de manière très traditionnelle. Il n'y a qu'au cours des premières années de l'école primaire qu'est suggérée une implication directe de l'enfant dans la relation avec le paysage et l'initiation à une lecture. À l'école secondaire, les Lignes directrices pour les écoles techniques et professionnelles de 2010 proposent le thème «Connaissance de l'environnement et du territoire» uniquement dans les «questions transversales», sans un véritable espace de discussion

1. ACTIVITÉS  
D'INTERPRÉTATION DE  
L'ÉVOLUTION DU PAYSAGE  
AVEC LES ENFANTS, FAIT  
PAR LA CONFRONTATION  
DU PAYSAGE RÉEL AVEC  
LES CARTES HISTORIQUES;  
ACTIVITÉS RÉALISÉES  
EN DEHORS DU MILIEU  
SCOLAIRE, GÉRÉE EN  
PARTENARIAT AVEC LE  
MUSA (PHOTOGRAPHIE DE  
PAOLA BRANDUINI, 2017).





2. QUELQUES  
REPRÉSENTATIONS DE  
PAYSAGES RÉALISÉES  
PAR LES ÉLÈVES DES  
ÉCOLES AYANT PARTICIPIÉ  
À «OP ! LE PAYSAGE  
FAIT PARTIE DE VOUS».  
LES ENSEIGNANTS  
ONT DÉVELOPPÉ LES  
PROPOSITIONS DE PROJET  
AVEC LEURS CLASSES, EN  
CRÉANT DES ITINÉRAIRES  
ÉDUCATIFS ADAPTÉS À  
L'ÂGE ET AU CONTEXTE.

identifié a priori. Il faut remarquer que, dans la description de ce thème, la référence aux questions relatives au paysage n'est pas faite explicitement. Il est mentionné parmi les sujets possibles dans la programmation des activités de géographie, mais, même là, il est abordé en termes de description, d'évolution historique ou en tant que patrimoine à sauvegarder. L'idée d'un développement des compétences «pour» ou «avec» le paysage n'a pas de place, ni là, ni parmi les objectifs thématiques de portée générale «Légalité, citoyenneté et Constitution». Dans les lycées également (LIGNES DIRECTRICES NATIONALES 2010) le paysage est répertorié comme un des principaux thèmes à aborder, mais aucune précision n'est donnée quant aux valeurs éducatives qu'il pourrait porter (ill. 2).

Les futurs enseignants de géographie sont formés à tous les niveaux par des enseignements spécifiques de didactique disciplinaire, dans lesquels la présentation du thème du paysage dans sa complexité et la réflexion

sur ses valeurs éducatives dépend entièrement de la sensibilité des formateurs.

Face à ce cadre institutionnel, de nombreuses initiatives existent au sein de l'École italienne, promues par le ministère (MIBACT) lui-même, ainsi que par les enseignants, les associations, les centres culturels, les institutions locales (tableau 1).

Le Ministère a proposé, pour les éditions 2015-2016 et 2016-2017 du Plan national pour l'éducation au patrimoine, d'apporter une attention plus soutenue au paysage, considéré comme «un outil utile pour la promotion du processus d'enseignement général, tirant parti du plein potentiel du

TABLEAU 1. EXEMPLE DE «BONNE PRATIQUE» DE FORMATION SCOLAIRE.

FORMATION SCOLAIRE	
TITRE	«OP! Le paysage fait partie de vous»
LIEU/ CONTEXTE	Projet de sensibilisation et d'implication de la population lié à la mise en place de l'observatoire local du paysage du Canal de Brenta (province de Vicence)
PROMOTEUR/ PARTNERSHIP	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Région de Vénétie (organisme de financement)</li> <li>– Université de Padoue (planification, coordination et supervision, formation et tutorat, activités pratiques pour les étudiants du cursus de l'enseignement primaire)</li> <li>– Les administrations locales</li> <li>– Les associations culturelles et environnementales locales</li> <li>– Les écoles de la région (environ 70 enseignants et 1200 élèves entre 5 et 15 ans)</li> </ul>
PÉRIODE	Septembre 2011 – Juin 2012
ACTIONS/ PHASES	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Phase 1: présentation du projet aux responsables des écoles et adhésion des enseignants</li> <li>– Phase 2: réunions de formation des enseignants sur le paysage et l'éducation au paysage, sur les caractéristiques et l'histoire du paysage local</li> <li>– Phase 3: formation et comparaison méthodologique</li> <li>– Phase 4: activités avec classes:               <ul style="list-style-type: none"> <li>› phase I: lecture du paysage (éléments et significations, facteurs, transformations et projets)</li> <li>› phase II: approfondissement d'un thème choisi et production de représentations et de matériaux, avec différentes techniques</li> <li>› phase III: Festival du paysage (chaîne humaine à travers la vallée, exposition finale)</li> </ul> </li> </ul>
ÉVALUATION	Vérification finale avec les enseignants
PÉRENNISATION	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Parcours thématique avec les enseignants eux-mêmes en 2013-2014</li> <li>– Chemin considéré comme une bonne pratique et reproduit en 2017-2018 et en 2018-2019 avec de petits groupes d'enseignants dans autres observatoires locaux du paysage de la Vénétie</li> </ul>

sujet et l'unité de la personne». Dans ce contexte s'insèrent les actions proposées aux écoles par le ministère, les accords spécifiques avec les milieux associatifs et l'initiative «article 9 de la Constitution», mise en œuvre au cours des années 2012-2017<sup>6</sup>.

Les principales ONG présentes sur le thème (FAI, Italia Nostra, Legambiente, WWF entre autres), ainsi que les musées et les écomusées, les observatoires du paysage, les réseaux d'écoles et d'autres institutions culturelles (parmi lesquels l'École pour la gestion du territoire et du paysage de la province de Trente [STEP] et les Archives/Bibliothèque Emilio Sereni de Gattatico, RE)<sup>7</sup> offrent des programmes de formation annuels orientés pour les enseignants et/ou des initiatives directement ciblées vers les étudiants qui gardent le paysage comme thème central<sup>8</sup>. Pour avoir une vue d'ensemble, le projet «Raconte-moi un paysage», lancé par le MIBACT en janvier 2018, a collecté des informations de manière structurée sur les initiatives existantes dans le pays, pour en construire une première cartographie et pouvoir, en même temps, les développer<sup>9</sup>.

Les nombreuses expériences des auteurs de ce texte, cependant, mettent en évidence un vif intérêt et une grande disponibilité des enseignants – en particulier ceux des premiers niveaux d'éducation – pour inclure dans la planification des activités éducatives s'appuyant sur le paysage. Ils se saisissent alors des valeurs éducatives que le paysage permet de travailler grâce à son caractère souple, transversal à différents domaines d'éducation.

### La formation universitaire

Comme mentionné plus haut, la formation au paysage est rarement, au sein de l'université italienne, l'objet d'un diplôme dédié, mais elle intègre les *curricula* du cursus du bachelor<sup>10</sup> et du master<sup>11</sup> de différentes disciplines dans toute l'Italie. Dans les formations de master, on met en évidence les collaborations entre différentes universités et des collectivités locales<sup>12</sup> (MAZZINO 2017). L'approfondissement en recherche doctorale s'inscrit dans le sillon d'une ou de plusieurs disciplines et intègre des apports externes. Le Doctorat en architecture du paysage à Florence

s'inscrit dans l'architecture et l'urbanisme et intègre des sciences naturelles. Le Doctorat en géographie de Padoue s'inscrit dans l'histoire, la géographie et l'anthropologie, et les «études sur le paysage et sur ses représentations» constitue un sujet de recherche parmi d'autres. Le Doctorat en paysage et environnement de la Sapienza à Rome s'appuie sur la collaboration de plusieurs universités avec une proposition interdisciplinaire, entre les sciences architecturales et l'agronomie. Le MIBACT a créé à partir de 1957, les Écoles de spécialisation sur les biens culturels et le paysage (SSBAP), actifs aujourd'hui à Milan, Turin, Rome, Florence et Venise, afin de former des architectes à la préservation du patrimoine historique et du paysage. Il s'appuie sur la «conviction que conservation et protection du territoire, sont la seule garantie de sauvegarde du paysage; celle-ci, cependant, ne peut pas être conçue en soi, mais doit faire face aux facteurs de la transformation et du développement» (ESPOSITO 2017)(ill. 3).

À propos de la formation des architectes paysagistes, il faut dresser un bilan négatif et constater la perte de «puissance» depuis 1980 (l'année de la fondation du premier cursus en architecture du paysage à Gênes) du



3. PROMENADE EN VÉLO  
AVEC LES ÉTUDIANTS  
POUR LES INTERPELER  
SUR LA QUALITÉ DU  
PAYSAGE DANS LES  
CONTEXTES PÉRIURBAINS  
(PHOTOGRAPHIE DE PAOLA  
BRANDUINI, 2019).

champ disciplinaire de l'architecture du paysage dans le système universitaire italien. Francesca Mazzino constate «le manque d'un cycle unique de formation et les difficultés à pratiquer à cause des limitations des compétences définies par la loi». Elle revendique une juste reconnaissance du diplôme au sein du Ministère de l'Éducation et de la Recherche (MIUR) en insistant sur l'importance de la figure du paysagiste concepteur en tant que «figure de synthèse de la complexité du paysage» (MAZZINO 2017). Cette pénurie de compétences dans la gestion du paysage a des conséquences sur la qualité des interventions professionnelles sur le paysage. Cette situation est très différente du reste de l'Europe, où il existe des formations en cycle continu et une reconnaissance professionnelle du métier de paysagiste, selon les indications de la IFLA/UNESCO *Charter for Landscape Architectural Education* de 2012<sup>13</sup>.

La prise en compte du rôle des professionnels du paysage est un acquis récent, émanant surtout du Décret du Président du Conseil des Ministres du 12 décembre 2005. Celui-ci rend obligatoire un «Rapport paysager» afin d'obtenir toute autorisation à intervenir dans le paysage: il peut être signé par tout technicien qualifié à l'exercice de la profession, compétent en matière de paysage, même sans avoir reçu un diplôme spécifique en paysagisme (architecte, agronome, forestier, géomètre, expert diplômé). Le résultat de ces lacunes dans les compétences paysagères est que, dix ans après sa création, le Rapport paysager est encore considéré comme une obligation légale contraignante plutôt qu'une démarche fondamentale préalable pour chaque intervention sur le territoire.

En définitive, l'enseignement du paysage, bien que présent dans certains cursus universitaires, n'est donc pas intégré dans tous les parcours de formation de ceux qui peuvent directement intervenir sur le paysage et il n'est pas suffisamment traité pour permettre l'acquisition d'une sensibilité adéquate de la part de ceux qui devront, même indirectement, s'occuper du paysage dans leur profession. En l'absence d'une formation qui aide à en comprendre toute la complexité, l'approche reste, dans la plupart des cas, de l'ordre d'une «mitigation» appliquée après coup, et non lors de la formulation et de la conception du projet.

## La formation continue

La formation continue, pour ceux qui travaillent directement dans le domaine, du paysage est largement mise en œuvre par les organisations professionnelles (architectes, architectes paysagistes, ingénieurs agronomes), mais il n’y a pas de données nationales sur le nombre d’initiatives mises en place et sur les propositions portant spécifiquement sur ce domaine (SCAZZOSI 2017). Le travail de formation continue est réalisé, par exemple, par l’Association des architectes paysagistes italiens (AIAPP), à travers des conférences, des voyages, des visites guidées, des cours de durée variable, des séminaires, des réunions, des événements à la fois au niveau régional et national, visant les différents professionnels qui appartiennent à l’association (ingénieurs agronomes, architectes, architectes paysagistes, forestiers, géologues, ingénieurs environnementaux, naturalistes, etc.): dans ces lieux de rencontres et d’échanges, les contenus proposés abordent les différentes échelles du plan et du projet, de l’analyse à la conception<sup>14</sup> (PIROLA 2017).

Certains établissements territoriaux publics offrent également des formations pour les fonctionnaires, ou même pour les professionnels. Parmi les expériences, nous pouvons signaler les actions de l’Observatoire du paysage de la Vénétie qui a soutenu à partir de 2014 des parcours formatifs pour les techniciens et les professionnels réalisés par les universités de la région. Les actions de la province autonome de Trente sont aussi à remarquer: dans le cadre de la STEP, il offre périodiquement des formations (master, réunions thématiques, ateliers) pour les membres des commissions du paysage et les professionnels, visant à «développer des compétences communes et mettre à jour des compétences spécifiques»<sup>15</sup>. «Materia Paesaggio» est le nom du projet de formation promu à partir de 2006 par la région Émilie-Romagne, pour faire dialoguer au sein des ateliers pratiques, les diverses compétences des fonctionnaires et des professionnels. L’initiative, qui vise à la collaboration entre institutions (régions, bureaux du ministère, municipalités), est évaluée positivement par les organisateurs et les participants: on constate une meilleure prise de conscience des caractéristiques des territoires, des connaissances





4. ACTIVITÉS DE LECTURE DU PAYSAGE DANS LES COURS DE FORMATION CONTINUE POUR TECHNICIENS ET PROFESSIONNELS (PHOTOGRAPHIE DE MARGHERITA CISANI, 2017).

approfondies de la part des acteurs locaux et une motivation pour acquérir des méthodes novatrices, différentes de celles dispensées dans les cours universitaires<sup>16</sup> (ill. 4).

Les Archives/Bibliothèque Emilio Sereni mènent des activités de formation continue grâce à diverses initiatives telles que l'École de gestion du territoire, dédiée principalement aux professionnels, techniciens, fonctionnaires, administrateurs et autres acteurs impliqués à différents niveaux dans les processus de planification; l'école d'été est consacrée à l'étude interdisciplinaire du paysage agricole italien, active depuis 2009 et destinée à un public mixte, comprenant également des enseignants; le Master annuel de culture et gouvernance du paysage, formation pluridisciplinaire, s'adresse aux «différents acteurs dans le domaine du paysage» et vise «à améliorer leurs compétences en gestion et intervention sur le terrain».

Enfin, des associations cherchent à se réunir en réseaux, rassemblant les professionnels travaillant sur le paysage, ou sur des disciplines qui étudient le paysage, comme le CATAP (Coordination des associations scientifiques et techniques pour la gestion de l'environnement et du paysage) et l'AISSA (Association italienne des sociétés scientifiques agricoles). L'objectif est de proposer une vision systémique du paysage qui intègre les différentes contributions disciplinaires.

## La sensibilisation de la société civile

Une partie importante des activités de sensibilisation du public est menée localement par les écomusées et les *musei diffusi*, les observatoires locaux du paysage, les centres culturels et les ONG. Si globalement, tant au niveau local que national, il y existe un certain ferment d'initiatives, il est difficile de cartographier ces activités<sup>17</sup> : il s'agit souvent de petites initiatives qui ont une visibilité limitée; les organisateurs peuvent être des plus variés, inscrits dans des cadres réglementaires divers; le thème du paysage peut être traité directement, indirectement ou par des activités connexes, en lien avec les questions de l'environnement, du patrimoine, des traditions, etc.; les types d'activités, enfin, présentent une grande diversité: conférences, festivals de plusieurs jours, visites, site web interactif<sup>18</sup> et bien d'autres. Il convient également de noter que les activités de sensibilisation sont très souvent associées à des cours destinés aux écoles, évoqués plus haut, ou à des parcours de citoyenneté active et de participation, comme on le voit souvent dans le cadre des observatoires du paysage (CASTIGLIONI et VAROTTO 2013)(tableau 2).

En ce qui concerne les écomusées, leur but est très centré sur la sensibilisation, à partir de la collecte de la mémoire de la civilisation préindustrielle, des activités productives traditionnelles du monde rural et de ses traditions. La transmission des contenus se réalise à travers des visites guidées et des ateliers ou via la construction de «cartes de communauté» (*parish maps*), qui constituent un «inventaire participatif du patrimoine paysager local, matériel et immatériel»; ils représentent «une forme de conception du paysage tel qu'il est perçu par la population» (D'AMIA et L'ERARIO 2017). Dans certaines régions, le travail de sensibilisation a été renforcé par la création de réseaux d'écomusées, nés de la volonté des écomusées eux-mêmes d'établir des collaborations (comme dans les cas du Frioul, du Trentin, de la Lombardie et des Pouilles).

D'autres activités de sensibilisation au paysage sont également menées par les traditionnelles ONG, qui, entre-autres, participent à l'Observatoire national de la qualité du paysage: Italia Nostra (1955), WWF Italie (1966), Fondation pour l'environnement italien (FAI)(1975) et Legambiente Italia

SENSIBILISATION DE LA POPULATION	
TITRE	«MI-Land. Agro-CULTURE intégrée dans le Sud-Milanaïs»
LIEU/ CONTEXTE	Projet de coordination des acteurs et de sensibilisation à la spécificité du paysage du sud-ouest de Milan, lié à l'atelier-musée MUSA du goût et du paysage, Zibido San Giacomo, Milan
PROMOTEUR/ PARTNERSHIP	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fondation Cariplo (fondation bancaire, organisme de financement)</li> <li>– Politecnico de Milan</li> <li>– Université de Pavie</li> <li>– Les administrations locales Parc agricole de Milan Sud</li> <li>– Fondation pour la lecture / Bibliothèques sud-ouest de Milan</li> <li>– Institution de formation AFOL</li> <li>– Pro loco</li> </ul>
PÉRIODE	Mai 2013 – Septembre 2016
ACTIONS/ PHASES	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Aménagement du musée dans une ancienne écurie à l'intérieur d'une ferme:               <ul style="list-style-type: none"> <li>› installations multimédias permanentes sur l'évolution historique du paysage agricole</li> <li>› cuisine professionnelle</li> <li>› bibliothèque sur le goût et le paysage</li> <li>› jardin botanique</li> </ul> </li> <li>– Création d'une carte avec itinéraire de découverte du paysage agricole (possibilité de louer des vélos au Musée)</li> <li>– Cours de formation pour les volontaires locaux capables de raconter les spécificités du territoire</li> <li>– Cours pour la conservation planifiée des bâtiments ruraux et du paysage</li> </ul>
ÉVALUATION	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pour les cours: vérifier auprès des étudiants</li> <li>– Pour le musée: conserver les commentaires du musée</li> </ul>
PÉRENNISATION	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Mise en place de vidéos multimédias avec un deuxième financement de la Région Lombardie 2016-2017</li> <li>– Atlas de la mémoire: boîte de collecte de documents historiques, photos, cartes postales, anecdotes de la population locale et lancement d'un support de la communauté Web locale; 2016-2017</li> </ul>

(1980). Ils réunissent et impliquent une multitude de personnes (souvent issues d'un milieu culturel favorisé) qui organisent événements et réunions pour diffuser la connaissance sur le paysage en tant que patrimoine culturel et naturel, pour sensibiliser et éduquer aux enjeux de la nature, de l'environnement et du paysage, et pour promouvoir la protection active des territoires (à travers la surveillance, le témoignage, l'expérience,

TABEAU 2. EXEMPLE DE «BONNE PRATIQUE» DE SENSIBILISATION DE LA POPULATION.

*l'advocacy* et l'engagement, voire par recours juridiques quand il n'y a pas d'autres solutions). Avec d'autres ONG plus petites qui s'engagent à l'échelle locale, ils se qualifient eux-mêmes de « communauté éducative, surtout dans le domaine des connaissances, des soins et de la préservation du paysage et des écosystèmes », voulant agir en tant que médiateurs entre citoyens et institutions (PRATESI 2017).

Il faut enfin rappeler qu'en 2018, année européenne du patrimoine culturel, de nombreuses initiatives sur le paysage ont été également mises en œuvre<sup>19</sup>; le Plan national d'éducation au patrimoine culturel a mis en évidence le rôle que les musées, archives et bibliothèques peuvent jouer à cet égard.

#### Discussion et conclusions

Le panorama proposé ici, bien que non exhaustif, met en évidence certaines caractéristiques communes à tous les niveaux d'éducation et de formation dans le domaine du paysage en Italie; il permet de pointer quelques éléments utiles pour une première évaluation et d'identifier des pistes qui semblent appropriées. Bien que certains aspects soient sans aucun doute très critiquables, même en référence aux principaux documents européens sur le sujet<sup>20</sup>, dans d'autres cas, il est possible de reconnaître aussi quelques points forts sur lesquels miser.

L'absence, dans les quatre secteurs, d'une conception unifiée et structurale pour une éducation au paysage représente une première limite; cette absence est préoccupante, en particulier en ce qui concerne l'enseignement scolaire et universitaire, là où un véritable projet culturel apparaît nécessaire, dans le but d'allouer des ressources suffisantes. Se préoccuper du paysage dans la formation institutionnelle devrait s'inscrire dans la durée, tout au long de la scolarité, sans avoir un caractère extraordinaire et volontaire, comme c'est malheureusement souvent le cas.

Il faut noter toutefois que la diffusion des pratiques, ainsi que leur qualité et leur efficacité, dépend des différents contextes et des personnes qui y travaillent, de leur dynamisme, de leur capacité à s'impliquer dans la recherche et le dialogue et de se confronter à d'autres réalités et

compétences. L'utilisation réduite, entre autres, des outils adéquats pour l'analyse des résultats des programmes de formation, limite la capacité d'évaluer l'efficacité des efforts. Pour cette raison, en plus du manque de continuité dans le temps dont peuvent pâtir les différents projets, il devient difficile de tirer des leçons des initiatives mises en place. Les exemples de projets et de bonnes pratiques ont peu de visibilité, ne peuvent expérimenter leur reproductibilité et le potentiel éducatif du paysage n'est pas exploité autant qu'il serait possible.

Ces expériences montrent toutefois, que la très forte motivation de départ qui est nécessaire pour lancer des cours et des activités de formation, la passion et le volontarisme, représentent d'importants moteurs pour ces initiatives. Il est important de mettre en lumière, par exemple, la possibilité de construire des projets grâce aux partenariats entre différents acteurs, publics et privés, réunissant la communauté scientifique avec la société civile. Le caractère volontaire suscite souvent une attitude de recherche et d'expérimentation qui favorise une évaluation minutieuse des objectifs et des méthodes à utiliser et stimule une démarche citoyenne. Autrement dit, éduquer au paysage en Italie est presque une conquête, mais il manque une structure encadrante bien établie qui puisse mettre en valeur les stratégies et les propositions originales de chaque contexte.

Il apparaît de plus en plus nécessaire de créer des liens et des relations vertueuses entre les acteurs opérant dans ce domaine, de partager les expériences, de mettre en réseau leurs activités, y compris à travers des moments de discussion et réflexion, afin qu'une réelle culture du paysage se développe, une culture attentive à «la valeur des paysages, à leur rôle et à leur évolution» (CEP, art. 6, B)<sup>21</sup>.

<sup>1</sup> La conception et la structure du texte, ainsi que l'introduction et les conclusions sont les fruits du travail concerté des deux auteures; les sections 2 et 4 ont été rédigées par Benedetta Castiglioni, les parties 3 et 5 par Paola Branduini.

- <sup>2</sup> En Italie, le patrimoine culturel est composé par les biens culturels et les biens paysagers, selon le Code des biens culturels et du paysage DL 44/2004. Le paysage est considéré par la loi comme un bien qui fait partie du patrimoine culturel.
- <sup>3</sup> Données 2017 de l'Observatoire Nationale du Tourisme en Italie: [www.ontit.it](http://www.ontit.it)
- <sup>4</sup> Cette affirmation est aussi soulignée dans la contribution de Sergio Malcevski de la CA-TAP (coordination des associations pour la protection de l'environnement et du paysage), dans le Rapport national sur les politiques du paysage (MIBACT 2017) et dans la contribution de Lionella Scazzosi, dans les actes des États Généraux du Paysage (MIBACT 2018).
- <sup>5</sup> Cette absence a été également soulignée par Lionella Scazzosi dans les États Généraux du Paysage (MIBACT 2018).
- <sup>6</sup> Voir en ligne: <http://www.articolo9dellacostituzione.it/>
- <sup>7</sup> Pour plus d'informations: [https://www.tsm.tn.it/interne/paesaggio\\_internaLarga.ashx?ID=24923](https://www.tsm.tn.it/interne/paesaggio_internaLarga.ashx?ID=24923); <http://www.istitutocervi.it/argomenti/paesaggio/>
- <sup>8</sup> FAI, Italia Nostra et le WWF ont un secteur dédié aux écoles, tandis que Legambiente, depuis 2000, a choisi de créer une association satellite, École Legambiente, et la formation, entité qualifiée pour la formation du personnel de l'école, «un lieu de rencontre, de réflexion, d'échange et d'expérience pour les enseignants et pour les éducateurs extrascolaires et les formateurs qui se reconnaissent dans les idéaux environnementaux». Ces quatre ONG sont reconnues par le MIUR comme des organismes qualifiés pour la formation des enseignants. Parmi les initiatives proposées au niveau national par ces associations, on cite le projet «Les pierres et les citoyens» d'Italia Nostra, le projet «Je prends soin de toi: le geste de tous pour la planète de tous» du WWF; «Apprentis Ciceroni», «Tournoi du Paysage» du FAI; «Écoles Durables pour la Fête de l'Arbre» et «Ne t'oublie pas de moi» de Legambiente. Les associations proposent également des visites guidées sur les sites qu'elles gèrent et ont initié des étapes spécifiques pour les élèves du secondaire dans les programmes en alternance école-travail.
- <sup>9</sup> Voir en ligne: <http://www.dger.beniculturali.it/index.php?it/118/raccontami-un-paesaggio>; [https://umap.openstreetmap.fr/en/map/raccontami-un-paesaggio\\_210064#6/42.415/15.790](https://umap.openstreetmap.fr/en/map/raccontami-un-paesaggio_210064#6/42.415/15.790)
- <sup>10</sup> Bachelor: géographie, sciences de l'architecture, aménagement du territoire, sciences urbaines, sciences du paysage et de l'environnement, sciences et technologies agricoles et forestières.
- <sup>11</sup> Master: géographie, architecture du paysage, aménagement du territoire, de l'urbanisme et de l'environnement, sciences et technologies agricoles, sciences et technologies de la forêt et de l'environnement, sciences et technologies pour l'environnement et le territoire.
- <sup>12</sup> Il y a deux cas de construction d'une formation interuniversitaire: «Conception d'espaces verts et de paysages» à Gênes, Turin, Milan et «Planification et politiques pour la ville, l'environnement et le paysage», à Alghero (avec des programmes de mobilité internationale à Barcelone, Lisbonne, Gérone).
- <sup>13</sup> Alors qu'en France, a été récemment mis en place le Décret n°2017-673 du 28/04/2017 qui a reconnu le titre de «paysagiste concepteur» accessible principalement par le diplôme d'État de paysagiste obtenu au niveau master (BRANDUINI 2017).
- <sup>14</sup> A/Analyse et planification: 1. Outils généraux de planification; Planification d'infrastructures territoriales à forte interférence environnementale: routes, décharges, grands systèmes technologiques; 3. Analyse du paysage; la planification du paysage au niveau

régional et provincial, les plans de bassin, les plans territoriaux de coordination des aires protégées; 4. Règlements et réglementations pour la protection de l'environnement; 5. Études et évaluations de l'impact sur l'environnement (IVA); 6. Plans municipaux pour les espaces verts et les espaces ouverts; 7. Plans de conservation et gestion des jardins historiques. B/Design: 1. Parcs et jardins publics et privés; 2. Conservation des jardins et des parcs historiques; 3. Sites monumentaux, cimetières, places; 4. Espaces piétonniers, pistes cyclables, parcs de stationnement, arbres par la route; 5. Zones de loisirs, sports, jardins urbains; 6. Les implantations externes de zones d'habitation productives et résidentielles; 7. Atténuation du paysage des infrastructures et des grandes usines; 8. Réaménagement des zones abandonnées et dégradées; 9. Valorisation et utilisation des zones de valeur naturaliste-environnementale; 10. Récupération de l'environnement et interventions d'ingénierie naturaliste; 11. Conception exécutive des jardins suspendus, des terrasses, des aménagements et du mobilier urbain; 12. Travaux d'ornement, jardins d'hiver, serres, piscines.

<sup>15</sup> Voir en ligne: [https://www.tsm.tn.it/interne/governo\\_del\\_territorio\\_internaLarga.aspx?ID=24922](https://www.tsm.tn.it/interne/governo_del_territorio_internaLarga.aspx?ID=24922)

<sup>16</sup> Contribution de Mele A. *et al.* dans le programme du colloque «Débattre du paysage. Enjeux didactiques, processus d'apprentissage, formations», 25-27 octobre 2017, Université de Genève/Hepia, Genève.

<sup>17</sup> L'enquête interne du projet «Raconte-moi un paysage» mentionné ci-dessus, vise à rassembler des informations sur ces types d'activités, avec celles du niveau scolaire.

<sup>18</sup> Par exemple, le webforum: <http://www.salviamoilpaesaggio.it/blog/>; [www.landscapefor.com](http://www.landscapefor.com)

<sup>19</sup> Les initiatives ont été recueillies dans le site <http://annoeuropeo2018.beniculturali.it/anno-europeo-2018/>

<sup>20</sup> Recommandation CM/Rec (2008) 3. Lignes directrices pour la mise en œuvre de la CEP; «Paysage dans éducations. Les Conventions européennes du paysage. Une proposition de recommandation UNISCAPE Conseil de l'Europe», Projet 20 mai 2015; IFLA/UNESCO «Charte pour l'enseignement en architecture du paysage», 2012; CASTIGLIONI 2012. «Éducation sur le paysage pour les enfants», Facettes du paysage. Réflexions et propositions pour la mise en œuvre de la CEP, Conseil de l'Europe, Strasbourg, pp. 217-267.

<sup>21</sup> On remercie vivement pour nos échanges ces dernières années sur la formation en matière de paysage Lionella Scazzosi, professeur au Politecnico de Milan, consultant pour la mise en œuvre de la CEP et consultant du Ministero dei Beni e delle attività culturali e del turismo.

## Bibliographie

- BRANDUINI, P. (2017): «La tutela proattiva codificata fuori d'Italia: i 'Conseils d'Architecture, d'Urbanisme et de l'Environnement' (France)», in MIBACT, *Rapporto sullo stato delle politiche per il paesaggio* [consulté en ligne]; <https://box.beniculturali.it/index.php/s/6HDyFyQyZL9n8ic#pdfviewer>
- CALCAGNO MANIGLIO, A. (éd.) (2015): *Per un paesaggio di qualità. Dialogo su inadempienze e ritardi nell'attuazione della Convenzione Europea*, Milan, Franco Angeli.

- CASTIGLIONI, B. (2012): «Il paesaggio come strumento educativo», *Educación y futuro*, n°27, ISSN 1576-5199, pp. 51-65.
- CASTIGLIONI, B., FERRARIO, V. (2007): «Dove non c'è paesaggio: indagini nella città diffusa veneta e questioni aperte», *Rivista Geografica Italiana*, CXIV, n°3, pp. 397-425.
- CASTIGLIONI, B., VAROTTO, M. (2013): *Paesaggio e Osservatori locali. L'esperienza del Canale di Brenta*, Milan, Franco Angeli.
- D'AMIA, G., L'ERARIO, A. (2017): «Gli ecomusei, in Ministero dei Beni e delle attività culturali e del turismo», *Rapporto sullo stato delle politiche per il paesaggio* [consulté en ligne] <https://box.beniculturali.it/index.php/s/6HDyFyQyZL9n8ic#pdfviewer>
- FERRARIO, V. (2014): «Aspects de la recherche paysagère en Italie», *Projets de paysage*, 3 mars [consulté en ligne]; [http://www.projetsdepaysage.fr/fr/aspects\\_de\\_la\\_recherche\\_paysagere\\_en\\_italieI](http://www.projetsdepaysage.fr/fr/aspects_de_la_recherche_paysagere_en_italieI)
- FLA/UNESCO (2012): *Charter for Landscape Architectural Education* [consulté en ligne]; <http://iflaonline.org/wp-content/uploads/2014/11/IFLA-Charter-for-Landscape-Architectural-Education-Revised-2012.pdf>
- LAVISCIO, R. (2017): «Le Commissioni locali per il paesaggio. Un ruolo di supporto da monitorare», in MIBACT, *Rapporto sullo stato delle politiche per il paesaggio* [consulté en ligne]; <https://box.beniculturali.it/index.php/s/6HDyFyQyZL9n8ic#pdfviewer>
- MANGIOLIO CALCAGNO, A. (2007): «Introduzione», in Ghersi, A. (éd.), *Politiche europee per il paesaggio: proposte operative*, Rome, Gangemi Editore.
- MAZZINO, F. (2017): «La formazione degli architetti del paesaggio: una questione irrisolta», in MIBACT, *Rapporto sullo stato delle politiche per il paesaggio* [consulté en ligne]; <https://box.beniculturali.it/index.php/s/6HDyFyQyZL9n8ic#pdfviewer>
- PIROLA, L. (2017): «Aggiornamento professionale. Associazione Italiana Architetti del Paesaggio AIAPP-IFLA», in Ministero dei Beni e delle attività culturali e del turismo, *Rapporto sullo stato delle politiche per il paesaggio* [consulté en ligne]; <https://box.beniculturali.it/index.php/s/6HDyFyQyZL9n8ic#pdfviewer>
- PRATESI, C., ALICI, A., BENEDETTO, G., FERRUZZA, F. (2017): «Le associazioni e gli enti di protezione dell'ambiente e del paesaggio», in MIBACT, *Rapporto sullo stato delle politiche per il paesaggio* [consulté en ligne]; <https://box.beniculturali.it/index.php/s/6HDyFyQyZL9n8ic#pdfviewer>
- SANTINI, C. (2015): «Les paysagistes en Italie», in Donadieu, P. (éd.), *Les paysagistes du monde*, 31 mars [consulté en ligne]; [http://topia.fr/wp-content/uploads/2014/11/Les\\_paysagistes\\_dans\\_le\\_monde.pdf](http://topia.fr/wp-content/uploads/2014/11/Les_paysagistes_dans_le_monde.pdf)
- SCAZZOSI, L. (2017): «La formazione e l'aggiornamento professionale», in Ministero dei Beni e delle attività culturali e del turismo, *Rapporto sullo stato delle politiche per il paesaggio* [consulté en ligne]; <https://box.beniculturali.it/index.php/s/6HDyFyQyZL9n8ic#pdfviewer>

## Documents de référence

- MINISTERO DEI BENI E DELLE ATTIVITÀ CULTURALI E DEL TURISMO (2015-2016): *Il primo piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale*.
- (2016/2017): *Il secondo piano nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale*.



- (2017/2018): *Rapporto sullo stato delle politiche per il paesaggio* [consulté en ligne]; <https://box.beniculturali.it/index.php/s/6HDyFyQyZL9n8ic#pdfviewer>
  - (2018): *Stati Generali del Paesaggio*, Rome, Gangemi Editore [consulté en ligne]; <https://box.beniculturali.it/index.php/s/6HDyFyQyZL9n8ic#pdfviewer>
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2010a): *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento per i Licei*.
- (2010b): *Istituti tecnici, Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento*, d.P.R. 15 marzo, articolo 8, comma 3.
  - (2010c): *Istituti professionali, Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento*, D.P.R. 15 marzo, n°87, articolo 8, comma 6.
  - (2012): *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.



## LE PAYSAGE, INSTRUMENT DÉMOCRATIQUE ? RÔLES DES PROFESSIONNELS DU PAYSAGE ET DE L'ÉTAT

*Richard Raymond, Marie Villot*

Depuis quelques années maintenant, le paysage fait l'objet de multiples attentions de la part des acteurs engagés dans la gestion et l'aménagement des territoires. De nombreux projets sont portés par et pour le paysage : celui-ci est tour à tour la visée et le moyen d'action. Cet engouement prend appui sur l'ouverture des recherches sur le paysage (PAQUETTE 2005) mais aussi sur la réinscription du paysage dans différents cadres de l'action publique. En France, cette portée opérationnelle s'appuie sur trois textes fondamentaux qui étendent le champ d'application des références au paysage. Celles-ci concernent les paysages remarquables tout comme les plus ordinaires. Elles se déclinent autour de trois formes d'action : la protection, la gestion et l'aménagement. Ainsi, le paysage est présenté comme un outil efficace et vertueux, au service de la gouvernance de tous les territoires.

Cet enthousiasme est probablement lié à la plasticité de la notion même de paysage (LUGINBÜHL 2007, 2012; BERTRAND 2014), qui permet d'embarquer de nombreux enjeux contemporains : environnement (GERMAINE 2010), démocratie (CANDAU 2007; FABUREL 2015), cadre de pratiques (DEFFONTAINES 1973) ou cadre de vie (FORTIN 2007), biodiversité (DÉCAMPS 2010). Cette plasticité est entretenue par les professionnels du paysage<sup>1</sup> qui en vantent le caractère complexe et transversal, la dimension à la fois matérielle et immatérielle, son articulation avec les pratiques ordinaires comme avec les références culturelles académiques, ses dimensions écologiques comme ses dimensions culturelles. Pourtant, cette plasticité interroge les acteurs du territoire, et parmi eux, ceux qui sont en charge des affaires publiques, les services de l'État. Elle séduit parce qu'elle ouvre de nouvelles

voies d'analyse, 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 2015). Et, dans le même temps, elle suscite un certain scepticisme des acteurs territoriaux, qui s'interrogent sur la légitimité de s'appuyer sur une perception réputée subjective, pour conduire des affaires publiques sur le caractère insaisissable du paysage. Ce dernier peut-il avoir une portée opérationnelle pour l'action territoriale impliquant les agents de l'État, et si oui, à quelles conditions ? Quels doivent être, alors, les rôles des agents de l'État et des professionnels du paysage ?

La démarche que nous proposons est inductive. Nous précisons, dans un premier temps, le contexte dans lequel elle s'inscrit. Cette démarche repose sur la mise en œuvre et l'analyse de formations à destination des agents de l'État français. Nous rappellerons le corpus réglementaire qui guide l'action de ces acteurs particuliers. Dans un deuxième temps, nous rendrons compte des difficultés rencontrées par ces agents et évoquées systématiquement au cours de ces formations. Ces difficultés ont fait l'objet de nombreux débats et controverses, qui nous ont permis de repérer la répétition de deux séquences d'arguments révélant des conditions de la portée opérationnelle du paysage dans les territoires: l'apport du paysage pour construire un projet de territoire, et, en lien avec cette portée opérationnelle, les rôles assignés aux professionnels du paysage et aux agents de l'État pour assurer la portée démocratique du paysage, comme le promeut la Convention européenne du paysage (CEP).

#### La formation continue des agents de l'État français comme situation d'observation

L'organisation et la participation à des formations continues destinées aux agents de l'État offrent l'opportunité de repérer les principales interrogations concernant la portée opérationnelle du paysage ainsi que les argumentations qui permettent de lever ces controverses. La démarche engagée s'appuie sur la participation et l'observation de ces débats. En

cela, elle s'inspire de la participation observante décrite par l'anthropologue Barbara Tedlock (1991).

*Les formations continues des cadres des ministères de l'environnement ou de l'aménagement du territoire français.* Depuis plusieurs années, le catalogue de formations continues des ministères français en charge de l'environnement ou de l'aménagement des territoires comprend des sessions consacrées au paysage<sup>2</sup>. Une enquête réalisée en 2014 auprès des Directions régionales de l'environnement, de l'aménagement et du logement (DREAL), administrations déconcentrées des ministères de l'Environnement et de l'Aménagement du territoire français, dévoile que seul 40% des agents en charge du paysage avaient reçu une formation initiale spécialisée concernant ce domaine d'action (CLÉMENT 2014)(tableau 1). Ces agents sont épaulés par des Paysagistes conseils de l'État (des paysagistes maîtres d'œuvre indépendants qui exercent, pour le compte de l'État, une mission de conseil deux jours par mois). Ces acteurs disposent d'un vocabulaire et d'une grammaire largement partagés dans les cercles des experts du paysage. Mais le paysage n'est pas au cœur des compétences de nombre d'agents de l'État qui en ont pourtant la charge. De la même manière, il reste peu connu des agents en charge de politiques territoriales dites «sectorielles». C'est auprès de ces agents, non familiers du paysage, impliqués dans le développement durable des territoires et la transition écologique, que nous avons été amenés à délivrer des formations professionnelles.

TABLEAU 1. SCÈNES DE PARTICIPATION OBSERVANTE.

TYPES DE FORMATION	NOMBRE	FONCTIONS DES STAGIAIRES	NOMBRE
Formations généralistes sur le paysage	6	Chefs de service au sein des ministères en charge de l'environnement ou Chefs de service au sein des ministères en charge de l'aménagement du territoire et cadres en charge des sites et paysage	120
Formations thématiques paysage et éolien	12	Instructeurs de l'application du droit des sols ou Inspecteurs des installations classées pour l'environnement	150

Ces formations sont l'occasion de débats libres entre des cadres du Ministère de l'environnement, riches de leurs expériences pratiques, et des spécialistes du paysage. Nous nous sommes ainsi impliqués dans 18 séances de formation continue, dispensées via l'Institut de formation de l'environnement (IFORE) ou les Centres de valorisation des ressources humaines (CVRH).

Ces séances de formations continues ont donc été l'occasion de confronter le paysage à l'action territoriale en prenant appui sur l'expérience de près de 270 fonctionnaires. Ceux-ci disposent d'une expérience de l'action territoriale, de sa complexité chaque fois renouvelée en fonction des enjeux et des contextes, ainsi que de son inscription dans une dialectique continue entre technique et politique. La participation à ces séances a fait l'objet d'une analyse conduite à partir de deux positions différentes, permettant une analyse réflexive sur ces formations et sur les débats dont elles ont été l'occasion. Deux regards complémentaires ont été mobilisés. La première de ces positions est celle d'une personne formée au paysage et exerçant dans un service déconcentré de l'État. C'est un regard qui a, en ligne de mire, l'action de l'État. La seconde est celle d'un chargé de recherches au CNRS. C'est un regard dirigé par la compréhension des formes d'organisation de collectifs d'acteurs qui prennent en charge leur territoire. Ces deux positions permettent d'éprouver les interprétations, d'interroger la portée opérationnelle du paysage lorsqu'il est confronté à l'action territoriale portée par l'État, de dessiner les contours des rôles et fonctions assignés aux agents de l'État et aux professionnels du paysage.

*Répondre aux obligations réglementaires pour prendre en compte le paysage.* Deux principes simples guident aujourd'hui l'action de l'État français vis-à-vis du paysage. Ces principes se lisent dans l'évolution récente du système de références législatives et réglementaires français.

1 / La gestion des paysages, une visée transversale aux actions sectorielles – Qualifiée de loi « distributive », la loi n°93-24 du 8 janvier 1993 sur la protection et la mise en valeur des paysages a introduit des instruments de protection et de mise en valeur du paysage dans différents codes

(code rural et code de l'urbanisme en particulier): obligation d'intégrer le paysage dans la planification, dans le domaine de l'aménagement foncier agricole (remembrement), responsabilisation de chaque citoyen au paysage à travers le volet paysager du permis de construire... Elle a ainsi initié une prise en compte du paysage dans les politiques sectorielles qui s'est poursuivie par la suite (loi n°2000-1208 du 13 décembre 2000 relative à la solidarité et au renouvellement urbains [SRU], loi n°2010-788 du 12 juillet 2010 portant engagement national pour l'environnement). Elle a donné également la possibilité de mettre en œuvre spécifiquement, sur des «territoires remarquables par leur intérêt paysager» un outil propre à assurer la protection et la mise en valeur des paysages, les dites «directives paysagères». Elle a, enfin, confié aux Parcs naturels régionaux (PNR) la protection des structures paysagères situées sur leur territoire. Cette loi a donc affirmé d'une part, le caractère transversal du paysage, et, d'autre part, la volonté de ne plus simplement protéger, mais également de gérer et de mettre en valeur les paysages.

2/ Le paysage, élément du cadre de vie des populations, composante fondamentale des territoires — La CEP va, par la suite, servir de référence à l'action de l'État. Ses ambitions humanistes et démocratiques structurent ainsi les engagements de ses agents de l'État en faveur du paysage. Ce dernier est considéré comme une composante essentielle du cadre de vie des populations. Il constitue ainsi un élément du bien-être individuel et social. Sa protection, sa gestion et son aménagement impliquent des droits et des responsabilités pour chacun. La CEP généralise à tous les paysages, au-delà des paysages remarquables, l'ambition de mettre en œuvre des politiques publiques spécifiques portant sur les paysages dans les États parties. Elle accorde dans ce cadre, une attention particulière à la participation du public à la définition et à la mise en œuvre de ces politiques. Ainsi, les Objectifs de qualité paysagère (OQP), définis comme «la formulation par les autorités publiques compétentes, pour un paysage donné, des aspirations des populations en ce qui concerne les caractéristiques paysagères de leur cadre de vie» (CEP, 2000) sont au cœur de la portée opérationnelle du paysage pour l'action territoriale. Cette convention a été ratifiée par la France par la loi n°2005-1272 du 13



1. «LE PAYSAGE DEPUIS LA RUE RIQUET, LÀ OÙ ELLE PASSE EN PONT AU-DESSUS DES VOIES DE L'EST, EST POUR MOI L'UN DES PLUS BEAUX DE PARIS, CIRCONFÉRENTIEL, IMMENSE» (HAZAN 2012). CE LIEU DU PARIS POPULAIRE «FAIT PAYSAGE» CAR IL RÉPOND AU DÉSIR DE BIEN-ÊTRE DES POPULATIONS, À LEUR ASPIRATION À UNE BEAUTÉ NON CONVENTIONNELLE, CERTES, MAIS BIEN RÉELLE (@ JEAN-FRANÇOIS SEGUIN).

octobre 2005, autorisant l'approbation de la CEP qui est entrée en vigueur le 1<sup>er</sup> juillet 2006 (ill. 1).

3 / Le paysage, dispositif de qualification du territoire présent et à venir – La récente loi française n°2016-1087 du 8 août 2016 pour la reconquête de la biodiversité, de la nature et des paysages confirme, dans le code de l'environnement, les engagements pris en 2005. Le paysage y est présenté comme un élément important de la gouvernance des territoires; «la compréhension d'une part, des relations qu'entretient une population ou un groupe d'individus avec un territoire et, d'autre part, des valeurs qui sont attribuées à ce territoire est essentielle pour envisager une éventuelle action pérenne sur ce territoire» rappelle l'étude d'impact de la loi (2014)<sup>3</sup>. Les OQP, déjà introduits dans les Schémas de cohérence territoriale (SCOT) par la loi n°2014-366 du 24 mars 2014 pour l'Accès au logement et à un urbanisme rénové (ALUR), sont une nouvelle fois soulignés. Ils sont introduits dans les chartes de PNR par la loi de 2016. L'objectif affiché est «de faire en sorte que le paysage soit appréhendé dans une logique de "matrice", c'est-à-dire que le développement territorial soit guidé par la lecture collectivement partagée du paysage, par des populations qui par



ailleurs se projettent dans un cadre de vie» (étude d'impact du projet de loi relatif à la biodiversité, 2014). Cette inscription du paysage dans l'action territoriale fait écho avec nombre d'analyses scientifiques récentes. Construction sociale, le paysage en politique est ainsi «à la fois miroir et matrice: miroir parce que construit par un collectif qui se projette dans une lecture plurielle mais partagée de son cadre de vie – quoique pas forcément unanime –, et matrice parce que cette lecture guide ensuite les pratiques et l'aménagement» (SGARD 2010: 20).

Deux principes émanent de cette réglementation. Ils fondent la politique des paysages menée par l'État français et cadrent l'action de ses agents. Le premier principe affirme que le paysage est une composante du cadre de vie des populations. Ce principe simple a des conséquences importantes. L'une d'entre elles est que l'attention aux paysages n'est plus réservée aux seuls territoires remarquables ou pittoresques. Elle s'étend à tous les territoires, ruraux ou urbains, remarquables ou dégradés, quotidiens et ordinaires. Et, en même temps et avec la même attention, toutes les politiques qui directement ou indirectement peuvent faire évoluer les territoires sont tenues de «prendre en compte» le paysage. Ce premier principe est complété par un second. La portée démocratique du paysage est affirmée. De ce fait, le paysage n'est plus l'apanage d'experts, de professionnels de la discipline/du domaine. La participation des populations aux devenirs de ces paysages et de leur cadre de vie est fondamentale. Ainsi, le paysage est à la fois objet d'une politique publique et outil démocratique. Il est par ailleurs, à la fois visée et élément à «intégrer» dans des politiques sectorielles. Or, au sein des services de l'État, ces fonctions attribuées au paysage interrogent et ont fait, lors des sessions de formations continues, l'objet de débats appuyés sur l'expérience des cadres des ministères en charge de l'environnement ou de l'aménagement du territoire.

Difficultés rencontrées et (re)mises en question  
de la portée opérationnelle du paysage

À partir de leurs expériences, les agents de l'État interrogent la portée opérationnelle du paysage. Ces interrogations remettent en question (au

double sens de cette expression) la place du paysage dans l'action territoriale: celle-ci est interrogée et mise en cause. Trois constats supportent cette (re)mise en question.

1/ Un manque de considération du paysage dans l'action territoriale — Le principal constat partagé par la très grande majorité de ces cadres est que le paysage n'est que peu pris en considération. «Les arbitrages accordent peu de place au paysage dans la rédaction finale des avis»; «lorsqu'il y a des enjeux économiques ou plus ponctuellement politiques, l'enjeu paysager est bien souvent relativisé» reconnaissent ces agents de l'État. Ce constat est également rapporté par le ministère en charge de l'écologie dans l'étude d'impact de loi relative à la reconquête de la biodiversité (2014):

Dans le but de développer une offre de formation en matière de paysage adaptée aux besoins particuliers des différents services qui ont à intégrer la dimension paysagère dans leurs missions, une enquête a été réalisée au sein des DDT-M [Directions départementales des Territoires - et de la Mer] et des DREAL, DEAL, DRIEA, DRIEE [Directions régionales de l'Environnement, de l'Aménagement et du Logement et autres administrations déconcentrées équivalentes]. Or, il apparaît à la lecture des questionnaires, outre les besoins propres en formation «[...] la nécessité de renforcer juridiquement le paysage. *Celui-ci est en effet, comme en témoignent les services, relégué derrière des sujets considérés comme plus forts juridiquement, moins "subjectifs", ou plus "régaliens" aux dires des agents*» (souligné par les auteurs).

2/ Le paysage, nouveau «couteau suisse» de l'aménagement? — Par ailleurs, de nombreux agents de l'État témoignent que le paysage est souvent mobilisé, par ses promoteurs, pour tout et pour chaque chose. Complexe, transversal, inscrit dans la matérialité des espaces à aménager, porteur des valeurs et des représentations des populations, supporté par le socle géologique, créateur de liens, modelé par l'hydrographie, fédérateur d'énergie, structure favorable à la biodiversité, initiateur de transition... Pour ces agents, la solution du paysage apparaît factice parce qu'emprunt d'un opportunisme apparent. Convoqué pour tant de choses, il en devient insaisissable. Au point que même certains professionnels reconnaissent éviter de mobiliser le terme pour éviter les malentendus. Ces retours

d'expériences laissent apparaître un certain flou qui entoure la notion de paysage, une certaine élasticité de ses contours. Pour reprendre une expression de l'ancien chef du bureau des paysages au ministère français de l'environnement, le paysage souffre d'être trop souvent perçu comme «le couteau suisse de l'aménagement».

3/ Une certaine subjectivité et la volatilité des expertises — En outre, une des principales difficultés relevées par les cadres de l'État pour intégrer le paysage à l'action territoriale est le caractère subjectif associé au paysage. Ces acteurs évoquent ainsi: «un domaine jugé peu rationnel; le paysage engendre une certaine réserve»; un «sujet jugé subjectif, qui rend le discours de l'État faible». Le paysage est ainsi rapporté aux jugements et aux goûts personnels de celui qui s'en réclame. Il serait de l'ordre de l'opinion personnelle. «Le problème sur un projet éolien que j'ai eu à traiter c'est que dans le service il y en avait autant pour dire que le projet était très bien intégré et autant pour dire que le projet était impactant; et l'architecte des bâtiments de France était de toute façon systématiquement défavorable à tout projet», confie une des personnes en formation.

Un rapport de l'inspection générale du ministère de l'Environnement, publié en 2014, confirme ces difficultés:

Le sentiment selon lequel le paysage est une notion floue, subjective et qu'on ne sait comment prendre en compte de façon opérationnelle est un sentiment très répandu. À tous niveaux de responsabilité, il est un argument largement mis en avant pour que soient acceptés des projets d'aménagement ou des planifications conçus sans réelle prise en considération du paysage. Ce point est majeur en matière de décision publique. Le témoignage dans ce sens de nombreuses personnes rencontrées par les membres de la mission (ainsi que l'expérience personnelle de ceux-ci au cours de leurs fonctions antérieures en services déconcentrés) montre que ce sentiment est celui de nombreux décideurs de l'État et des collectivités. (CLÉMENT 2014: 30)

Le précédent rapport de l'inspection générale du ministère évoquait déjà le frein de la subjectivité revendiquée du paysage. Une des recommandations du rapport visait alors à «sensibiliser les services à une meilleure définition du paysage – une “réalité” – éloignée d'une vision subjective qui empêche l'action administrative» (FORTIER-KRIEGEL 2011: 22).

Ainsi, l'ensemble des retours d'expériences des cadres en formation permet d'identifier deux types de difficultés auxquels se heurte la prise en compte du paysage pour soit mener une action dans les territoires, soit produire un avis circonstancié sur un projet d'aménagement. Le premier type de difficulté concerne le manque d'intelligibilité de la notion même de paysage ou, plus exactement, le manque d'intelligibilité de la portée et des limites de la définition du paysage posée par le Conseil de l'Europe, pour celles et ceux qui n'en sont pas spécialistes. Pour nombre d'agents de l'État, le paysage se résume encore à une « belle carte postale ». Le second type de difficulté est lié au flou qui accompagne la définition du rôle des professionnels du paysage et des services de l'État dans la prise en charge démocratique du paysage.

#### Deux séries d'arguments pour stabiliser la portée opérationnelle du paysage

Les critiques et les réserves concernant la portée opérationnelle du paysage ont été débattues. Elles ont poussé à argumenter les propos. De ces débats, de ces confrontations, émergent deux séquences d'argumentations liées qui mériteraient, peut-être, d'être considérées pour renforcer la place du paysage dans l'action territoriale et enrichir les axes de formations par et au paysage à destination des acteurs intermédiaires (c'est-à-dire des représentants de l'État et des services techniques des collectivités territoriales).

*S'agissant de la portée de la définition du paysage.* La subjectivité prêtée au paysage s'appuie sur plusieurs considérations. La première est liée à la définition du paysage contenue dans la CEP: « Partie de territoire telle que perçue par les populations [...] » Le langage commun associe fréquemment la notion de perception à un ensemble de points de vue, d'appréciations personnelles. Ici s'opère un glissement.

Le deuxième niveau de convocation de la subjectivité du paysage qui pose problème aux agents de l'État s'appuie sur la pratique ou les discours de certains professionnels. Ceux-ci prônent et revendiquent, souvent, leur

propre subjectivité comme étant l'essence même de leur savoir et de leur pratique. Ils s'appuient en cela sur l'approche sensible du paysage transposée aux vastes territoires partagés. Ce faisant, ils superposent leur propre perception à celles des populations. Ainsi, des stagiaires ont mis en cause une certaine volatilité des expertises associée, à tort ou à raison, à l'expression d'opinion personnelle du professionnel du paysage. Enfin, la subjectivité du paysage repose également sur la multiplicité des définitions du terme, revendiquée par les professionnels du paysage. Chacun redéfini à l'environnement ce qu'est le paysage, usant d'allégories ou de paraboles. Séduisantes mais instables et floues, ces définitions évoluent au gré des contextes. Cette pluralité de définitions brouille les repères et conduit à rapporter chaque conception du paysage à un professionnel en particulier, comme si ce paysage-là lui était propre.

Ces considérations invitent à développer une première séquence d'arguments qui structure les formations dispensées. Cette séquence s'articule autour de trois points: préciser la portée objective des références au paysage (1), souligner les fonctions du paysage pour rendre compte des attachements des populations et de leurs aspirations (2), et reconnaître la nécessité de développer un savoir sur le paysage indépendant des opinions individuelles (3).

1/ La portée objective du paysage — La CEP n'évoque pas les perceptions individuelles mais les perceptions partagées au sein des populations. Or, comme le démontre le philosophe John Searle (1995), au sein de ces populations (qui vivent ou parcourent le territoire considéré), ces perceptions et les valeurs qui s'y rattachent paraissent objectives, épistémiquement objectives. Elles se rapportent à une *épistémè* et ne dépendent pas des opinions personnelles de chacun. Elles reposent sur un système de valeurs et de conventions partagé collectivement. Si le paysage est sans doute ontologiquement subjectif, les systèmes de valeurs qui le sous-tendent sont, pour partie au moins, partagés au sein des collectifs. C'est ce caractère partagé et considéré comme vrai, qui intéresse l'action publique.

2/ Les fonctions du paysage — Au-delà de positions de principe rappelant l'importance et la complexité du cadre de vie, s'intéresser au paysage

comme « partie de territoire telle que perçue par les populations [...] » est avant tout l'occasion de saisir les systèmes de valeurs, les imaginaires, les attachements de celles et ceux qui habitent ou parcourent un territoire. Cela permet de repérer ce à quoi ces populations tiennent et aspirent. Cela permet de révéler des incompréhensions et souligner les complémentarités ou les difficultés d'articulation entre enjeux territoriaux. Ce premier argument n'est pas nouveau. Il résonne avec le préambule de la CEP et il est largement partagé par celles et ceux qui promeuvent le paysage dans l'action territoriale. Ces fonctions transcendent les approches techniques et fonctionnelles des territoires. Elles permettent d'intégrer un ensemble de liens aux territoires, qui ne peuvent pas être appréhendés et rendus par les métriques techniques habituellement mobilisées. Elles établissent un pont entre les représentants de l'État et les populations. Rompus aux recours, aux mises en cause et remises en cause des décisions, les agents en formation reconnaissent, non seulement l'intérêt, mais aussi l'importance de ces fonctions pour la conduite des affaires de l'État et de l'action territoriale.

3/ Un savoir sur le paysage indépendant des opinions individuelles — Incontestablement, le paysage est lié à l'existence d'au moins un sujet percevant et à son système de valeurs. Il est pourtant nécessaire de développer une connaissance des paysages qui ne dépendent pas des opinions et des états d'âme de ceux qui la construisent. Certainement imparfaite, cette connaissance porte sur les paysages sans en révéler la nature première. Elle devrait viser à rendre compte des conventions et des systèmes de valeurs partagés qui sont impliqués dans la perception des parties de territoires. Cette connaissance pourrait alors servir de guide pour repérer les attachements et les systèmes de valeurs des populations.

Ces trois points répondent, en partie au moins, aux attentes des agents de l'État et permettent de faire face à ce premier groupe d'interrogations. En effet, garants de l'intérêt général, ces agents considèrent que les avis qu'ils prononcent et les actions qu'ils conduisent doivent s'appuyer sur des arguments qui ne puissent être ni contestés juridiquement ni contestés politiquement. Il s'agit pour eux de s'écarter au maximum de l'arbitraire et de l'opinion personnelle.

*Expertises et démocratie, les rôles assignés aux professionnels du paysage et à l'État.* En affirmant la place centrale des populations dans la définition du paysage, la CEP puis le droit français soulignent que le paysage n'est plus l'apanage des experts. Il est un sujet politique à part entière. Ce terme de «politique» inclut ce que les anglophones distinguent par deux termes: *policies* et *politics*. Le paysage fait l'objet de politiques publiques, mais il est aussi un instrument et un dispositif traduisant des aspirations pour un territoire. Il supporte et désigne dans un même temps, les efforts déployés par les acteurs du territoire pour la réalisation de leurs aspirations. Il convient donc d'en souligner sa portée démocratique, qui délimite des rôles à la fois pour les professionnels du paysage et pour l'État; c'est la seconde séquence d'arguments éprouvée lors de ces formations. La production d'une connaissance qui ne dépende pas des opinions personnelles de ceux qui la construisent invite à distinguer le paysage lui-même, qui reste emprunt des systèmes de valeurs, et la production d'une connaissance sur ce paysage qui doit reposer sur une position distanciée. Or, en pratique, comment maintenir cette mise à distance? Les méthodes des sciences humaines et sociales, telles que l'anthropologie, l'ethnologie, la géographie ou la sociologie fournissent des guides méthodologiques, mais ces méthodes ne sont pas parfaites. Il est souvent possible de recueillir les perceptions détaillées de quelques personnes. Mais le coût des enquêtes nécessaires pour révéler l'attachement de populations entières reste prohibitif pour des acteurs confrontés aux contraintes opérationnelles. Aussi, les résultats de ces investigations se limitent bien souvent à une collection de représentations dont on n'envisage ni l'exhaustivité, ni la distribution. Nombre d'acteurs des territoires en soulignent l'intérêt, mais aussi leur inutilité pour l'action. Ces limites méthodologiques sont rarement discutées. Pourtant, elles nous semblent importantes car leurs conséquences, elles, le sont... Elles pourraient être mieux explicitées et assumées afin d'être discutées et, peut-être, dépassées.

Pour faire face à ces difficultés, l'État, plutôt que de tenir compte de l'acceptation du paysage proposée par la CEP, se réfugie parfois dans une autre approche. Il est souvent accompagné et soutenu, en cela, par nombre de professionnels du paysage. L'État recherche une diminution de l'impact

visuel des infrastructures ou des projets d'aménagement envisagés. Le paysage est ainsi appréhendé «à partir de ces caractères constitutifs que seul un professionnel entraîné (expert) est apte à décoder» (PAQUETTE 2005). L'expérience du paysage demeure ainsi uniquement visuelle et formelle et ne répond que très imparfaitement aux ambitions démocratiques de la CEP.

La confrontation du paysage et de l'action publique suggère pourtant divers rôles que pourraient tenir les représentants de l'État et les professionnels du paysage. La clarification ou l'explicitation de ces rôles nous semble importante pour renforcer la démocratisation de l'action territoriale supportée par le paysage.

Un premier ensemble d'attentes concerne la production d'informations à propos des systèmes de valeurs, des imaginaires, des attachements de celles et ceux qui habitent ou parcourent un territoire. La collecte de ces informations devrait sans doute reposer sur une certaine distanciation de celles et ceux qui s'y attellent. Des compétences en facilitation, en recueil de représentations sociales sont nécessaires mais toutefois pas suffisantes car il est probable que les dimensions implicites du paysage échappent à ces approches. Au cours de cette première étape, les professionnels du paysage sont importants, mais ils sont moins concepteurs de paysage que capteurs ou révélateurs. Ils devraient alors, tant que faire se peut, mettre leur propre subjectivité entre parenthèses, de façon à révéler une représentation socialement partagée, un diagnostic commun de ce qui est perçu du territoire.

Le rôle des agents de l'État apparaît alors. Il s'agit peut-être moins de produire un avis sur les paysages proprement dit, ou d'envisager une quelconque expertise technique sur le paysage généré, que de produire un avis sur le caractère démocratique des procédures et des dispositifs mis en œuvre pour saisir ces paysages, ces valeurs et ces attachements. Il s'agit de veiller, en particulier, à ce que les populations soient réellement impliquées dans le devenir de leur cadre de vie... D'autant que, comme l'ont démontré les géographes Marie-José Fortin et Sophie Le Floch (2010), si ce processus de projet est considéré comme défaillant, le paysage qui en résulte est jugé négativement.



Enfin, les professionnels du paysage sont attendus pour proposer, après avoir identifié les systèmes de valeurs et les attachements, des formes et des organisations territoriales qui incarnent ces valeurs et ces imaginaires, qui répondent aux aspirations des populations. Dans le cadre de références françaises, ces formes et ces organisations s'incarnent dans ce qui est appelé «les unités paysagères», «les éléments de paysage» et «les structures paysagères» (RAYMOND 2015). Cette tâche n'est pas aisée car elle s'appuie sur les compétences de concepteurs revendiquées, entre autres, par ces professionnels du paysage. Cependant, il est également possible que ces formes et ces organisations territoriales – qui incarnent ces valeurs et ces imaginaires et répondent aux aspirations des populations – soient déjà présentes. Il revient alors à la puissance publique, à l'État ou aux collectivités territoriales, de les gérer ou de les préserver en s'appuyant sur leurs prérogatives respectives.

La distribution de ces différents rôles rejoint et complète la démarche proposée par Sylvain Paquette et ses collaborateurs (PAQUETTE 2005) qui suggèrent trois axes pour une nouvelle conception du «projet de paysage»: le premier consiste à mettre en valeur et révéler des attraits tangibles et intangibles du paysage, le deuxième à produire et créer, et, enfin, le troisième, à gérer et protéger. Un quatrième aspect, transversal, complète ce triptyque: garantir le caractère démocratique des démarches engagées.

*Quelques apprentissages pour de futures formations.* À partir d'interrogations portées sur le paysage lors de formations continues destinées aux cadres des ministères français de l'environnement et de l'aménagement du territoire, deux champs de controverses ont été identifiés. Ces (re) mises en question, les débats qui ont suivi, les confrontations aux expériences passées de ces agents de l'État, invitent à identifier les difficultés et les limites des discours, par trop généraux et généreux, promouvant le paysage. Ces problèmes et ces limites, faute d'être pleinement assumés, sont rarement débattus et, de ce fait, dépassés. Pourtant, des pistes pour surmonter ces problèmes et ces limites existent. Elles résistent à l'expérience acquise par les stagiaires et peuvent structurer les formations dispensées aux agents des services de l'État.

Le propos défendu ici ne vise pas à remettre en cause ni la polysémie de la notion de paysage, ni l'intérêt de cette polysémie démontrée au fil des années, mais il espère en dessiner les limites de manière à ce qu'elle n'engendre ni polyphonies, ni polémiques. De même, il serait sans doute malvenu de décréter ce que doit être ou ne pas être le discours d'une profession qui s'est organisée et qui s'appuie sur des formations reconnues. Nulle prétention non plus à définir avec certitude et aplomb le rôle qui doit être assigné à l'État. La démarche suivie, dans le cadre particulier de l'inscription du paysage à l'échelle des territoires, vise à considérer avec attention diverses limites ou difficultés afin de réfléchir aux rôles de chacun, certains de ces rôles relevant peut-être des professionnels du paysage, et d'autres d'un pouvoir régalien.

Considérer ces limites permettrait peut-être de pallier certaines difficultés concernant la prise en compte du paysage dans l'action territoriale. En évitant d'affirmer sans cesse que le paysage est partout, il serait alors possible de lui rendre la place qui lui revient dans et entre les différents domaines de l'action territoriale. Cela révèle la nécessité de partager entre l'État et les professionnels du paysage, un discours commun et une certaine rigueur méthodologique et conceptuelle. Les propositions faites ici ne sont certainement pas suffisantes et doivent, sans aucun doute, être discutées, complétées, peut-être même abandonnées. Mais là n'est pas l'essentiel. Il est nécessaire de confronter les discours sur la manière de mobiliser le paysage dans l'action territoriale.

Ce que nous aimerions suggérer c'est qu'il nous semble que le paysage et les travaux sur les paysages souffrent du fait que les limites des démarches et positions ne soient pas assumées. Les critiques ne sont audibles que lorsqu'elles sont positives. Cela amène à une autocongratulation permanente et entrave la recherche de pistes pour résoudre des problèmes réels d'articulation entre paysage, démocratie et action territoriale.

- <sup>1</sup> Nous entendons par « professionnels du paysage », l'ensemble des personnes formées au paysage et bénéficiant à ce titre d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Si nous distinguons les professionnels du paysage des agents de l'État, cela ne signifie pas pour autant que les agents de l'État ne peuvent pas être des professionnels du paysage, en tant que personnes formées au paysage.
- <sup>2</sup> En France, la gestion, l'aménagement et la protection des paysages sont confiés en particulier au ministère en charge de l'environnement.
- <sup>3</sup> Étude d'impact de la loi no2016-1087 du 8 août 2016 pour la reconquête de la biodiversité, de la nature et des paysages (2014), DEVL1400720L/Bleue-1 [consulté en ligne le 05/01/2018]; <http://www.assemblee-nationale.fr/14/dossiers/biodiversite.asp>

## Bibliographie

- BERTRAND, C., BERTRAND, G. (2014): «Projet de paysage ou projet de territoire? Un enjeu pour les réseaux de paysage», *Sud-Ouest européen*, n°38, pp. 9-16.
- CANAU, J., AZNAR, O., GUÉRIN, M., MICHELIN, Y., MOQUAY, P. (2007): «L'intervention publique paysagère comme processus normatif», *Cahiers d'économie et sociologie rurales*, n°84-85, pp. 168-190.
- CLÉMENT, D., CABRIT, J.-L., DOIZELET, M.-P. (2014): «Paysage et aménagement: propositions pour un plan national d'action. Mission de conseil sur la politique nationale du paysage», rapport n°008333-01, Conseil général de l'Environnement du Développement Durable (CGEDD), Paris, Ministère de l'Écologie.
- DAVASSE, B., HENRY, D. (2015): *Le paysage au cœur des projets de territoire*, dossier n°1, Réseau Aquitain du Paysage (RAP).
- DÉCAMPS, H., BAUDRY, J., BLANDIN, P., BUREL, F. (éds)(2010): *L'écologie à l'œuvre*, Arles, Actes Sud.
- DEFFONTAINES, J.-P. (1973): «Analyse du paysage et étude régionale des systèmes de production agricole», *Économie rurale*, n°98 (1), pp. 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*, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence, pp. 71-76.
- FORTIER-KRIEDEL, A. (2011): «Connaitre le paysage et en reconnaître la valeur», rapport n°007397-01, Conseil général de l'Environnement du Développement Durable (CGEDD), Paris, Ministère de l'Écologie.
- FORTIN, M.-J. (2007): «Le paysage, cadre d'évaluation pour une société réflexive», in Terrasson, D., Berlan, M., Luginbühl, Y. (éds), *De la connaissance des paysages à l'action paysagère*, Versailles, Quae, pp. 223-231.
- FORTIN, M.-J., LE FLOCH, S. (2010): «Contester les parcs éoliens au nom du paysage: le droit de défendre sa cour contre un certain modèle de développement», *Revue internationale d'études québécoises*, vol. 13, n°2, pp. 27-50.

- 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* [consulté en ligne]; <http://www.projetsdepaysage.fr>
- HAZAN, É. (2012): *L'invention de Paris. Il n'y a pas de pas perdus*, Paris, Seuil.
- LABAT, D. (2013): «Le paysage, outil de l'action publique?», *Métropolitiques* [consulté en ligne]; <https://www.metropolitiques.eu/Le-paysage-outil-de-l-action.html>
- LUGINBÜHL, Y. (2007): «Pour un paysage du paysage», *Économie rurale*, n°297-298, pp. 23-37.
- (2012): *La mise en scène du monde*, Paris, CNRS Éditions.
- PAQUETTE, S, POUILLAUUEC-GONIDEC, P., DOMON, G. (2005): «Le paysage, une qualification socioculturelle du territoire», *Material History Review*, n°62, pp. 60-72.
- RAYMOND, R., LUGINBÜHL, Y., SEGUIN, J. F., CEDELLE, Q., GRARE, H. (2015): «Les atlas de paysages, Méthode pour l'identification, la caractérisation et la qualification des paysages», Paris, ministère de l'Écologie, du Développement durable et de l'Énergie.
- SEARLE, J. (1995): *The Construction of Social Reality*, New York, Free Press.
- SGARD, A., FORTIN, M.-J., PEYRACHE-GADEAU, V. (2010): «Le paysage en politique», *Développement durable et territoires*, vol. 1, n°2, septembre [consulté en ligne le 05/01/2018]; <http://journals.openedition.org/developpementdurable/8522>; DOI: 10.4000/developpementdurable.8522
- TEDLOCK, B. (1991): «From Participant Observation to the Observation of Participation: The Emergence of Narrative Ethnography», *Journal of Anthropological Research*, n°47, pp. 59-94.

## LES NON-DITS DU PAYSAGE: ENTRE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE ET RECHERCHE SCIENTIFIQUE

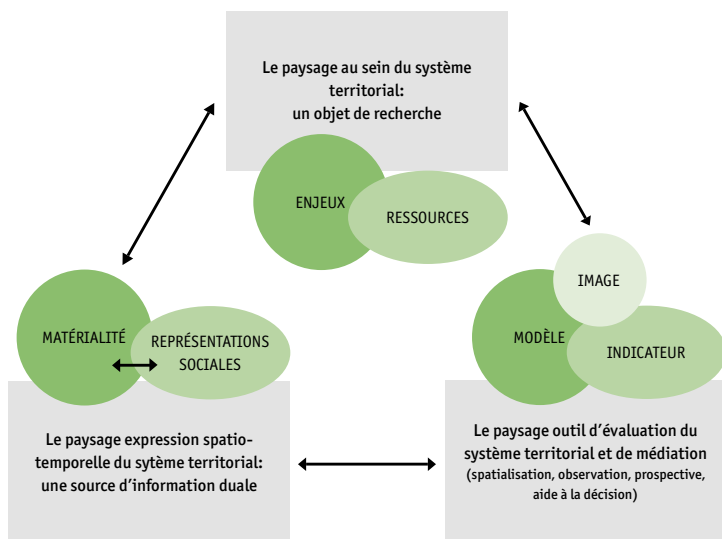
*Pierre Dérioz, Philippe Bachimon, Maud Loireau, Laurent Arcuset*

Parler des mensonges du paysage 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 (LEWIS 1979; 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: 43). L'entreprise comporte, par rapport à l'explication de texte *stricto sensu*, deux gageures de taille: le paysage est une œuvre collective dans laquelle s'entrecroisent les intentions d'auteurs multiples, et l'on s'intéresse autant à la réception de l'œuvre qu'à sa production – autant aux «lecteurs» et à leurs interprétations qu'aux «auteurs» et à leurs intentions.

Ce texte présente un dispositif pédagogique articulé autour d'un atelier de terrain destiné à des étudiants de géographie-aménagement de 3<sup>e</sup> année de licence en France; le paysage en tant que tel n'en représente pas l'objet principal mais il sous-tend toute la démarche. Cette dernière progresse à partir de l'ensemble de signes qui se dégage de la première appréhension d'un paysage, puis le fait évoluer vers un ensemble d'informations, par élucidation des mécanismes sociaux du territoire.

Ce dispositif se focalise d'abord sur l'analyse de la structure, du fonctionnement et des dynamiques de territoires d'échelle locale, envisagés comme des systèmes complexes (MOINE 2006; DÉRIOZ 2012), dont il s'agit

d'appréhender simultanément les trois dimensions constitutives, spatiale (matérialité), sociale et représentationnelle. En tant que ressource pour le territoire ou enjeu collectif, le paysage peut certes figurer parmi les champs importants du fonctionnement de tel ou tel système territorial. Mais cet atelier vise aussi et surtout à le mobiliser en tant que source d'information et en tant qu'outil au service de l'intelligence territoriale, dans un rapport dialectique avec d'autres sources et d'autres outils. L'approche du paysage-outil qui est ici mise en œuvre avec les étudiants, s'inscrit dans une perspective plus large que celle qui l'envisage principalement comme un support d'animation territoriale et un vecteur de démarches participatives (DUBOIS 2009; DAVODEAU et TOUBLANC 2010). Autant que sa mobilisation au sein des échanges avec les acteurs locaux, le recours direct au paysage *in situ* pour produire une information originale et la spatialiser, ou pour vérifier et actualiser une information obtenue par un autre moyen, apporte une contribution essentielle à l'étude du système territorial. La place éminente conférée au paysage dans le dispositif pédagogique, reflet de celle qu'il tient dans la démarche d'analyse territoriale (ill. 1), implique



1. LES TROIS PLANS DE LA MOBILISATION DU PAYSAGE, AU SERVICE DE L'INTELLIGENCE DU SYSTÈME TERRITORIAL.

la prise en charge de sa «dualité» fondamentale et de la «tension» (WYLIE 2007) qui s'établit entre «[...] le phénomène lui-même et la perception que nous en avons»<sup>1</sup>, dans un va-et-vient critique entre la matérialité du terrain et les représentations ou les discours des acteurs.

Organisés sans interruption depuis 25 ans (1993-2018), ces ateliers interviennent 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 de géographie – 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 impliquant, pour les étudiants, un certain degré d'autonomie. C'est en lien direct avec ce deuxième objectif, et de manière à leur conférer aux yeux des étudiants 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 de compréhension fine du système territorial, repose ici plus particulièrement sur le bilan des trois ateliers organisés en Vicdessos (Ariège) en 2014, 2015 et 2017, en interaction étroite avec le programme SYSTERPA (Valorisation de la ressource paysagère et mutations contemporaines du système territorial en Haut-Vicdessos: formalisation, indicateurs, scénarios)<sup>2</sup>.

#### Une approche didactique à la croisée entre pédagogie et recherche.

*Travailler l'implication et l'autonomie des étudiants.* Parce que cette séquence hors les murs les mobilise de manière exclusive, pendant trois jours, sur le même thème, le stage de terrain constitue pour les étudiants le temps fort d'une unité d'enseignement (UE) intitulée «Paysages et territoires», bâtie autour de cette phase immersive. Le rôle et le statut

académique du terrain dans les études géographiques classiques ont souvent été soulignés, notamment à travers la figure de l'excursion dont Paul Claval (2013) retrace les étapes de «l'institutionnalisation». Mais Isabelle Lefort (2012) souligne l'ampleur du «décalage» entre la place qu'occupe le terrain dans la discipline et la modestie de la réflexion épistémologique à son endroit, qui lui vaut d'être «encore trop souvent un angle mort de l'apprentissage disciplinaire». Bien que cet auteur écarte de son propos «les pratiques de terrain impliquées dans le cadre d'une finalité opérationnelle», dans lesquelles le dispositif ici présenté entend justement s'inscrire, certains des traits généraux qu'il relève gardent ici leur pertinence, comme par exemple le caractère de «rite de passage» de ce premier (court) séjour collectif, pour des étudiants parfois très sédentaires. La délocalisation de la pratique pédagogique, comme le régime relationnel en rupture avec leur quotidien (dynamique du groupe, proximité avec les enseignants et les chercheurs, rencontre des acteurs locaux), favorisent chez eux une attitude ouverte et une disponibilité mentale généralement bénéfiques à la bonne marche du dispositif. Mais ce dernier n'en répond pas moins à des objectifs didactiques précis, qui inscrivent d'emblée le travail des étudiants dans une double finalité: formation et participation à un programme de recherche, scientifique (comme ici), ou plus opérationnelle, en réponse à une commande sociale<sup>3</sup>. Le but recherché est de se rapprocher, autant que possible à ce niveau de leur cursus, d'une posture professionnelle, avec ce que cela implique en termes d'autonomie et de responsabilité.

La préparation au stage insiste sur le fait qu'il ne s'agit en rien d'un stage de découverte, ou 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: savoirs et savoir-faire acquis au cours de leur cursus doivent ici être mis en jeu pour organiser l'interaction entre les deux modalités traditionnelles du terrain – analyse paysagère et entretiens –, en lien avec les autres sources accessibles (bibliographie, documents divers, cartes, images satellites, données statistiques...). Cela suppose de la part des étudiants une attitude proactive, engagée, mais aussi, pour construire les



questionnements croisés entre terrain et acteurs sociaux, l'adoption d'une posture réflexive: comme l'écrit Georgette Zrinscak (2010: 42-43), qui distingue radicalement la simple délocalisation des pratiques magistrales («enseigner sur le terrain») de l'initiation à l'étude du terrain («enseigner le terrain»), «l'étudiant devient ainsi le propre artisan de sa formation». Pour des étudiants de licence, il s'agit généralement d'une expérience intellectuelle nouvelle gratifiante mais difficile, par rapport à laquelle l'équipe enseignante dispose de trois leviers. Le premier repose sur la manière dont l'organisation du dispositif permet un jeu alterné entre autonomie et travail encadré. Ce point sera abordé un peu plus loin. Le second levier, qui ne fonctionne pas toujours avec la même efficacité, correspond à la dynamique interne de coopération, co-formation et coconstruction induite par le travail en petit groupe. Quant au troisième, il découle du choix d'inscrire l'atelier dans une commande externe, qu'elle soit liée à une problématique territoriale formulée par des acteurs partenaires (Parc naturel régional [PNR], Communauté de communes [CC], etc.) ou aux objectifs d'un projet de recherche. Facteur de mobilisation chez les étudiants (FULLER 2014), le sentiment de répondre à une commande est au départ suscité par des temps de rencontre – avec les partenaires, avec les chercheurs... –, et entretenu par l'obligation de rendre un rapport qui sera, le cas échéant, transmis à certains des partenaires, et qui possède une utilité intrinsèque, au-delà de la note dont il sera crédité.

*Cadre scientifique des stages et nature de la «commande»: l'OHM Pyrénées Haut-Videssos et le programme SYSTERPA.* Les Observatoires Hommes-Milieus du CNRS<sup>4</sup> se présentent comme un dispositif d'étude interdisciplinaire de «socio-écosystèmes anthropisés» d'échelle variable (CHENORKIAN 2012), ayant en commun d'avoir été confrontés à un événement fondateur qui a profondément remis en cause les fonctionnements environnementaux et sociaux antérieurs, et enclenché diverses dynamiques de transformation. Dans le cas de l'OHM Pyrénées – Haut-Videssos, s'ajoutant à des dynamiques de temps long comme la déprise pastorale et la remontée des taux de boisement, l'événement fondateur correspond à la disparition, en moins de 15 ans, de la vocation industrielle du Videssos, et à la mise en

œuvre d'un projet intercommunal de reconversion du territoire vers l'économie du tourisme et des loisirs, après près d'un siècle («l'ère Pechiney») marqué du sceau de la métallurgie de l'aluminium (DÉRIOZ 2012). Le projet de recherche SYSTERPA, dans lequel se sont insérés entre 2014 et 2017 les trois stages de licence étudiés, s'est appliqué depuis 2011 à interpréter le Videssos en tant que système territorial montagnard en recomposition, et à mesurer le degré de consolidation du nouveau système territorial en émergence, en repérant blocages, déséquilibres, adaptations ou innovations, ainsi que les modalités de recomposition des éléments hérités. Ressource de base pour la dimension touristique du système contemporain, et donc enjeu socio-économique, environnemental et culturel dans le jeu des acteurs, le paysage et les diverses représentations dont il fait l'objet tiennent une place centrale dans le projet.

Au fil des années de recherche, la compréhension fine du système local s'est nourrie des nombreuses données collectées (documents, entretiens, relevés de terrain, photographies...), auxquelles s'ajoute l'information produite par d'autres équipes, sur d'autres thèmes. Plusieurs publications, thématiques ou plus synthétiques, ont été réalisées. Des relations ont été tissées avec de nombreux acteurs locaux, à destination desquels des conférences de restitution sont régulièrement organisées. Les étudiants arrivent donc sur un terrain très balisé, richement documenté, par rapport auquel il importe à la fois de partager avec eux l'information de base, d'organiser la mise à disposition du matériau disponible, et de définir clairement la nature de l'apport original qui va leur être demandé.

En l'occurrence, ces trois stages successifs ont correspondu à la relance d'une partie du programme qui avait été un peu laissée de côté au bénéfice de l'étude et de la formalisation des mutations du système territorial. Dans le prolongement de la typologie paysagère élaborée en 2011, il s'agissait en effet de procéder au découpage exhaustif du territoire en unités paysagères (UP). Cette opération relativement lourde, qui implique l'application de critères de délimitation et l'analyse interne de chaque UP en fonction d'une grille commune, fournit une maille très fine pour l'observation du territoire et une déclinaison à échelle intraterritoriale des principales hypothèses élaborées pour le territoire dans son ensemble. Ce

découpage spatial à base paysagère pourrait en outre être mobilisé dans la perspective de la réalisation d'un Plan de paysage, idée portée par les élus à l'échelle de l'ancienne CC d'Auzat et du Vicdessos, et soutenue par le PNR des Pyrénées ariégeoises. Lestés de la même information générale, et munis de la même grille d'analyse, les groupes d'étudiants ont ainsi été orientés vers la délimitation et l'analyse d'un certain nombre d'UP, selon un protocole qui comporte quatre phases distinctes.

*Un déroulé en quatre temps, centré sur le stage de terrain.* L'honnêteté commande de dire que notre dispositif et sa décomposition en quatre séquences, n'ont pas été réfléchis d'un bloc à l'origine, en référence à des principes théoriques de didactique: la structure s'est en réalité imposée progressivement de manière empirique, par tâtonnements et améliorations successifs, au long de plus d'une trentaine de stages étalés sur 25 ans. Encore aujourd'hui, la part de l'adaptation et du «bricolage» (VERGNAUD et LE GALL 2017) reste importante. Dans une certaine mesure, comme le souligne Chloé Buire (2012), qui rapproche les «tactiques de terrain [...] d'une improvisation de jazz», cet art de «l'ajustement» – organisationnel, méthodologique et même théorique – fait partie de l'apprentissage de l'imprévisibilité et de la rugosité du terrain, dans la pratique directe des étudiants comme dans leur observation en situation, de celle des enseignants-chercheurs. Il participe de la construction, pendant le stage, de l'espace de liberté qui est la condition *sine qua non* de l'évolution vers l'autonomie.

C'est dans cette même logique que la phase de préparation (temps 1), en amont du stage, répond à la volonté de limiter au maximum la part des apports *ex cathedra* pendant le stage. Raccordée à la présentation en cours des notions qui vont être mobilisées pendant le stage (système territorial, représentations sociales, gouvernance, approches opérationnelles du paysage...), elle inscrit sa thématique et ses objectifs dans une présentation générale de la problématique territoriale (présentation du territoire, du programme de recherche et de ses principaux résultats, complétée par des éléments bibliographiques, et, à la veille du stage, par un corpus de données cartographiques et statistiques). Ce

partage d'informations répond à un double but: permettre aux étudiants 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 (ill. 2) est celle du stage proprement dit, avec tout ce qu'apporte ce type de pratique pédagogique en lui-même (ZRINCAK 2010) et l'expérimentation directe de la réalité territoriale sur laquelle il repose (FULLER 2006). 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 à 5 étudiants. De courts entretiens improvisés (à l'initiative des étudiants) s'articulent ici, au gré des rencontres, avec l'analyse du paysage selon une grille prédéterminée. Le soutien intermittent des enseignants et des chercheurs prend la

2. LE JEU ALTERNÉ DES MODALITÉS DE TRAVAIL PENDANT L'ATELIER DE TERRAIN, 2<sup>e</sup> PHASE DU DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE (LES RENVOIS AUX ILLUSTRATIONS DANS LE SCHEMA SE RÉFÈRENT AUX IMAGES DE LA PAGE SUIVANTE) (© PIERRE DÉRIOZ, 2015).

1 Mise en situation de la problématique territoriale par l'enseignant référent: lecture de paysage

2 «Réunions de chantier» avec enseignants: reformulations, constat des manques, hypothèses (ill. 5)

Travail de terrain autonome: inventaires spatialisés, photo, micro-enquête (ill. 4)

ALLERS-RETOURS

Entretiens programmés: questions/réponses, éclairages, discours et représentations (ill. 3)

Capital documentaire vs recherche documentaire (web)

3 Débriefings collectifs (soir): échanges inter-groupes, bilans, reformulations, hypothèses...

forme de «réunions de chantier» sur le terrain avec chaque groupe, qui permettent de faire un bilan d'étape, de discuter les avancées et les manques, éventuellement de reformuler les hypothèses et de suggérer des pistes méthodologiques. Au-delà des questions de méthode, deux consignes de fond balisent le travail des groupes d'étudiants :

- La durée du stage étant brève, priorité à ce qui ne peut être fait que sur le terrain: entretiens à la volée, couverture photographique, inventaire spatial, croquis, cartographie schématique...
- Faire dialoguer les sources d'information, en particulier les apports respectifs des entretiens et de l'analyse paysagère (recours au terrain pour nourrir les entretiens/vérification *in situ* d'informations obtenues au cours des entretiens).

La troisième phase, au retour du stage, insiste sur ces correspondances entre sources. La restitution orale du travail de terrain de chaque groupe devant l'enseignant référent permet de capitaliser, partager et structurer la donnée collectée, mais aussi de réfléchir aux moyens de la traiter, de l'enrichir ou de pallier ses lacunes, avant que ne s'engage la dernière phase de rédaction (collective) du rapport. L'accent est alors mis une dernière fois sur le caractère non exclusivement universitaire de ce rendu, en encourageant les rédactions synthétiques, appuyées sur des modalités de traitement variées d'une information diversifiée, et charpentées par un plan qui dégage de manière explicite les traits majeurs de la problématique territoriale.



3-4-5. DE BAS EN HAUT: ENTRETIENS, ANALYSE *IN SITU*, RÉUNION DE CHANTIER (PHOTOGRAPHIES DE PIERRE DÉRIOZ 2015, 2017).

La place du paysage dans le dispositif: lire tensions  
et controverses territoriales dans les non-dits du paysage

*Apprendre à lire, puis à dialoguer.* Inscrit dans une UE à finalité plutôt méthodologique, centrée sur la thématique du paysage dans ses liens avec l'intelligence territoriale, l'atelier confronte donc les étudiants à une double forme de dualité du paysage. Tout à la fois finalité et moyen de leur travail, il est l'une des dimensions du diagnostic territorial localisé qu'ils réalisent à l'échelle de l'UP étudiée, mais aussi leur source d'information la plus directe. En pratique, pourtant, le paysage s'avère souvent pour eux, de prime abord, un gisement d'information déroutant, peu explicite, difficile à exploiter, qu'ils vont devoir apprendre à décrypter et à manipuler:

Là, sur la carte, je vois bien les limites. Mais bon, là, sur place, c'est beaucoup moins clair, surtout la forêt. Avec la forêt, je vois plus du tout le relief... (Kevin, avril 2015)

On a essayé de faire un croquis, enfin, une sorte de carte schématique, avec les zones boisées et les zones plus avec de l'herbe. Mais en fait, il y a plein de secteurs qu'on sait pas comment classer, c'est entre les deux, il y a de l'herbe, mais il y a aussi des arbres. Enfin plutôt des petits arbres, enfin, des arbres jeunes, quoi... (Pauline, mars 2017)...d'accord, mais comment on sait si c'est pâturé ou pas? (Célia, mars 2017)

En fait c'est vachement grand! On pourra jamais passer partout. (Sélim, avril 2015)

Cette première dualité est difficile à affronter. Face aux enjeux théoriques, qui renvoient à des choses travaillées en cours – déprise rurale, gestion de l'espace... –, la trame matérielle du paysage se révèle rugueuse, opaque. Elle résiste. Le premier enjeu pédagogique du stage part du constat de cette résistance et de l'inconfort qui en résulte, lorsque les étudiants se retrouvent partiellement démunis, font l'inventaire des acquis disciplinaires sur lesquels ils peuvent prendre appui, et repèrent les manques, méthodologiques (cartographie de terrain) ou en termes de connaissances (manque de bases en botanique). C'est là que les réunions de chantier prennent tout leur sens pour écouter les doutes, aider à la formulation

des problèmes, libérer la créativité, au besoin suggérer des solutions ou proposer des outils. L'accompagnement à la lecture du paysage, c'est-à-dire le dépassement de la phase initiale d'incertitude (parfois de sidération), implique alors l'adoption d'une posture d'action qui repose sur trois éléments :

- Une attitude de «vigilance» (VERGNAUD et LE GALL 2017), qui aiguise le regard par rapport au terrain;
- La découverte d'une capacité autonome à ordonner l'appréhension du réel;

Quand j'ai su qu'on pouvait décider nous-mêmes des catégories et de la légende pour la carte d'occupation du sol, on s'en est mieux sorti. On a pu créer plein de catégories intermédiaires, même si après on en a regroupé certaines. (Pauline, mars 2017)

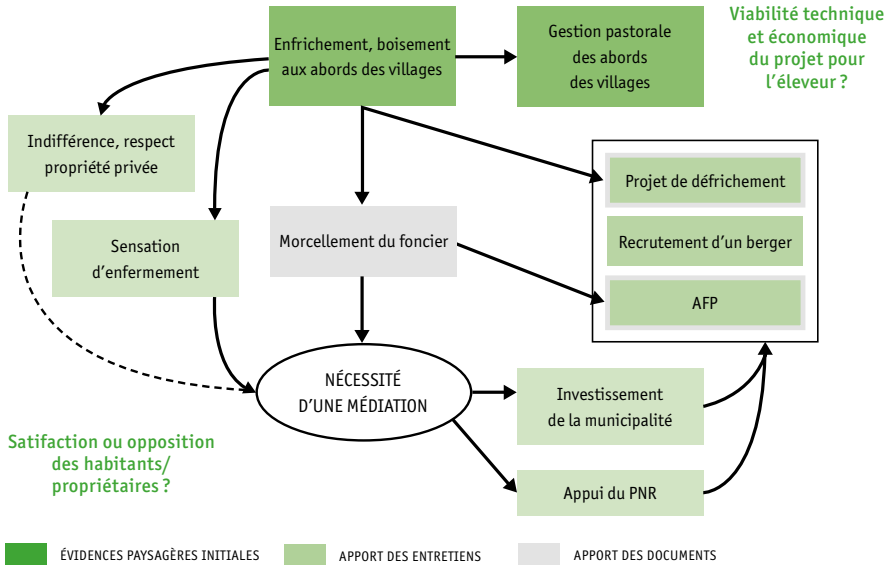
- Une approche réflexive qui permet d'extraire les questions que pose *in situ* le paysage – il «pose plus de questions qu'il n'en résout, mais il en pose de bonnes», disait Jean-Pierre Deffontaines (1998) –, pour les réinvestir, en particulier, dans les entretiens avec les acteurs locaux.

Les étudiants se trouvent à ce stade confrontés à une autre forme de dualité du paysage, inhérente à sa double inscription dans les plans matériels et représentationnels, et à l'exploration du potentiel heuristique par rapport au territoire que recèle la «mise en interaction dans l'action» de cette «duplicité» du paysage (FORTIN 2007: 26-27). Dans les correspondances plus ou moins nettes qu'ils vont parvenir à établir entre la réalité de terrain de l'UP qu'ils arpentent, photographient, cartographient et décrivent, et les représentations sociales différenciées qui se dévoilent dans les intentions, pratiques, marquages et discours des acteurs locaux, la compréhension du territoire s'affine. À travers le rappel succinct de la construction de trois thématiques distinctes, travaillées par les chercheurs du programme mais également abordées et approfondies au cours des stages en Vicdessos, on comprend comment la mise en œuvre de ce va-et-vient entre terrain et entretiens, entre non-dits du paysage et subjectivité des discours, permet de dépasser la vision simple et convenue d'une problématique (la gestion pastorale des abords

embroussaillés des villages); de prendre conscience des insuffisances de la réflexion politique sur un trait majeur du système territorial (la place de la résidence secondaire); ou d'exhumer une controverse territoriale non résolue dont le paysage a été l'une des dimensions principales (les choix effectués par rapport à la reconversion économique du territoire).

*Passer du « cliché » à l'interprétation complexe: thème 1, la question de la gestion pastorale des abords embroussaillés des villages.* Essentielles dans la formation historique des paysages, les activités pastorales ont été marginalisées en Vicdessos durant la phase de plein-emploi liée à l'activité industrielle, qui a favorisé la déprise et le retour de la forêt jusqu'aux abords des villages. La prise de conscience de cet effet d'encerclement est à l'origine de la mise en place, à l'instigation des élus, d'Associations foncières pastorales centrées sur des villages et, plus récemment, d'opérations de débroussaillage, avec réinstallation d'éleveurs, accompagnées par le PNR des Pyrénées Ariégeoises (DÉRIOZ 2014). Deux des UP étudiées par des groupes d'étudiants en 2017 sont directement concernées par cette problématique, l'une – Suc – parce qu'elle vient justement de faire l'objet d'une telle opération, l'autre – Artiès – parce que les prairies à proximité du village sont en passe de ne plus être entretenues, leur exploitant habituel ayant pris sa retraite sans repreneur. Dans les deux cas, la première approche du terrain semble conduire à une sorte d'évidence, tant par rapport au problème (la fermeture des abords des villages) qu'au type de solution à adopter (la réouverture et l'entretien par les éleveurs, sur laquelle certains étudiants ont déjà lu ou entendu des choses). Pourtant, le contraste entre les deux situations locales interroge, et les entretiens, improvisés (habitants à Artiès) ou planifiés (élus locaux à Suc), viennent éclairer la complexité sociale du problème, tout en renvoyant vers des sources documentaires (site Géoportail, projet d'aménagement) qui précisent le contexte foncier (émiement parcellaire)(ill. 6). Les échanges avec les chercheurs confirment cette complexité, déjà analysée pour d'autres villages, et permettent aux étudiants de comprendre les fragilités inhérentes à ce





type de solution – pérennité de l’adhésion des propriétaires, viabilité pour les éleveurs – et le rôle déterminant des instances de médiation (municipalités, PNR).

*Détecter les discours en décalage avec la réalité territoriale: la place sous-estimée des résidences secondaires en Vicdessos.* L’ampleur du phénomène de la résidence secondaire en Vicdessos, où elle représente les deux tiers du parc immobilier et jusqu’à 90% pour certains villages (BACHIMON 2015; 2016), fait partie des informations de base dont les étudiants disposent avant même d’arriver sur le terrain. Dans la mesure où le stage se déroule souvent en mars-avril, le comptage des maisons aux volets clos et la caractérisation de l’ambiance villageoise qui en résulte témoignent éloquentement de l’importance déterminante de cet élément du système territorial, tout comme l’évocation, au détour des entretiens, des moments de «plein» révèle, par effet de contraste, le rythme alterné fondamental de certaines UP villageoises.

6. CONSTRUIRE L'ANALYSE D'UN PROBLÈME COMPLEXE, ENTRE ANALYSE PAYSAGÈRE ET REPRÉSENTATIONS DES ACTEURS. LE CAS DE LA GESTION PASTORALE DES ABORDS DE VILLAGES EN VICDESSOS.

Là c'est mort, complet, tout est fermé, on dirait un village fantôme comme dans Lucky Luke. On a pu discuter qu'avec une seule personne [...] quand il nous a dit que l'été il pouvait y avoir plus de 800 personnes, avec des voitures partout, vraiment, c'était difficile de se l'imaginer... (Lucie, avril 2015)

Face à cette évidence du terrain, confirmée par les données de l'INSEE, plusieurs étudiants relèvent alors la place étonnamment réduite qui lui est réservée dans les propos des personnes rencontrées, qui partagent souvent une vision assez exclusivement «économie du tourisme» de ces résidences secondaires – des lits froids dont il faudrait faciliter la mise en marché –, impression que renforce la lecture de certains documents stratégiques, d'où elles sont quasiment absentes, et surtout jamais envisagées dans leurs spécificités locales (plutôt issues de maisons de famille, majoritairement occupées par des gens de la région de Toulouse, qui s'investissent dans la vie du village [fête, etc.]). Il semble y avoir là une sorte d'impensé du territoire, qui conduit à pousser l'échange avec certains élus en soulignant ce décalage. Face à nos remarques appuyées, dans deux entretiens au moins, leur conscience sous-jacente du caractère stratégique de ce ressort territorial transparait alors. Le déficit structurel de la petite station de sport d'hiver de Goulier Neige, par exemple, est explicitement réinterprété comme un coût de fonctionnement dont les retombées doivent s'analyser à l'échelle du territoire, en lien avec les résidences secondaires :

Bien sûr, les enneigeurs, ça a un coût. Mais c'est bien simple, s'il n'y a pas de neige, les gens ne viennent pas en février, ou beaucoup moins. Et là, le manque à gagner touche tout le territoire, les commerces, tout... (Élu local, mars 2017)

*Lire entre les lignes, dans le paysage, la persistance d'une controverse territoriale mal éteinte.* La fermeture (2003) puis la destruction (2006) de l'usine électrométallurgique d'Auzat, qui marquent en Vicdessos la fin d'un siècle d'histoire industrielle, ont représenté un traumatisme social profond. Le choix politique volontariste d'une reconversion fondée sur le tourisme et les activités récréatives de pleine nature, sous-tendu par une communication territoriale centrée sur le concept de «station sport nature», n'a pas effacé chez certains une nostalgie de l'âge d'or de l'ère Pechiney, en dépit d'un effort simultané de remodelage de l'identité du

territoire pour conforter l'adhésion de la population locale au nouveau projet (DÉRIOZ 2015). Focalisé sur la valorisation sélective de certains éléments du patrimoine local, cet effort comportait une composante paysagère très claire, à travers une double stratégie de mise en patrimoine du passé industriel (réalisation à Auzat d'un «Chemin de l'alu») et d'effacement rapide de son empreinte matérielle dans le paysage (destruction de l'usine), le basculement vers le mode de la reconstruction mémorielle ayant été considéré comme un moyen de mieux tourner la page de l'ère industrielle. Les slogans de campagne des élections municipales de 2014, perdus de peu à Auzat par l'équipe qui avait porté le projet de reconversion, sont en eux-mêmes révélateurs de ces lignes de faille de la société locale: «Continuons ensemble» (sous-entendu, la reconversion du territoire) d'un côté, et «Auzat pour tous» (sous-entendu, pas seulement pour les touristes) de l'autre.

Pour les deux équipes d'étudiants qui ont travaillé sur l'UP d'Auzat, avant (2014) et après (2017) cet épisode électoral, l'empreinte dans le paysage du projet politique de reconversion a constitué un axe fort de l'analyse (ill. 7). Mais le scepticisme ou l'hostilité d'une partie de la population



7. RELEVÉ DE TERRAIN, GROUPE AUZAT (MARS 2017): ÉQUIPEMENTS RÉCRÉATIFS ET HÉBERGEMENTS DE LOISIR.



8. LA PLAINE DES SPORTS  
D'AUZAT, EN LIEU ET PLACE  
DE L'USINE DÉTRUITE  
(PHOTOGRAPHIE  
PIERRE DÉRIOZ,  
2011).

se dégagent aussi des réactions recueillies à chaud sur le terrain par les étudiants, notamment par rapport aux aménagements les plus symboliques, Chemin de l'alu (vandalisé en un ou deux points) et surtout Plaine des sports (ill. 8), présentée comme une sorte d'«éléphant blanc»: «Il y a plein d'erreurs, dans leurs panneaux... C'est pas comme ça que ça se passait»; «l'usine, c'était une grosse bêtise de la détruire... ils ont tout laissé tomber, mais on aurait pu trouver un repreneur, si on avait vraiment cherché...»; la Plaine des sports, «c'est quasiment inutilisé, ça sert à rien...»; «on a gaspillé l'argent... et ça va coûter très cher pour remplacer la pelouse synthétique» (citations recueillies par les étudiants, février 2014/mars 2017).

La donne a profondément changé pour le territoire entre 2014 et 2017, sous l'effet combiné du changement de majorité électorale et de la mise en place des nouvelles intercommunalités initiées par la loi NOTRe (2015). Mais dès 2014, guidée par les hypothèses des chercheurs, l'exploration conjointe par les étudiants de la mise en scène paysagère de la stratégie territoriale de la reconversion (le «dit» du paysage), mais aussi des

«représentations paysagères habitantes» (BIGANDO 2012) (les «non-dits» du paysage), avait mis en évidence la persistance de la fracture culturelle née de la fin brutale de l'activité industrielle.

### Conclusion

À travers ces trois exemples, esquissés à grands traits, s'illustre le processus constant d'interfécondation entre l'entrée paysagère de terrain et les entretiens, structurés ou informels, avec les acteurs sociaux. Par les questionnements croisés qui résultent du recours alternatif à chacune de ces sources, l'information produite révèle des zones d'ombre, débusque certains non-dits. Elle nourrit la compréhension du système territorial, qui fournit en retour des clés de lecture et d'interprétation, des paysages comme des discours. Au-delà des outils et des techniques mobilisés, auxquels les étudiants sont initiés à l'occasion du stage, c'est à l'adoption d'une posture d'observation active qu'ils sont conviés, appelée à tenir une place de choix dans leur «habitus disciplinaire» (CALBÉRAC 2010: 56): «L'observation et le regard continuent d'occuper une place centrale dans la discipline, même si leurs modalités ont évolué», écrit Yves Calbérac, et «c'est sur le terrain que cet habitus non seulement s'exhibe [...] mais se transmet et s'acquiert».

Dans la démarche qui est présentée ici, la fonction pédagogique du contact avec le terrain (que les étudiants ont déjà expérimentée à l'occasion de sorties) se double d'une mise en situation avec autonomie encadrée, dans le cadre d'un programme de recherche avec de véritables enjeux scientifiques. Certes, le stage est toujours trop court, et les rendus finaux souvent imparfaits, ou décevants. Mais lorsque la mécanique du stage fonctionne bien, la plupart des étudiants, à un moment ou à un autre, accèdent par leurs propres moyens à un niveau de compréhension gratifiant de ce qu'ils ont sous les yeux (le paysage) ou de ce qu'ils ont entendu (le discours des acteurs). Certains l'expriment dans les bilans à chaud:

...Et là, quand il nous a dit tous les propriétaires qu'il y avait, juste pour ce morceau de pré, là, au bord du ruisseau... on a vraiment compris que ça devait

être super compliqué pour tout... après on est allé le voir sur le cadastre, sur Géoportail. (Julie, mars 2017)

D'autres expriment *a posteriori*, parfois plusieurs années plus tard, la conviction qu'il s'agissait d'un temps fort de leur cursus de formation. Dans le même temps, ces stages représentent aussi une valeur ajoutée pour le programme de recherche, par les efforts de synthèse et de reformulation auxquels les membres de l'équipe sont amenés à se livrer, par les échanges avec les étudiants et éventuellement par leurs apports, mais aussi par l'intéressante relation triangulaire qui se noue au cours de certains entretiens, entre étudiants, enseignants-chercheurs en position légèrement décentrée, et acteurs locaux. Même avec des partenaires bien connus, ce jeu à trois apporte souvent des formulations ou des éléments nouveaux par rapport aux rencontres antérieures.

<sup>1</sup> «Landscape is both the phenomenon itself and our perception of it [...]» (WYLIE 2007 : 7). «A cultural product, but having an independent existence with its own rhythms and purposes», écrivent aussi Christopher Tilley et Kate Cameron-Daum (2017 : 6).

<sup>2</sup> Projet (2011-2018) labellisé OHM du Haut-Videssos – Pays des Gaves – Labex DRIIHM, CNRS.

<sup>3</sup> Par exemple, la réalisation en 2016 de fiches de «lecture de paysage» à destination des élus du périmètre de l'Opération Grand site de Minerve et des Gorges de la Cesse et du Briant (Hérault).

<sup>4</sup> Voir en ligne : <http://www.driihm.fr/les-ohms>

## Bibliographie

- BACHIMON, P., DÉRIOZ, P., VLES, V. (2015): «Les phénomènes de dédoublement résidentiel dans les trajectoires de plusieurs systèmes touristiques pyrénéens (Cerdagne [P. O.], Videssos [Ariège] et Haute vallée d'Ossau [P. A.]», *Sud-Ouest-Européen*, n°39, pp. 81-95 [consulté en ligne]; <https://sœ.revues.org/1822>
- (2016): «Le dédoublement résidentiel, descripteur des bifurcations des trajectoires des stations de montagne», in Vlès, V., Bouneau, C. (éds), *Stations en tension*, Bruxelles, Peter Lang, pp. 31-48.

- BIGANDO, E. (2012): «L'expérience ordinaire et quotidienne d'un paysage exceptionnel. Habiter un "paysage culturel" inscrit au patrimoine mondial de l'Humanité (Saint-Émilion)», in Fournier, L. et al. (éd.), *Patrimoine et désir d'identité*, Paris, L'Harmattan, pp.207-218 [consulté en ligne]; <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01362006/document>
- BRUNET, R. (1974): «Analyse des paysages et sémiologie. Éléments pour un débat», *L'Espace Géographique*, n°2-74, pp. 120-126.
- BUIRE, C. (2012): «Les arts-de-faire du terrain», *Annales de géographie*, n°687-688, pp. 600-620 [consulté en ligne]; <https://www.cairn.info/revue-annaes-de-geographie-2012-5.htm>
- CALBÉRAÇ, Y. (2010): *Terrains de géographes, géographes de terrain. Communauté et imaginaire disciplinaires au miroir des pratiques de terrain des géographes français du XX<sup>e</sup> siècle*, doctorat de Géographie, Lyon, Université Lumière – Lyon II [consulté en ligne]; <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00551481v1/document>
- CHENORKIAN, R. (2012): «Les Observatoires Hommes-Milieus: un nouveau dispositif pour une approche intégrante des interactions environnements-sociétés et de leurs dynamiques», *Sud-Ouest Européen*, n°33, pp.3-10 [consulté en ligne]; <http://journals.openedition.org/soe/159>
- CLAVAL, P. (2013): «Le rôle du terrain en géographie», *Confins*, n°17 [consulté en ligne]; <http://journals.openedition.org/confins/8373>
- DAVOUDEAU, H., TOUBLANC, M. (2010): «Le paysage outil, les outils du paysage. Principes et méthodes de la médiation paysagère», in *OPDE, Outils pour décider ensemble, Aide à la décision et gouvernance*, Montpellier, INRA, pp.375-391/436 [consulté en ligne]; <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00788155>
- DEFFONTAINES, J.-P. (1998): *Les sentiers d'un géoagronome*, Paris, Arguments.
- DÉRIOZ, P. (2012): *L'apparence des choses. Analyser les paysages pour comprendre les systèmes territoriaux*, Habilitation à Diriger des Recherches, ENS de Lyon.
- 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 (Videssos, Ariège)», *Projets de paysage*, n°11 [consulté en ligne]; [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., 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 Videssos (Ariège, France)», *Revue des Régions Arides*, n°28 (2/2012, numéro spécial), pp.17-31 [consulté en ligne]; [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)
- DÉRIOZ, P., LOIREAU, M., BACHIMON, P., CANCEL, E., CLEMENT, D. (2014): «Quelle place pour les activités pastorales dans la reconversion économique du Videssos (Pyrénées ariégeoises)?», *Revue de Géographie Alpine / Journal of Alpine Research*, n°2014-2 [consulté en ligne]; <http://rga.revues.org/2287>

- DONADIEU, P., PÉRIGORD, M. (2005): *Clés pour le paysage*, Paris, Ophrys.
- DUBOIS, C. (2009): «Le paysage, enjeu et instrument de l'aménagement du territoire», *Bio-technologies, Agronomie, Société, Environnement*, t. 13, n°2, pp. 309-316 [consulté en ligne]; <http://www.bib.fsagx.ac.be/base/text/v13n2/309.pdf>
- FORTIN, M. J. (2007): «Le paysage, cadre d'interprétation pour une société réflexive», in Berlan-Darqué, M., Luginbühl, Y., Terrasson, D. (éds), *Paysages: de la connaissance à l'action*, Paris, Quae, pp. 17-27.
- FULLER, I., EDMONDSON, S., FRANCE, D., HIGGITT, D., RATINEN, I. (2006): «International Perspectives on the Effectiveness of Geography Fieldwork for Learning», *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 30, n°1, pp. 89-101 [consulté en ligne]; <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03098260500499667>
- FULLER, I., MELLOR, A., ENTWISTLE, J. A. (2014): «Combining research based student fieldwork with staff research to reinforce teaching and learning», *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 38, n°3, pp. 383-400 [consulté en ligne]; <https://doi.org/10.1080/03098265.2014.933403>
- LEFORT, I. (2012): «Le terrain: l'Arlésienne des géographes», *Annales de Géographie*, vol. 120, n°687-688, pp. 468-486 [consulté en ligne]; <https://www.cairn.info/revue-annales-de-geographie-2012-5.htm>
- LEWIS, P. (1979): «Axioms for Reading the Landscape: Some Guides to the American Scene», in Meinig, D.W. (éd.), *The Interpretation of Ordinary Landscapes*, New York, Oxford University Press, pp. 11-32.
- LIZET, B., DE RAVIGNAN, F. (1987): *Comprendre un paysage. Guide pratique de recherche*, Paris, INRA.
- MOINE, A. (2006): «Le territoire comme un système complexe: un concept opératoire pour l'aménagement et la géographie», *L'Espace Géographique*, t. 35, n°2006/2, pp. 115-132 [consulté en ligne]; <http://www.cairn.info/revue-espace-geographique-2006-2-page-115.htm>
- TILLEY, C., CAMERON-DAUM, K. (2017): *An Anthropology of Landscape: The Extraordinary in the Ordinary*, Londres, UCL Press.
- VERGNAUD, C., LE GALL, J. (2017): «Le stage de terrain: que transmet-on en tant qu'enseignant-chercheur?», *Carnets de géographes*, n°10 [consulté en ligne]; <http://journals.openedition.org/cdg/1206>
- WYLIE, J. (2007): *Landscape*, Londres/New York, Routledge.
- ZRINCAK, G. (2010): «Enseigner le terrain en géographie», *L'information Géographique*, n°1/2010, vol. 74, pp. 40-54 [consulté en ligne]; <http://www.cairn.info/revue-l-information-geographique-2010-1-page-40.htm>



## LES USAGES PÉDAGOGIQUES DU JEU DE RÔLE DANS LA FORMATION DES PROFESSIONNELS DU PAYSAGE

*Hervé Davodeau, Monique Toublanc*

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 1970 dans le domaine de l'éducation à l'environnement (TAYLOR 1985) et au moins depuis les années 1990 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.

### Trois controverses paysagères

*Prairies et peupliers dans les Basses Vallées Angevines (Maine-et-Loire).* L'expression «Basses Vallées Angevines» (BVA) 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 1970 par un groupement de naturalistes (GAE0). Dans les années 1980, il est l'objet d'une déprise agricole importante avec pour corollaire, une



1. APERÇU DES  
TROIS TERRAINS DE  
L'EXERCICE: LES BASSES  
VALLÉES ANGEVINES  
(PHOTOGRAPHIE DE  
MONIQUE TOUBLANC,  
2006).

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 (ill. 1). Une évolution contestée par certains groupes d'acteurs. La tentative avortée de mise en réserve naturelle (1980) portée par le GAE0 déclenche une polémique ouverte et vive entre éleveurs, populteurs, chasseurs, associations de protection de la nature (Ligue de protection des oiseaux [LPO], GAE0), propriétaires, professionnels du tourisme, élus, etc. La résolution du conflit au début des années 1990 passe par la mise en œuvre d'une réglementation des boisements et d'une Opération groupée d'aménagement foncier (OGAF) Environnement sous la houlette de la Direction départementale de l'agriculture et de la forêt (DDAF), dont la finalité est de 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 de la marque «L'éleveur et l'oiseau».

Cette situation présente un réel intérêt pédagogique et a été l'amorce, à plusieurs reprises, de jeux de rôle. Parmi les raisons de ce choix, on en citera deux: regarder et comprendre les mécanismes sociaux et politiques par lesquels certains territoires deviennent l'objet d'une action publique agro-environnementale, en réponse à une double question, paysagère et écologique; décrypter les ressorts qui conduisent certains individus, certains groupes, certaines institutions à en être partie prenante.

*Le sentier du littoral à Fouesnant, Finistère.* L'enjeu du sentier côtier concerne la section située entre la pointe de Moustierlin et le Cap Coz. Se joue ici une controverse au long cours autour d'un cheminement, dont l'origine 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)(ill. 2). Dans ce cadre législatif national, le conseil municipal de Fouesnant acte dès les années 1970 la décision d'un sentier, avec l'appui de l'association de sauvegarde du pays fouesnantais. Mais cette décision est contestée durant trois décennies



2. APERÇU DES TROIS TERRAINS DE L'EXERCICE: LE SENTIER DU LITTORAL DE FOUESNANT DANS LE FINISTÈRE (PHOTOGRAPHIE DE MONIQUE TOUBLANC, 2018).

par certains propriétaires de grands domaines côtiers, qui attaquent en justice les délibérations du Conseil municipal (annulation du Plan d'occupation des sols [POS] en 2000), les résultats des enquêtes publiques (il y en a eu trois) et les arrêtés préfectoraux leur étant défavorables. Le rapport de force s'inverse en défaveur des propriétaires jaloux de leur tranquillité suite à la médiatisation du conflit en 2010; 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. Mais les caractéristiques techniques sont aujourd'hui critiquées et le conflit est régulièrement réactivé (suite, par exemple, aux dégradations causées par la tempête hivernale de 2016).

Ce cas d'étude est un moyen d'explorer la problématique du droit de propriété en tension avec l'intérêt général, de saisir les contingences locales de l'application du droit sous l'effet des lobbys, et d'analyser un système d'acteurs complexe en prise avec des enjeux variés (environnementaux, touristiques, paysagers).

*Le réaménagement du quartier de Belle-Beille à Angers.* À l'ouest d'Angers et le long de 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

3. APERÇU DES TROIS  
TERRAINS DE L'EXERCICE:  
LE QUARTIER DE BELLE  
BEILLE À ANGERS  
(PHOTOGRAPHIE DE  
HERVÉ DAVODEAU, 2018).



(ZAP)(1959). Dans l'urgence de résoudre la crise du logement, est prise la décision de construire 500 logements, contre l'avis du Conseil municipal de l'époque (ill. 3). Plus d'un demi-siècle plus tard, les indicateurs sociaux du quartier (11 000 habitants) décrivent une paupérisation très marquée justifiant le soutien de l'État à travers une opération de renouvellement urbain (2016-2027). Le slogan «Rénovation verte du grand Belle-Beille» traduit une volonté de changement d'image par une stratégie de verdissement et un recadrage du périmètre intégrant le pôle universitaire. L'objectif est de faire du quartier de grands ensembles un «écoquartier» mieux desservi (tramway en 2022). La controverse jouée par les étudiants éclate en avril 2017 lors d'une réunion publique provoquée par les riverains d'un terrain de sport, sur lequel la municipalité envisageait de construire plusieurs logements pour renforcer la mixité sociale et une nouvelle polarité.

La vertu pédagogique de cet exemple réside dans l'examen du glissement d'une revendication «Not in my backyard» (NIMBY) à une mobilisation plus générale des habitants du quartier, pour affirmer la valeur sociale des pratiques «informelles» sur ces terrains: apprentissage du vélo par les enfants, barbecue entre voisins, échanges entre habitants et étudiants. En plus de questionner la valeur des usages quotidiens sur ces lieux ordinaires et d'analyser le système d'acteurs impliqués, le cas d'étude permet de questionner la démarche de concertation que les habitants vivent comme l'instrument du projet qui leur est imposé.

#### 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 de Versailles, 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 et les époques. Dans le premier cas (ENSP), il s'agissait de faire en sorte que les futurs paysagistes

prennent conscience, de façon incarnée, que leurs interventions s'inscrivent dans un champ largement négocié, partagé, convoité et qu'ils soient «armés» pour dialoguer et trouver leur place dans un jeu social par essence complexe (TOUBLANC 2009). La finalité était de mettre les étudiants paysagistes en situation de discuter leurs projets de paysage avec les acteurs concernés (institutionnels, «*stakeholders*») lors d'une réunion publique. Il ne s'agissait pas encore de promouvoir une approche renouvelée du projet de paysage où le paysagiste jouerait un rôle de médiateur entre les acteurs et leurs paysages (MONTEBAULT 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 médiation visant à résoudre un conflit, avec un glissement au tournant des années 2010 vers une approche du paysage-outil dans des démarches participatives en aménagement, au service de projets de territoire partagés et construits collectivement (DAVODEAU 2012); la question du statut du paysage – outil ou enjeu – et de son glissement de l'un à l'autre étant souvent resté un impensé.

L'inscription du dispositif dans le cursus, ses modalités de mise en œuvre et son déroulé sont divers et dépendent des objectifs pédagogiques. L'exercice est structuré autour de plusieurs étapes dont la combinaison peut varier (TAYLOR 1986). L'exercice du jeu de rôle n'est que le point d'aboutissement d'un déroulé pédagogique plus global (ill. 4), où la phase

4. ÉTAPES DU DÉROULÉ  
PÉDAGOGIQUE DU JEU  
DE RÔLE (@HERVÉ  
DAVODEAU ET MONIQUE  
TOUBLANC, 2018).

#### CHOIX D'UNE SITUATION (site, problématique)

> **PRÉPARATION EN AMONT** (cours d'introduction, étude de cas à partir d'une recherche documentaire, d'une exploration de terrain...)

> **COMPRÉHENSION PAR LE COLLECTIF** de la situation, identification des personnages et élaboration du scénario

> **CHOIX ET CONSTRUCTION DES RÔLES** (fiche-acteur, carte de jeu par rôle, construction de l'argumentaire, compréhension de sa structure)

> **Jeu proprement dit** (l'organisation de la réunion, les accessoires, l'organisation, la salle, enregistrement vidéo)

> **RETOUR SUR LE JEU** (séance de débriefing)

préparatoire prend le plus de temps et où la séance conclusive de *débriefing* (sur support vidéo) est essentielle.

*Les vertus pédagogiques du jeu de rôle.* Les vertus pédagogiques du jeu de rôle reposent sur trois aspects de l'exercice: l'expérience, le groupe et le jeu (PATIN 2005). L'*expérience* est celle d'une réunion de concertation simulée, réunissant les acteurs d'un projet d'aménagement controversé, au sujet duquel l'enjeu du paysage est clairement posé (même si son statut est très différent selon les cas, et plus ou moins approprié selon les acteurs joués par les étudiants). L'expérience vécue par les étudiants vise à les préparer aux situations professionnelles qui les attendent: le réalisme (relatif) de l'exercice tient à la situation choisie par les étudiants (une controverse réelle), les acteurs identifiés (système d'acteurs validé par les enseignants), le travail préparatoire sur l'acteur (sa structure, son positionnement, son argumentaire), l'envoi d'un ordre du jour avant la réunion, la mise en scène de la salle, etc. Le *groupe* est constitué de la promotion d'une quinzaine d'étudiants (effectif idéal à nos yeux); ils se connaissent donc et seront amenés à tisser des liens particuliers pour l'occasion en travaillant de concert, les différentes phases du déroulé du jeu de rôle (exceptée celle de l'élaboration de l'argumentaire de l'acteur): choix de la situation, analyse du système d'acteurs, construction d'alliances stratégiques entre acteurs, mise en œuvre du jeu, et réunion-bilan (ou retour d'expérience). Enfin, le *jeu* tient à la situation théâtrale, conduisant chaque étudiant à endosser un personnage dont le profil sera – de préférence – éloigné de celui de l'étudiant (par exemple, les enseignants veilleront à ce qu'un étudiant adhérent à la LPO ne joue pas le représentant de l'association environnementale). Dans le cas de Fouesnant, le jeu s'est déroulé en présence d'une autre promotion d'étudiants qui ont incarné le public venu participer à la réunion. La durée du jeu proprement dit varie entre 1h et 1h15 et une fois celui-ci terminé les échanges se prolongent autour de la machine à café; ce qui est la plus évidente manifestation du caractère ludique de l'exercice et du plaisir que les étudiants y prennent (ceci étant une condition de la réussite du jeu). La tension et la perméabilité entre réalité et fiction expliquent sans



5. APPRENDRE  
EN S'AMUSANT EST  
L'UNE DES VERTUS  
PÉDAGOGIQUES DU  
JEU DE RÔLE (MASTER  
2 PUSM EN ACTION À  
FOUESNANT EN OCTOBRE  
2015, CAPTURE D'IMAGE  
DE L'ENREGISTREMENT  
VIDÉO).

doute pour partie le succès de l'outil. L'individu dans la «vraie vie» ne joue-t-il pas un/des rôle(s), que ce soit dans un contexte professionnel ou dans d'autres cadres? Et à l'inverse, toute construction fictionnelle ne repose-t-elle pas sur des éléments du réel?

Si notre pratique d'enseignement nous permet de valider sans réserve les vertus pédagogiques de ces trois caractéristiques du jeu de rôle<sup>1</sup>, elle nous conduit aussi à revenir sur trois difficultés, ou disons plutôt sur trois questionnements autour de la temporalité, l'acteur et l'action, qui ont accompagné systématiquement la mise en place de l'exercice (ill. 5).

*L'inscription temporelle du jeu de rôle dans la trajectoire historique du conflit.* Les situations jouées par les étudiants portent sur des controverses «refroidies» (apaisées), «tièdes» (moins vives mais latentes) ou «chaudes» (toujours vives). Voyons comment l'inscription temporelle influence sur le déroulement et l'appropriation du dispositif.

1 / 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 qu'elle semble avoir été résolue dans les années 1990. Dans ce contexte, les étudiants ont rejoué le passé: un voyage dans le temps, stimulant sur le plan intellectuel, en ce qu'il a offert aux étudiants l'opportunité d'embrasser l'ensemble du processus, du conflit à sa pacification, de saisir ces trois temps (genèse, mise en



œuvre, évaluation); en ce qu'il leur a permis également de saisir les trois temporalités d'une action publique (genèse, mise en œuvre, évaluation); de se projeter dans un contexte autre, et de comprendre les préoccupations, les enjeux, les systèmes de valeurs d'une époque passée. À travers ce dépaysement, ils ont pu prendre la mesure de l'historicité des modalités de construction, tant politique que sociétale, des « problèmes » paysagers et environnementaux et des réponses apportées par la puissance publique au fil du temps. Le revers de la situation est que les étudiants n'ont pas vraiment réussi à s'affranchir des solutions trouvées et actions mises en œuvre par les vrais acteurs il y a trois décennies; une difficulté accentuée par l'efficacité toujours actuelle des réponses trouvées à l'époque, que les acteurs ont su faire évoluer pour qu'elles épousent et enregistrent les mutations successives du territoire et de la société. Face à une situation apaisée, et l'impression que tout est déjà joué, leur créativité n'a pas pu s'exprimer pleinement.

2 / 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. Les étudiants se sont très vite appropriés un conflit non aplani et surtout perceptible dans les aménagements concrets réalisés pour permettre la fréquentation du sentier. En outre, se pencher sur un objet hérité dont l'origine est ancienne les a conduits à prendre la mesure de l'épaisseur historique et de la dimension dynamique du territoire: le passage des douaniers aux promeneurs sur le sentier racontant une transformation radicale de la société, de son rapport à la mer et du regard porté sur le littoral érigé aujourd'hui au rang de paysage. La perspective d'un prolongement de l'aménagement du sentier a été propice à une projection dans l'avenir et à la construction d'un projet.

3 / 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 très 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. Confrontés au temps présent, le rapport au réel, son rôle et son statut ont été d'une autre nature. L'identification aux acteurs a été à la fois plus facile (familiarité avec un contexte immédiat) et plus difficile (nécessite d'une prise de recul). En revanche, la situation, pour ainsi dire réaliste, a permis aux enseignants, 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 quelques jours avant.

Dans les trois cas ici exposés, le choix a été fait de partir de situations réelles avec comme consigne la possibilité de s'en échapper et d'introduire des éléments de fiction. Dans les faits, les étudiants ont peu utilisé cette liberté et ont préféré s'adosser au «réel» pour en proposer une réplique... Sans doute est-il plus rassurant de s'appuyer sur un corpus documentaire et des interviews d'acteurs bien réels que faire confiance à son imagination.

Jouer une controverse présente un intérêt pédagogique de nature différente selon la temporalité choisie. C'est donc un élément important à considérer lors de la conception *ex ante* du dispositif du jeu de rôle. En effet, la posture à adopter variera, de même, les types de savoirs et savoir-faire requis (ou acquis) ne seront pas identiques: recherche et analyse de documents, notamment anciens lorsque les acteurs ont disparu, recours aux techniques d'enquête quand ils peuvent encore témoigner, appel à la créativité et à l'imagination quand rien n'est encore joué, prise de recul temporel et culturel pour décrypter ce qui se joue sous nos yeux. Les trois ancrages temporels développés ci-dessus, sont heuristiques, le premier peut-être davantage, car ils offrent un cadre topique pour saisir la dimension relative et mouvante du paysage. Penser la temporalité du jeu de rôle avec les élèves, c'est leur éviter le piège du «paysage naturalisé», autrement dit d'être dans «l'illusion d'un paysage donné objectivement, d'un paysage évident, qui va de soi» (MIÉLLEVILLE-OTT et DROZ 2010), c'est attirer leur attention sur le fait que le paysage n'est pas un donné mais qu'il est situé et construit tant dans sa dimension matérielle qu'idéelle, historiquement et géographiquement mais aussi socialement.

*De l'acteur à l'action paysagère.* Le jeu de rôle est un espace-temps où les élèves s'emparent des notions d'acteur et d'action à travers la préparation du jeu et le jeu proprement dit.

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: l'acteur agit en fonction de sa compréhension du monde et des intentions qui sont les siennes. Nous postulons qu'ils gardent, dans un cadre social donné, une marge de manœuvre (BOUDON 1979). Pour autant, il ne s'agit pas de nier l'importance des déterminants extérieurs; lors de la construction des rôles, les manières de penser et d'agir de chaque acteur sont définies en fonction de l'organisme professionnel qu'il représente/auquel il appartient, du rôle qu'il y joue, des relations qu'il entretient avec des représentants d'autres structures, de son statut social (position dans l'espace social)... L'objectif est d'amener les élèves à intégrer une pluralité de composantes dans la construction de leur personnage (multi-appartenance à des groupes variés), y compris des éléments relevant de la sphère familiale et de l'histoire personnelle, de nature à développer une identification de l'étudiant à son personnage et une empathie envers ce dernier (PARTOUNE 2011). Notre postulat théorique est que la logique d'un acteur est corrélée à son milieu social et familial et qu'il convient de le prendre en compte dans la construction de chaque personnage. Cela s'exprime à travers l'élaboration de cartes de jeux (ill. 6)<sup>2</sup>, mêlant à la fois des informations privées et professionnelles et le choix d'un



attribut<sup>3</sup>. Et c'est un temps déterminant pour la réussite pédagogique de l'exercice.

Les élèves n'échappent alors pas à deux autres questions: qui sont les acteurs du paysage et comment agissent-ils ?

En intégrant la figure de l'habitant dans le système des acteurs (par l'intermédiaire d'une association d'usagers, d'un collectif de riverains, voire d'individus ne représentant qu'eux-mêmes), l'occasion leur est offerte d'élargir le champ des acteurs du paysage communément reconnu, à savoir, les acteurs les plus visibles, institutionnels, politiques ou associatifs en charge des politiques publiques ou d'actions collectives. Ce faisant, ils se mettent au diapason avec la CEP qui postule que le paysage ressort de la responsabilité de chacun, acteur économique et/ou habitant au sens plein du terme (LAZAROTTI 2013), pratiquant et façonnant le paysage à son échelle.

Qui dit acteur du paysage, 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. Intervenir *sur* le paysage (ou paysage objet) c'est agir, tour à tour ou de façon simultanée, sur la matérialité et sur le regard en produisant des images, en essayant de contrôler les représentations. Dans cette catégorie, il est un type d'action spécifique aux concepteurs, le projet de paysage visant à donner forme aux choses, un dessin autant qu'un dessein. Intervenir *par* le paysage, c'est utiliser le paysage comme un outil, dans ses 2 dimensions, selon une finalité autre que paysagère, en somme à d'autres fins. Cela rejoint l'agir *avec* le paysage.

Le retour sur le jeu filmé est un temps fort du processus car il permet de faire une analyse critique de la dynamique d'ensemble (la façon dont le groupe a compris le jeu des acteurs entre eux) et de la manière dont chaque étudiant «s'est mis dans la peau» de son personnage.

Lieu de production discursive, arène où s'échangent, s'affrontent des argumentaires (oppositions, conflits), où s'énoncent des valeurs, se déploient des stratégies individuelles ou collectives (alliances), s'expriment des rhétoriques pour étayer un ensemble de points de vue, le dispositif se prête bien à une analyse des discours et des attitudes et à leurs interactions.

Faire réfléchir à «ce que parler veut dire» (BOURDIEU 1982) en faisant prendre la mesure du poids des mots choisis: dire «zones humides» plutôt que prairies agricoles à propos des BVA, c'est orienter la négociation vers un type d'action. Insister sur le caractère performatif de certains énoncés, «quand dire, c'est faire» (AUSTIN 1962). Cela conduit à insister sur le fait que les acteurs du paysage reconnus comme tels possèdent comme mode d'action principal peut-être d'abord celui de parler, écrire, dessiner. Comme le disait Hannah Arendt, «les mots justes trouvés au bon moment sont de l'action» (ARENDE 1983: 63). Enfin, la nature des arguments avancés, au regard des problèmes énoncés, relève de différents registres de justification – scientifiques, pseudo-scientifique, idéologiques, passionnels, etc.; ils sont à rapporter aux modes d'agir qui caractérisent chaque acteur et sont indissociables de sa position et de sa trajectoire, sociale mais aussi familiale et donc privée. En restant dans la lignée de Max Weber, une action suivra une rationalité instrumentale (adaptation des moyens/buts) calculatrice, tactique, stratégique vis-à-vis d'autrui dans une situation donnée. Mais elle peut aussi s'appuyer sur des valeurs (éthique de conviction): l'action est alors «rationnelle en valeur». À cela, il faut rajouter, les modes d'agir pour ainsi dire mécaniques, guidés par l'habitude, la répétition, dits «traditionnels», et enfin ceux relevant du registre émotionnel et passionnel, qualifiés d'«affectuels» (MAZUIR 2004).

*Perspectives.* Les recherches sur la didactique des controverses socioscientifiques (ALBE 2008; 2016) nourrissent notre travail réflexif: parmi les finalités<sup>4</sup> reconnues à un enseignement sur les controverses, nous adhérons à certaines (développer les compétences argumentatives par exemple), et moins à d'autres (construire une contre-expertise). L'analyse critique de nos pratiques nous a conduits à profiter de la reconfiguration du master 2 (PUSM devenu PEPS<sup>5</sup>) pour déplacer l'exercice, jusque-là positionné dans une unité d'enseignement (UE), consacrée aux démarches de médiation-participation, vers une UE dédiée à l'analyse des controverses environnementales. Ce glissement ne modifie pas l'exercice mais l'adosse à des objectifs pédagogiques d'acquisition de connaissances plus fondamentales et théoriques (un des objectifs de la didactique des controverses



identifiés par Virginie Albe): en effet, les recherches sur les controverses environnementales (LOLIVE 2010), paysagères (TROM 1999; 2001), et plus globalement sur les dynamiques territoriales qu'elles génèrent (MELÉ 2003), nous semblent aujourd'hui plus facilement mobilisables pour éclairer le contenu d'un jeu de rôle sur une controverse et en constituer l'arrière-plan conceptuel. Ce déplacement de l'exercice d'un module (« médiation ») à un autre (« controverse »), illustre aussi nos difficultés à trouver dans les recherches sur la médiation paysagère, un substrat suffisant pour mettre en perspective l'expérience vécue par les étudiants (comment, par exemple, mobiliser les tentatives de modélisation des représentations paysagères?)<sup>6</sup>. Ce constat s'explique aussi par le fait que la recherche-action, propre à la médiation paysagère, est moins centrée sur la compréhension et l'acquisition de concepts que sur l'expérimentation-évaluation d'outils et de méthodes opérationnels.

Cette nouvelle structuration consiste finalement à inscrire le jeu de rôle dans deux cadres pédagogiques distincts mais articulés: celui des controverses d'aménagement et celui de la médiation paysagère. Le premier est constitué de cours cherchant, à partir de cas d'étude de controverses d'aménagement, à monter en généralité pour comprendre les ressorts et les effets de mobilisations sociales autour de projets d'aménagement, et à y examiner les différents statuts du paysage. Le deuxième est essentiellement constitué de travaux dirigés (TD) et de mises en situation (projet collectif) de médiation permettant aux étudiants

de tester les apports d'un enseignement en didactique du paysage auprès de publics variés (en 2017, conduite d'un travail d'animation sur le terrain auprès de trois classes de CM1/CM2 sur l'histoire du quartier de Belle-Beille). Quand l'enseignement sur la controverse aide les étudiants à préparer le jeu, puis à l'interpréter, celui sur la médiation leur offre la possibilité de tester en vraie grandeur la valeur didactique du jeu de rôle dans les démarches participatives d'aménagement, centrées ou non sur l'enjeu du paysage. C'est dans cet esprit que les étudiants ont expérimenté en 2016 un jeu de rôle portant sur les usages et représentations du parc Saint-Nicolas à Angers (Belle Beille). Au cours de la réunion publique qu'ils ont animée, ils ont utilisé de façon originale le dispositif pour tenter de pallier le manque de représentativité des participants (ill. 7) : l'idée leur est venue de faire jouer aux habitants présents (âgés, retraités, CSP+) les profils d'habitants absents (enfants, adolescents, jeunes actifs, couples), en tirant une carte (parmi d'autres) les installant dans un rôle autre que le leur dans la vie réelle. Cet usage du jeu de rôle n'avait pas été imaginé par les enseignants ; il avait pour objectif d'amener les participants à se décentrer et à imaginer ce que pourrait être le discours, le comportement, la stratégie d'un autre acteur ayant une position différente de la leur.

PAGE PRÉCÉDENTE :  
7. CARTES DE RÔLES  
CONÇUES PAR LES  
ÉTUDIANTS DU M2 PUSM  
DANS UNE DÉMARCHE  
PARTICIPATIVE  
D'AMÉNAGEMENT DU PARC  
ST-NICOLAS (PROMOTION  
2016-2017).

## Conclusion

Appliqué aux controverses paysagères, le jeu de rôle permet de travailler avec les étudiants la dimension politique des métiers auxquels ils se destinent. Cette question est très difficile à aborder de façon magistrale, sauf à réduire « le politique » aux « politiques publiques » (leurs aspects institutionnels et réglementaires). Pour travailler par le jeu de rôle la portée politique du paysage (SGARD et RUDAZ 2015), nous assumons l'idée de ne pas poursuivre l'objectif de résoudre le conflit traité, comme cela peut être le cas dans de nombreuses utilisations pédagogiques de cet exercice (LARDON 2013). Contre toute attente, parce qu'il « converse » avec la réalité, le « jeu » place les joueurs en prise avec la dimension politique du paysage. Notre approche traduit une certaine posture à l'égard d'une médiation paysagère que nous envisageons moins comme la construction

d'une image partagée du territoire, qu'une démarche pour exprimer – à travers le paysage – des points de vue contrastés sur le devenir d'un territoire (DAVODEAU et TOUBLANC 2010). Nous partons du postulat que le dissensus est nécessaire au bon fonctionnement démocratique et que la controverse peut générer des solidarités territoriales (MELÉ 2003) et produire des valeurs paysagères (BIGANDO 2006). Le paysage peut servir une logique étroitement NIMBY (*i.e.* la défense d'intérêts individuels) mais peut aussi être mobilisé au nom de l'intérêt général (mise en avant de la valeur patrimoniale du paysage, par exemple)... même si cette montée en généralité peut ne relever que du registre de la tactique (TROM 1999). Le paysage ne véhicule donc pas en lui-même des valeurs positives, comme peuvent le faire entendre les praticiens paysagistes sur le(ur) «projet» (la plus-value du projet de paysage sur d'autres modalités de projet), ou plus largement les porteurs de l'action publique sur «l'outil-paysage» (entrée globale qui favorise la transversalité de l'action, notion accessible qui se prête bien à la participation): il est instrumentalisé à toutes les fins, sert tous les intérêts, et c'est bien l'objectif central d'un jeu de rôle sur une controverse paysagère que de travailler ces différentes instrumentalisation du paysage. L'exercice développe donc chez les étudiants, un point de vue critique sur les paysages, les discours dont ils sont l'objet, et les dispositifs d'aménagement. Dans des écoles dominées soit par les sciences «dures», soit par une pédagogie arc-boutée 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, et un moyen d'y défendre leur place.

<sup>1</sup> Ces trois aspects «sont ainsi constitutifs des avantages didactiques du jeu de rôles qui relève des techniques actives en formation, suscitant la participation, l'implication, l'apprentissage par l'action, et ainsi soutient l'attention des participants, les détend et favorise la concentration. Il facilite les processus de pensée, parce qu'il permet: d'apprendre certains principes (exemples: en matière d'entretiens d'évaluation, de



conduite de réunion); de mettre une technique à l'épreuve de la réalité et ainsi d'acquérir des compétences pratiques en les mettant en application de manière plus ou moins réussie, mais en comprenant les effets produits (exemples: être capable de reformuler, de mener un entretien, de distribuer la parole); de se préparer de façon réaliste aux expériences décourageantes dont relève la rencontre avec l'humain qu'il soit seul ou en groupe, les théories développées dans les sciences humaines constituant un outil conceptuel opérant pour développer une attitude compréhensive; d'interroger pour modifier ses attitudes en vue d'atténuer ses préjugés, envers d'autres corps professionnels ou bien les familles de malades, chacun ayant des logiques, des objectifs, des attentes différentes (jouer le rôle d'un chirurgien – susceptible d'insulter les infirmières pendant les opérations – permet au futur cadre d'apprendre à se faire respecter pour ensuite rentrer dans une relation de coopération)» (PATIN 2005).

- <sup>2</sup> Cet atelier animé et conçu par l'un des auteurs a regroupé des chercheurs et des acteurs institutionnels dans le cadre du colloque «Paysage & Développement durable», organisé par le ministère de l'Écologie, du Développement Durable et de l'Énergie, les 17 et 18 juin 2015, à Paris et à Saint-Denis.
- <sup>3</sup> L'attribut est un objet, soit un emblème à la signification connue (par exemple, écharpe tricolore du maire), soit un symbole qui par sa forme ou sa nature définit l'acteur (par exemple, tracteur miniature pour l'agriculteur).
- <sup>4</sup> «[...] 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 2017).
- <sup>5</sup> PEPS: Paysages Environnement Participation Société, Master 2 cohabilité entre l'Université d'Angers et Agrocampus Ouest.
- <sup>6</sup> Regards (sur le paysage) «initiés/formés/informés» (R. Larrère), Échelles (des représentations paysagères) «globale/locale/individuelle» (Y. Luginbühl).

## Bibliographie

- ALBE, V. (2008): «L'enseignement de controverses socioscientifiques. Quels enjeux sociaux, éducatifs et théoriques? Quelles mises en formes scolaires?», *Éducation & Didactique*, vol. 3, n°1.
- (2016): «"Mutations" de l'éducation scientifique? Défis d'un renouvellement épistémologique: mouvements STS et étude de "controverses"», *Spirale*, n°58.
- ARENDT, H. (1983): *La condition de l'homme moderne*, Paris, Calman-Levy, p. 63.
- AUSTIN, J. L. (1962): *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil [éd. citée: 1991].
- BIGANDO, E. (2006): *La sensibilité au paysage ordinaire des habitants de la grande périphérie bordelaise*, thèse de doctorat de géographie, Bordeaux, 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 Guilloit, X. (éd.), *Espace rural et projet spatial*, vol. 3, St-Étienne, Presses universitaires de St-Étienne, pp. 161-166, 267.

- DAVODEAU, H., TOUBLANC, M. (2010): «Le paysage outil, les outils du paysage, Principes et méthodes de la médiation paysagère», in *Outils pour décider ensemble, Aide à la décision et gouvernance*, actes du colloque OPDE, pp. 375-391, 436.
- DE CARLO, L. (2013): «Jeu de rôle», in Casillo, I., Barbier, R., Blondiaux, L., Chateauray-Naud, F., Fourmiau, J.-M., Lefebvre, R., Neveu, C., Salles, D. (éds), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*, Paris, GIS Démocratie et Participation [consulté en ligne]; <http://www.dicopart.fr/fr/dico/jeu-de-role>
- DROZ, Y., MIEVILLE-OTT, V., FORNEY, J., SPICHTIGER, 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 [consulté en ligne]; <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* [consulté en ligne]; <http://inra.dam.frontpad.brainsonic.com/ressources/afile/234997-47680-resource-le-jeu-de-territoire.html>
- LAZZAROTTI, O. (2013): «Habiter, notion à la une de Géoconfluences», *Géoconfluences*, décembre [consulté en ligne]; <http://geoconfluences.ens.lyon.fr/informatons-scientifiques/a-la-une/notion-a-la-une/habiter>
- LOLIVE, J (2010): «Mobilisations environnementales», in Coutard, O., Lévy, J.P. (éds), *Écologies urbaines*, Paris, Economica, pp. 276-302.
- MAZUIR, F. (2004): «Le processus de rationalisation chez Max Weber», *Sociétés*, n°86/4, pp. 119-124.
- MELÉ, P. (éd.)(2003): *Conflits et territoires*, Tours, Presses universitaires François Rabelais.
- MIEVILLE-OTT, V., DROZ, Y. (2010): «Évolution de la réflexion paysagère en Suisse. À partir du programme Paysages et habitats de l'arc alpin», *Économie rurale*, n°315, janvier-février [consulté le 12/02/2018]; <http://journals.openedition.org/buadistant.univ-angers.fr/economierurale/2541>; DOI: 10.4000/economierurale.2541
- MICHELIN, Y. (éd.)(2013): *Participation et paysage, du programme paysage et développement durable*, Fiche Technique MEDDE, IRSTEA [consulté en ligne]; <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 Luginbühl, Y. (éd.), *Biodiversité, paysage et cadre de vie. La démocratie en pratique*, Paris, Victoire Édition, pp. 171-187, 287.
- 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, Liège, Université de Liège [consulté en ligne]; <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, pp. 163-178.
- SEMMOUD, N. (2007): *La réception sociale de l'urbanisme*, Paris, L'Harmattan.
- SGARD, A., RUDAZ, J. (2015): *Les dimensions politiques du paysage, Géo-regards*, n°8.

- TAYLOR, J.-L. (éd.) (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* [consulté en ligne]; <https://www.projetsdepaysage.fr/editpdf.php?texte=525>
- TROM, D. (1999): «De la réfutation de l'effet NIMBY considérée comme une pratique militante. Notes pour une approche pragmatique de l'activité revendicative», *Revue française de science politique*, 49<sup>e</sup> année, n° 1, pp. 31-50.
- (2001): «À l'épreuve du paysage. Constructivisme savant et sens commun constructiviste», *Revue du MAUSS*, n° 17, pp. 247-260.
- WEBER, M. (2004): *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.



## «LE PAYSAGE EN MARCHANT», DE QUELQUES EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES DE RÉFLEXION SUR L'HABITABILITÉ DU MONDE

Hélène Douence

Sollicitée dès l'Antiquité par les philosophes, puis plus tard par les penseurs, les poètes ou les écrivains (DAVILA 2002), la marche, sous diverses formes, connaît aujourd'hui un regain d'intérêt du fait de son potentiel de découverte de soi, des autres et de ce qui nous entoure. Parce qu'elle prône la lenteur, la marche est une expérience pleine qui permet au promeneur de prendre le temps nécessaire pour tisser des liens avec son environnement, en favorisant une meilleure interactivité et une disponibilité sensorielle envers les réalités des espaces traversés. Elle ne privilégie pas le seul regard, tous les sens sont éveillés par ce corps qui évolue et se déplace dans l'espace. Augustin Berque (2000: 191) souligne combien «la pensée relève de la corporéité».

Ce mode doux de déplacement est aujourd'hui valorisé dans nos villes contemporaines en perte d'interactions sociales (CARERI 2016). Le degré d'urbanité, défini par Michel Lussault (2003: 966) par le niveau d'intensité des interactions sociales, n'est plus l'apanage de nos villes européennes, qui vivent aujourd'hui une situation d'appauvrissement des liens sociaux et de standardisation des lieux par la normalisation des discours et des pratiques aménagistes. La marche offre alors ce potentiel de réactivation de la ville qui s'éteint, favorisant aussi une reconnexion avec ses espaces périphériques. Entre marche utilitaire et promenade d'agrément, Bertrand Lévy (2008) identifie la *marche éducative*. Offerte aux promeneurs pour leur donner à vivre diverses expériences de lieux ordinaires, elle se décline sous de multiples formes, avec une même finalité de reconnexion au réel et de ré-enchantement du monde: déambulations artistiques, randonnées d'initiatives citoyennes, sentiers de valorisations territoriales... Ces mises

en mouvements des corps et des esprits souhaitent orienter les promeneurs vers une prise de conscience des effets et des conséquences de leurs propres actions sur les milieux. L'enjeu est d'inciter aux changements de comportements individuels pour inscrire nos territoires, adhérant au principe du développement durable, dans le processus de transition socioécologique (ARAB 2016; BERDOULAY 2010).

Lorsqu'elles sont proposées à des étudiants de géographie dans le cadre de projets pédagogiques universitaires, ces promenades accompagnées sont pensées comme des dispositifs d'apprentissage dans la tradition d'une «géographie de plein vent», valorisant une classe hors les murs (ROBIC 2010). L'objectif de cet article est donc centré sur ces démarches universitaires dont l'enjeu est d'interpeller les étudiants sur les problématiques contemporaines de l'habitabilité des espaces, en les initiant «autrement» à la lecture de paysage. Les groupes d'étudiants sont mis en situation d'immersion dans des dispositifs de promenades, guidés méthodologiquement, permettant de les amener à vivre des expériences singulières, mobilisant leurs sens et leurs émotions, et les invitant à déployer leur subjectivité. Ces expériences ouvrent sur des thématiques géographiques inscrites dans les enjeux actuels de nos sociétés urbanisées: la place de la nature en ville, les relations ville-agriculture, l'appropriation des espaces publics, la relégation sociale...

#### Le paysage: une rencontre avec le monde

Que nous disent alors ces paysages traversés sur nos manières d'habiter? Quelle portée pédagogique peut-on attribuer à de tels exercices? 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. Dans sa conception du paysage comme œuvre humaine, support de réflexion sur l'habitabilité du monde, John Brinckerhoff Jackson (2003: 79) évoque l'hodologie comme la «science des chemins, des routes et des voyages». Jean-Marc Besse (2004: 9) en définissant l'espace hodologique comme une «spatialité vécue et construite par le cheminement», nous interpelle sur cette double dimension du

«cheminement» tant physique que mental. Marcher donne accès à une «géographicité du monde qu’  ric Dardel (1952: 46) situe dans «une géographie [qui] ne désigne pas une conception indifférente ou détachée; elle concerne ce qui m’importe ou m’intéresse au plus haut degré: mon inquiétude, mon souci, mon bien, mes projets, mes attaches». Ces références à une géographie teintée d’humanisme s’inscrivent dans le mouvement actuel de développement d’une géographie affective et sensorielle, qui accorde une importance grandissante à l’idée d’expérience comme rapport direct, immédiat, physique aux éléments sensibles du monde terrestre. La perspective expérientielle du paysage prend tout son sens aujourd’hui pour mettre en lumière la nécessité de nos sociétés à s’engager dans une véritable transition socioécologique. Ludovic Falaix (2016: 48) identifie «l’expérience corporelle immersive comme un rempart à la déterritorialisation», permettant d’être de plain-pied dans le monde, dans un rapport d’authenticité aux lieux habités et qui amène à «imaginer ce que pourrait être une recosmisation de l’existence humaine» (BERQUE 2008: 6).

En ce sens, nous pensons que le paysage peut être défini comme l’événement de la rencontre concrète entre l’individu et le monde qui l’entoure (BESSE 2009). Et nous faisons l’hypothèse que les marches pédagogiques proposées aux étudiants de géographie permettent cette «rencontre», l’enjeu pédagogique de ces dispositifs de balade paysagère étant alors de «faire advenir» cette rencontre. Considérer un espace du point de vue hodologique invite à «dépasser» une science géographique objective et rationnelle pour mettre en œuvre une géographie vécue dans un rapport de proximité plus intense et personnel aux lieux traversés (BESSE 2009). Il s’agit d’amener les étudiants à quitter l’attitude très spectatorielle et distanciée du monde, souvent par la vue verticale, la cartographie, les données statistiques, documents de planification et autres globes virtuels..., pour les immerger dans les paysages du quotidien, auprès d’habitants ordinaires.

#### Quelques marches choisies

Afin d’étayer notre démonstration sur le rôle de ces dispositifs comme formes d’apprentissage, nous retiendrons ici quelques expériences,



1. «LA SENSATION DE CONTINUITÉ [DU COURS D'EAU] PERMET D'APPRÉHENDER DE MANIÈRE PLUS VIVE LE CONTRASTE DES AMBIANCES TRAVERSÉES» (STRUM 2010: 167) (PHOTOGRAPHIES D'HÉLÈNE DOUENCE).

menées avec des étudiants en géographie et aménagement du territoire<sup>1</sup>, sur des thématiques et terrains diversifiés.

Durant un *workshop* de 3 jours<sup>2</sup>, 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 (ill. 1). 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. Le choix pédagogique d'initier les étudiants à une nouvelle façon d'explorer l'espace urbain relève d'une expérience à la fois ludique et cognitive, qui permet d'explorer les revers de la ville mais aussi de jouer sur les emboîtements d'échelle, de l'observation des détails du paysage à leur inscription dans des dynamiques plus larges.





Une deuxième expérience se présente comme une « balade en paysage d'éleveurs »<sup>3</sup>. Ce dispositif, piloté par la Chambre d'agriculture, a été construit pour permettre une rencontre improbable entre un public de vacanciers et des agriculteurs. L'enjeu est de donner la parole aux « sans voix », ces éleveurs du territoire que le modèle économique de filières longues éloigne des relations directes entre producteurs et consommateurs, tant plébiscitées aujourd'hui par les citoyens. Ce « paysage en marchant » est alors convoqué comme prétexte pour échanger sur les pratiques agricoles des éleveurs, autorisant l'émergence d'un discours « situé », en prise et en résonance avec les lieux mêmes du travail agricole. Les motifs de leur paysage quotidien deviennent des « embrayeurs de discours » autour du territoire et de leurs pratiques agricoles. Si les étudiants n'ont pas vécu directement cette balade estivale, ils ont été amenés à rencontrer les



2. INTERAGIR  
EN TRAVAILLANT  
LA TERRE AUX  
PARCELLES SOLIDAIRES®  
(PHOTOGRAPHIE  
D'HÉLÈNE DOUENCE).

initiateurs et accompagnateurs de cet événement pour en décortiquer le discours paysager.

3. L'INTERCATION  
SUR LE TERRAIN  
AVEC L'AGRICULTEUR  
(PHOTOGRAPHIE  
D'HÉLÈNE DOUENCE).

Une autre promotion d'étudiants<sup>4</sup> a exploré une « bulle agricole » de près de 5 hectares, coincée entre rocade et autoroute, comme forme d'expression d'un possible rapprochement entre ville et campagne. Parcelles Solidaires®



est une initiative du CIVAM<sup>5</sup> qui s'adresse aux populations urbaines éloignées des réalités agricoles et dont l'objectif est de produire collectivement, dans des conditions quasi-professionnelles, des légumes et des fruits, avec le soutien d'un réseau d'agriculteurs locaux. Une couveuse agricole complète ce dispositif par l'accompagnement de porteurs de projet d'installation agricole, hors du cadre d'une transmission familiale. En acceptant de mettre des bottes et les mains dans la terre, les étudiants ont rapidement pu accéder aux témoignages de participants aux profils sociaux et motivations très diversifiés, tout en observant les formes paysagères issues de leurs implications dans le site (ill. 2 et 3).

La dernière expérience a eu lieu dans le cadre d'une manifestation culturelle portée par un collectif d'acteurs issus de divers milieux professionnels du soin, de l'art et de l'éducation et ayant pour enjeu de décloisonner le regard sur le vieillissement. Le projet, intitulé *Les 5 Saisons de l'Arbre*<sup>6</sup>, mêle la médiation artistique et le rapport à la nature pour favoriser la rencontre intergénérationnelle. En continuité d'ateliers de création animés par des artistes au sein du service hospitalier, quatre week-ends/événements, conçus comme des dispositifs artistiques participatifs, interpellent le public dans des déambulations entre les jardins publics de l'hôpital et de la ville. Les étudiants ont été amenés à observer<sup>7</sup> les formes d'appropriation éphémère de ces espaces publics. Les parcours, de longueur restreinte, engagent fortement la gestuelle et le corps pour interpellier sur les réalités du vieillissement dans l'accessibilité aux lieux publics.

Ces expériences s'inscrivent donc dans des contextes différents mais l'accompagnement pédagogique s'inscrit autour de quelques figures imposées : une présentation de l'événement par un médiateur investi dans le projet (artiste marcheur, élu-élèveur porteur du projet, animateur-maraîcher, psychomotricienne), une mise en observation des étudiants autour d'une problématique resserrée qu'ils choisissent eux-mêmes, et la formalisation d'une restitution devant un public non exclusivement universitaire.

Le mode d'enseignement mobilisé dans ces exemples s'éloigne alors de l'approche classique de transmission de savoirs académiques, pour se centrer sur une pédagogie de projet qui s'intéresse aux processus d'apprentissage opérés par l'étudiant dans sa propre stratégie de conduite de son activité (CHAUVIGNÉ 2010). L'enseignant met en œuvre une situation inhabituelle permettant aux étudiants de mobiliser, en commun, leurs compétences autour d'une mission qui leur est assignée, à partir d'une activité régulée. Suite à cette rapide présentation des expériences choisies, nous nous attacherons, dans les chapitres suivants, à montrer comment « le paysage en marchant » est proposé comme un dispositif pour « faire apprendre ». Tout d'abord, la balade propose une situation pédagogique qui permet aux étudiants, par immersion paysagère, de vivre une expérience sensible peu ordinaire. L'activité proposée engage alors une « démarche d'attention au paysage » autour d'un triple enjeu envers les lieux traversés, les personnes

rencontrées et soi-même. La production d'un récit géographique clôture cette expérience, en incitant à une prise de distance à l'égard du vécu du terrain, permettant aux étudiants de formaliser un savoir réflexif.

### L'immersion paysagère: une «expérience pleine»

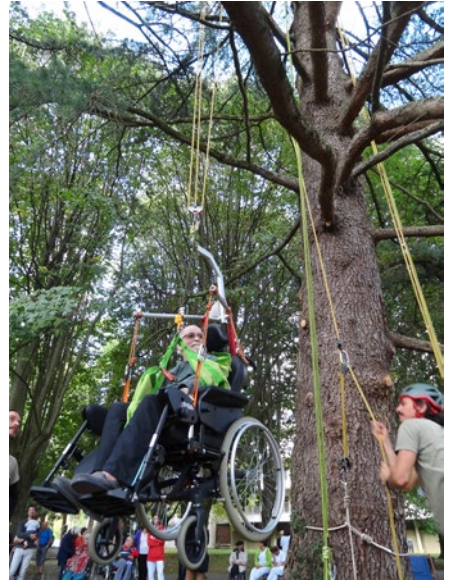
La géographie est une discipline scientifique qui se prête à l'expérimentation *in situ*, en permettant un apprentissage par une «prise» (BERQUE 2000) directe avec le milieu géographique étudié: les étudiants sont placés en situation d'immersion, guidée méthodologiquement, afin de les amener à développer des stratégies d'observation des faits sociaux et des liens que les individus tissent avec les lieux.

Quel est alors 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? D'un point de vue pédagogique, nous considérons que la marche offre ce potentiel de vivre «une expérience pleine». La découverte du terrain par immersion permet une autre forme de réceptivité et d'appréciation des étudiants car elle interpelle concomitamment le rapport à soi (émotions, dimension corporelle, subjectivation...), le rapport aux autres (échanges, altérité, posture éthique) et le rapport aux lieux (sens, complexité, mémoire). Elle autorise une plus grande implication et intimité avec le terrain, par un contact sans distance avec l'espace. La marche, et la fatigue qu'elle génère, rend le corps disponible et offre cette capacité à être affecté par les données sensibles du monde. Marcher toute une journée les pieds dans l'eau, en osant passer dans des buses et canalisations, danser dans un parc hospitalier guidé par un casque audio qui isole et relie tout à la fois avec une centaine d'inconnus, écosser collectivement des haricots-maïs<sup>8</sup> en écoutant les anciens évoquer leurs souvenirs, etc. (ill. 4 et 5). Ces situations sollicitent le corps comme «opérateur spatial», jouant des configurations des lieux traversés mais aussi comme «embrayeur spatial», générant des récits sur ces spatialités (HOYAUX 2016). En activant les perceptions kinesthésiques, la marche met le sujet «hors de lui», comme en tension entre le monde et lui-même, et l'incorpore au monde. Danser avec des malades en fauteuil roulant, grimper aux arbres,



planter des choux collectivement, ces manières de pratiquer les lieux autorisent des rencontres et des proximités surprenantes, souvent désinhibitrices, qui mettent les personnes en situation de coprésence, sans crainte de jugement. Le processus complexe d'intériorité/extériorité de l'individu autorise un décentrement par rapport à soi et une nécessaire attention à l'autre.

4-5. LE CORPS POUR  
TISSER DES LIENS  
(PHOTOGRAPHIES  
D'HÉLÈNE DOUCE).  
D'HÉLÈNE DOUCE).



Ces exemples ont en commun de valoriser la subjectivité des étudiants par l'appréhension paysagère des lieux traversés et faisant advenir l'espace comme réalité subjective. Ces méthodes actives et situées inscrivent l'étudiant en tant que sujet géographique (BERDOULAY 2010), être pensant conscient de son rapport au monde et de ses relations d'altérité. Ces expériences sollicitent alors un «processus de subjectivation» des étudiants dans leur capacité de distanciation vis-à-vis d'eux-mêmes et de leur monde, et l'exploration de cet «entre-deux», défini par Berdoulay et Entrinkin (1998: 115) comme une tension entre soi et le lieu, nous semble féconde pour saisir les configurations socio-spatiales<sup>9</sup>.

Mais comment construire le cadre de ces expériences subjectives? Il ne suffit pas de décréter l'intérêt du dispositif pour rendre les étudiants réceptifs à cet apprentissage hors des formes classiques de l'université. Ces expériences de déambulation ne peuvent devenir de vrais moments pédagogiques, au sens développé par Philippe Meirieu (1995), qu'en levant les réticences des étudiants, pour les engager vers cet inconnu qui les expose et les bouscule. «Madame, on ne comprend pas bien ce que vous attendez de nous!», entend-on souvent de la part d'étudiants inquiets. Sans s'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: celui qui accompagnait l'enfant à l'école, portant ses affaires tout en lui faisant réciter ses leçons pendant le trajet. Les enseignants investis dans ces dispositifs jouent alors le rôle de pédagogue, au sens premier du terme, cheminant au côté des étudiants.

Ces marches relèvent d'un temps spécifique, en référence au *kairos* des Grecs, ce bon moment, ce temps propice de disponibilité d'esprit. Notre hypothèse que le paysage en marchant peut être le moment d'une rencontre concrète est conditionnée par cette disponibilité d'esprit de l'étudiant. La lenteur de la marche permet cette mise hors du temps ordinaire, afin d'accéder à une forme de «liberté suspensive» autorisant une déconnexion provisoire de son propre ordinaire (GROS 2011: 13). La possibilité d'accès au paysage nécessite un état d'attention que d'autres figures de marcheur n'atteignent pas: sportifs ou touristes cherchent à gagner

toujours plus de temps pour plus de performance, plus de visites, le marcheur philosophe est, quant à lui, accaparé par ses rêveries (STURM 2010). C'est un équilibre dynamique qui met en tension soi-même, les autres et le monde. Mais cette alchimie spécifique ne se révèle pas toujours, comme en témoignent ces étudiants Erasmus récemment arrivés, et n'ayant pas adhéré à l'expérience car pas encore en complicité avec le groupe pour oser lâcher prise.

La temporalité de ces expérimentations doit aussi être pensée dans leur rythme, en lien avec les contraintes du *chronos*, ce temps linéaire du calendrier universitaire. Ce sont souvent des projets éphémères (un jour de marche et une ou deux visites supplémentaires ensuite), pour lesquels il ne faut pas surinvestir en temps mais qui soutiennent un rythme explicite avec un début, un milieu, une fin (soit une expérience immersive, un temps de réflexion puis une mise en partage). Il s'agit de soutenir l'attention sans lasser: c'est l'effet de surprise, le dépaysement qui permet la puissance du ressenti, un moment éphémère d'une forte intensité de présence à autrui et au monde. À l'instar de Nadia Arb (2016: 13), qui identifie le rôle de l'artiste dans l'accompagnement de certains projets d'urbanisme, on peut qualifier l'enseignant d'«entrepreneur de méthodes, compris comme celui qui joue un rôle structurant dans l'introduction de ces ruptures et la conduite de ces innovations». Ces démarches proposent ce «pas de côté» qui autorise une pensée oblique.

### Marcher pour être dans le monde de manière interrogative

Quels sont alors les enjeux pédagogiques de ces expériences immersives? Dans ces dispositifs, la marche a essentiellement une visée cognitive et l'objectif est celui d'un cheminement dans la compréhension des lieux. Facilitatrice des apprentissages, la marche permet l'acquisition de compétences utiles à l'apprenti-géographe: l'interaction avec l'espace social. Et le paysage lui en donne une porte d'entrée, en tant qu'opérateur spatial. La démarche en trois temps proposée par l'artiste Hendrik Sturm a prouvé cette capacité puissante à mettre en intrigue les lieux par la recherche d'indices: le premier jour, la promenade le long du cours d'eau est



6. INDICES PAYSAGERS ET  
MISE EN INTRIGUE: POINT  
DE DÉPART DE L'ENQUÊTE  
(PHOTOGRAPHIES  
D'HÉLÈNE DOUENCE).

l'occasion d'observer ensemble des traces, support d'interrogations, et de se laisser surprendre par des situations et des rencontres imprévues (ill. 6). S'ensuit alors le lendemain, une «méta-promenade»<sup>10</sup> réalisée par petits groupes, sorte d'enquête menée à partir des traces transformées en indices. Le dernier jour, enfin, est consacré à la mise en commun des découvertes, voire l'élucidation de certaines interrogations, permettant de mettre en lumière toute la complexité des lieux par la prise de conscience des *co-spatialités*, définies par Hendrick Sturm comme «la superposition des territoires révélés par la marche».

La connaissance à partir d'indices peut-elle soutenir une démarche pédagogique d'interprétation des milieux habités? Comment les signes observés deviennent objets de réflexion? Tel un détective recherchant les indices permettant d'élucider un problème, les étudiants-promeneurs expérimentent une méthode abductive qui les implique entièrement. Fondée



sur l'étonnement et le doute face aux événements et faits sans explication, l'abduction est une démarche opérant à partir d'une théorie compréhensive de la réalité qui s'appuie sur un travail empirique réduisant de fait le champ à étudier. Il ne s'agit pas de tout comprendre du lieu traversé mais d'acquérir les réflexes de la mise en questionnement, compétence reproductible dans d'autres contextes. La promenade est alors à concevoir comme une quête sans fin qui n'épuise pas son sujet.

Une autre caractéristique de cette démarche est sa perspective humaniste, dans sa capacité à solliciter le paysage comme moment d'interaction avec l'espace social. On s'éloigne de la « visite guidée » standardisée puisqu'il s'agit de mettre les promeneurs dans un état d'attention au paysage qui les entoure, en donnant place à la sérendipité et à l'improvisation. Jouer avec le hasard et l'imprévu est une façon de prendre le territoire par surprise mais aussi se faire surprendre. L'interpellation virulente d'une riveraine du cours d'eau, inquiète de notre présence dans sa propriété, permet le lendemain et en passant par la porte d'entrée, d'instaurer un dialogue sur ses représentations et usages du ruisseau. Une odeur suspecte d'un émissaire du ruisseau enclenche une réflexion sur les responsabilités des services de gestion des eaux et nous incite à donner l'alerte. Un cahier scolaire abandonné dans une friche militaire interpelle par la liste de noms d'enfants et permet de remonter le fil de la réquisition du bâtiment dans les années 2000 pour l'accueil temporaire de réfugiés kosovars, de gens du voyage.

À l'hôpital, l'identification par les étudiants d'un bac de plantes aromatiques déclenche une rencontre avec l'épouse d'un patient atteint de la maladie d'Alzheimer, hospitalisé depuis plusieurs années : celle-ci témoignera auprès d'un groupe d'étudiants de son combat quotidien pour maintenir le lien avec son mari grâce aux ressources du jardin : des odeurs, des saveurs, un souffle de vent sur la peau, les quelques bruits de circulation... semblent le faire réagir et la soutiennent dans son propre isolement.

Ces promenades offrent l'opportunité de rencontrer ces habitants qui vivent la ville de l'intérieur, ces « petits » acteurs de la fabrique des lieux (THÉMINES 2016), afin d'en recueillir les témoignages. Traverser l'espace qui nous sépare d'une personne aperçue, oser l'interpeller... permet d'entrer

en contact avec les différentes cultures qui habitent la ville et d'éprouver l'altérité, sans jugement. Ces marches sont qualifiées «d'art civique» par l'architecte Francesco Careri (2016: 67)<sup>11</sup>, pour leur évidente intention d'éducation civique. Les étudiants sont confrontés à des aspects éthiques qui les amènent à se sentir responsables et impliqués: aller au-delà des apparences, ne pas s'arrêter aux évidences, savoir douter. Donner l'alerte d'une pollution, soutenir spontanément le pas hésitant d'une personne âgée, écouter la plainte d'une personne isolée... autant de gestes qui impliquent. La marche dispose de ce potentiel de déclencher des «capacités»<sup>12</sup>, amenant l'étudiant vers une prise de confiance et une réflexion sur sa place dans le monde, à son échelle.

#### Le récit géographique pour témoigner de son expérience

Si vivre une expérience est une forme d'accès de plain-pied dans le monde, le récit est la forme de partage de cette expérience.

Raconter constitue le moyen le plus quotidien et le plus universel de mettre en forme son expérience vécue, la rendant par-là intelligible à soi-même et à autrui. (DE RYCKEL 2010: 230)

Ce qui fait la force du récit, c'est ce pouvoir qu'il confère au sujet d'interpréter son monde, de lui donner sens (BERDOULAY 1998: 118) en l'amenant à organiser ses liens avec l'environnement et la collectivité. C'est donc dans une volonté de mise en questionnement réflexif que nos étudiants sont invités à formaliser une restitution de ces expériences vécues. Quelle importance donner à ce «ressenti» de géographes? Cette dernière phase de l'expérimentation s'appuie sur l'hypothèse qu'un sens des lieux advient dans le temps même de leur écriture.

Mais comment donner à voir ces expériences singulières? Comment dire le dépaysement? C'est l'exercice de la difficile transposition de la richesse de l'expérience vécue. L'enjeu est de témoigner de ces expériences intimes, uniques et non reproductibles. Il est alors nécessaire d'accompagner le processus d'énonciation qui fait advenir la compréhension et d'inciter, au récit pour permettre la prise de distance à l'égard du vécu du terrain.





9. DIVERSITÉ DES FORMES DES RÉCITS GÉOGRAPHIQUES (PHOTOGRAPHIES D'HÉLÈNE DOUENCE).

- Des créations plastiques: une maquette des Parcelles Solidaires à partir de matériaux de recyclage, le tableau d'un arbre symbolisant en photos les échanges intergénérationnels observés, un panneau signalétique matérialisant les liens entre les lieux d'action du CIVAM, un carnet de voyage où chaque croquis exprime un dépaysement interrogatif et un hommage à la beauté du monde... autant d'œuvres qui seront offertes aux personnes les ayant accueillis sur leurs sites;
- Des créations numériques: une carte postale sonore où des sélections de sons et d'images expriment l'ambiance paradoxale de cette bulle agricole en milieu urbain, des vidéos<sup>13</sup> pour donner la parole aux usagers ou témoigner d'atmosphères;... et peut-être à venir des créations théâtrales ou littéraires.

Les auditeurs sont toujours surpris, voire émus, de la puissance évocatrice des créations proposées.

Ce moment de partage de ces récits est donc le dernier temps fort de ces expériences. Car pour advenir comme récit, celui-ci doit s'adresser à quelqu'un, être partagé. Ces retours d'expérience sont toujours présentés devant un auditoire averti, c'est-à-dire intéressé, concerné et capable d'émotions. Car cette dernière phase interpelle encore les étudiants, notamment sur la portée de leurs récits. En présentant leurs travaux devant les personnels soignants de l'hôpital et leur hiérarchie<sup>14</sup>, les étudiants s'interrogent (ill. 10). Tout est-il racontable ? Comment dire ? Dans leurs «cartes mentales» témoignant des pratiques des usagers du jardin de l'hôpital (soignants, famille des malades, voisins, etc.), comment nommer les lieux de «repos» furtif de soignants surmenés, comment raconter le désarroi de l'épouse d'un patient qui exaspère tous les soignants, etc. Leurs récits attestent d'engagements et de prises de position qui les émancipent vis-à-vis de leurs enseignants, éprouvant la confiance de leurs pairs, et avancent en autonomie, prenant place dans la société.



10. PARTAGER SON RÉCIT (PHOTOGRAPHIE D'HÉLÈNE DOUENCE).

«Le paysage en marchant» comme méthode de réflexion  
sur nos modes d'habiter

Qu'elles soient élaborées exclusivement à l'intention des étudiants ou qu'elles s'adressent à un plus large groupe de citoyens, les promenades guidées sont outillées comme des dispositifs pédagogiques sollicitant une capacité à s'émouvoir, à s'étonner et finalement à s'interroger sur des lieux du quotidien. En s'appuyant sur les principes de *in situ* et de la valorisation de la subjectivité, ces projets sollicitent l'attention paysagère comme méthode de réflexion sur nos modes d'habiter. Dans un contexte universitaire, ces marches situent des pratiques pédagogiques à finalité humaniste<sup>15</sup>, où la priorité est donnée à l'apprenant. Il s'agit de penser

l'épanouissement de l'étudiant, donc son émancipation, sa capacité à tisser des liens en confiance et en souci pour le monde. Ces démarches de (re)découverte des lieux ordinaires mettent l'accent sur les potentialités et la poésie des lieux. En s'adressant à des étudiants en fin de cursus, futurs professionnels de la fabrication des lieux, dans leurs implications professionnelles mais aussi citoyennes, elles les amènent à réfléchir à d'autres manières d'accéder à la compréhension des lieux. Les changements de regard sur nos manières d'habiter, permises par ces méthodes, sollicitent leur capacité à innover demain dans leur devenir professionnel et de citoyen et d'accompagner les transitions socioécologiques nécessaires de notre société.

<sup>1</sup> Dans le cadre du Master de géographie et aménagement des territoires de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour (UPPA).

<sup>2</sup> *Workshop* «Es-tu Laü?» en février 2016.

<sup>3</sup> Marque déposée de la Chambre d'agriculture, ce type de dispositif se diffuse dans les réseaux agricoles à l'instar de cette édition de Sauveterre de Béarn en 2016, autour de la Fête de la Blonde d'Aquitaine.

<sup>4</sup> Projet de master 2 à l'automne 2017.

<sup>5</sup> Le réseau des Centres d'initiatives pour valoriser l'agriculture et le milieu rural (CIVAM) est un acteur associatif du développement agricole et rural qui œuvre depuis plus de 50 ans pour des campagnes vivantes et solidaires.

<sup>6</sup> Voir en ligne: [www.5-saisons-arbre.fr](http://www.5-saisons-arbre.fr)

<sup>7</sup> Projet de master 2 à l'automne 2016.

<sup>8</sup> Le haricot-maïs est une culture traditionnelle du Sud-Ouest présent dans de nombreux plats locaux, notamment dans la garbure.

<sup>9</sup> Berdoulay et Entrinkin considèrent que la notion de médiance proposée par Augustin Berque se rapproche aussi de cette idée d'«entre-deux» mais que, centré sur le concept de milieu plutôt que le lieu, elle s'inscrit plus dans un souci environnemental du monde qu'une perspective sociale de fabrique des territoires.

<sup>10</sup> «Tous les détours, déplacements physiques, hors du périmètre géographique de la promenade, qui m'amène vers des personnes-ressources, archives et autres banques de données» (STURM 2010:170).

<sup>11</sup> Cofondateur du collectif d'art urbain, les Stalker au début des années 1990, il développe des pratiques spatiales exploratoires proches des dérives situationnistes de Guy Debord. Sa conception des «paysages de la marche» (traduction de *walkscapes*) postule que le simple fait de traverser un espace produit du paysage.

- <sup>12</sup> Terme proposé par Amartya Sen, prix Nobel d'économie, dans ses travaux sur la justice sociale et le *care*.
- <sup>13</sup> Les quatre enseignants ayant impulsé la promenade avec l'artiste Sturm se sont aussi prêtés au jeu de la retranscription de cette expérience au travers d'un film dont la rédaction a posteriori du scénario a fait émerger une réflexion foisonnante sur la démarche. Ce film intitulé «Interpréter l'espace urbain en marchant» est visible sur le site *Monde Sociaux*, à la rubrique un film: <http://sms.hypotheses.org/10320>
- <sup>14</sup> Non prévue initialement, cette restitution a été demandée par la responsable des soins à l'hôpital, interpellée par les organisateurs de la manifestation artistique.
- <sup>15</sup> Présentation orale de Christine Partoune au colloque «Débattre du paysage, enjeux didactiques, processus d'apprentissage, formation», le 25 octobre 2017 à Genève (Suisse).

## Bibliographie

- ARAB, N., OZDIRLIK, B., VIVANT, E (2016): *Expérimenter l'intervention artistique en urbanisme*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- BERDOULAY, V., ENTRIKIN, J. N. (1998): «Lieu et sujet. Perspectives théoriques», *Espace Géographique*, n°2, pp. 111-121.
- BERDOULAY, V., LAPLACE, D., ARNAUD DE SARTRE, X. (2010): «La question du sujet et la géographie», *Cahiers de géographie du Québec*, n°54, pp. 397-418.
- BERQUE, A (2000): *Écoumène, introduction à l'étude des milieux humains*, Paris, Belin.
- (2008): «Trouver place humaine dans le cosmos», *ÉchoGéo*, n°5.
- BESSE, J.-M. (2004): «Quatre notes conjointes sur l'introduction de l'hodologie dans la pensée contemporaine», *Les Carnets du paysage*, n°11, pp. 26-33.
- (2009): *Le goût du monde: exercices de paysage*, Arles/Paris, Actes Sud/ENSP.
- CARERI, F. (2016): «La marche comme art civique», in *Marcher dans la ville*, Toulouse, Presse universitaire du Midi, pp. 66-73.
- CHARLIER, B., DOUENCE, H., LAPLACE, D., MIAUX, S. (2017): «Interpréter l'espace urbain en marchant», film de recherche, *Mondes Sociaux*, 20 min.
- (2018): «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», *Nature et Récréation*, pp. 53-67.
- CHAUVIGNE, C., COULET, J. C. (2010): «L'approche par compétences: un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire?», *Revue française de pédagogie*, n°172, pp. 15-28 [consulté en ligne]; <https://journals.openedition.org/rfp/2169>
- DARDEL, E. (1952): *L'Homme et la Terre*, Paris, CTHS [2<sup>e</sup> éd.: 1990].
- DAVILA, T. (2002): *Marcher, créer: déplacements, flâneries, dérives dans l'art de la fin du XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Regard.
- DE RYCKEL, C., DELVIGN, F. (2010): «La construction de l'identité par le récit», *Psychothérapies*, vol. 30, pp. 229-240.
- FALAIX, L. (2016): «Géographie de l'intime, habitabilité et cosmogonies immersives», *Sociétés*, n°134, pp. 41-53.

- GROS, F (2011): *Marcher, une philosophie*, Paris, Flammarion.
- HOYAUX, A. F. (2016): «Corps en place, place du corps», *Information géographique*, n°80, pp. 11-31.
- JACKSON, J.B. (2003): *À la découverte du paysage vernaculaire*, Arles/Paris, Actes Sud/ENSP.
- LEVY, B. (2008): «Marche et paysage. Le rôle de l'expérience vécue», *La Revue durable*, n°30, pp. 23-25.
- LEVY, J., LUSSAULT, M. (2003): *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin.
- MEIRIEU, P. (1995): *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF.
- ROBIC, M.-C. (2010): «L'ici et l'ailleurs. L'invention du géographe de plein vent», *Lenguajes y visiones del paisaje y del territorio*, n° 141, pp. 277-286.
- STURM, H. (2010): «Contribution de l'hodologie récréative à la perception des espaces urbains», in *Marcher en ville. Faire corps, prendre corps, donner corps aux ambiances urbaines*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines, pp. 159-179.
- THEMINES, J. F. (2016): «La géographie du collège à l'épreuve des récits», *ÉchoGéo*, n° 37.



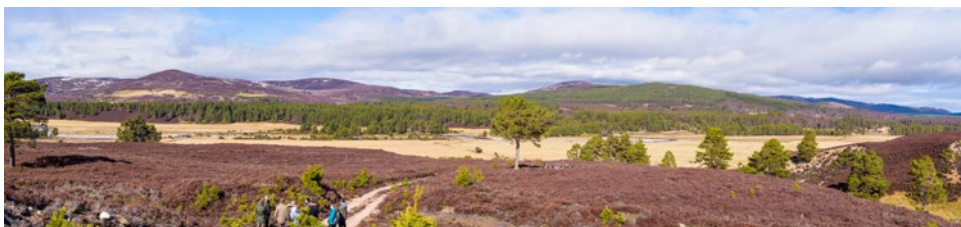
## LES AMÉNAGEURS DE DEMAIN. INITIER LES ÉTUDIANTS À L'INTERDISCIPLINARITÉ GRÂCE AU PAYSAGE

*Sue Engstrand, Euan Bowditch*

Le propos de ce texte est de se pencher sur la pluralité des objectifs poursuivis par les acteurs qui façonnent le paysage des Highlands et des îles d'Écosse et d'analyser la pertinence du système de formation et d'éducation pour préparer ces métiers aux conflits et à leur résolution. Nous prenons pour objet d'observation une formation de deux jours, organisée par l'Université des Highlands et des Îles (UHI) avec des partenaires professionnels du secteur, qui s'est avérée être un modèle pertinent dans cet objectif: améliorer la compréhension commune, l'empathie et la collaboration entre différents groupes d'acteurs à un stade précoce dans leur carrière. Nous montrerons comment la formation interprofessionnelle – apprendre à connaître d'autres groupes, apprendre avec eux et apprendre d'eux – est un élément clé de l'élaboration d'une méthode intégrée d'aménagement et de gestion (ill. 1).

Les Highlands et les îles d'Écosse ont des économies rurales spécifiques, et la compréhension préalable de ce contexte est nécessaire. C'est pourquoi nous présentons d'abord un aperçu de la topographie, du paysage, des structures de propriété foncière et de l'utilisation des terres dans la

1. LES ÉLÈVES ÉTUDIENT  
LE PAYSAGE DU  
DOMAINE KINVEACHY, À  
CARRBRIDGE, AU CŒUR  
DU PARC NATIONAL DE  
CAIRNGORMS (© UHI).



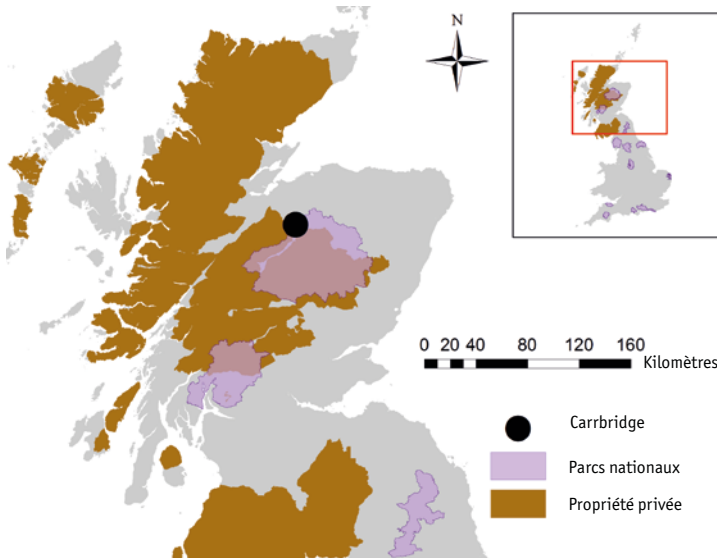
région. Nous montrerons ensuite comment le cloisonnement entre différents groupes d'acteurs, parfois avec des objectifs opposés, peut conduire à des conflits. Enfin, nous présenterons la conception et la mise en œuvre de notre intervention, un stage de gestion intégrée, et évaluerons son rôle pour la formation des gestionnaires de demain.

### Les paysages des Highlands et des Îles d'Écosse

La région des Highlands et des Îles, située au nord de l'Écosse, couvre environ 39 000 km<sup>2</sup>, soit la moitié de la superficie de l'Écosse. Les paysages des hautes terres se caractérisent par leurs structures fortes, les lignes verticales contrastant vigoureusement avec l'étendue horizontale de la mer et des plateaux de faible altitude (MARTIN et SWANWICK 2004). La diversité des types de roches donne naissance à des paysages très diversifiés, façonnés par les glaciations du Pléistocène, ce qui se traduit par des plateaux tourbeux, des vallées en U, des terrains accidentés et très découpés et des « lochs » profonds et étroits. Cette région regroupe tous les plus hauts sommets d'Écosse.

Ces caractéristiques physiques (pentes abruptes, roches affleurantes, sols tourbeux, horizons de surface humides) restreignent considérablement l'utilisation des terres. Des rubans de bonnes terres, associées à des dépôts alluviaux et des terrasses fluviales, offrent les meilleures terres arables, rejoignant les prairies intensives sur les versants. En altitude, les zones tourbeuses sont souvent réservées au pâturage sauvage ou à la chasse aux grouses (lagopède d'Écosse) ou au cerf. Tout comme l'agriculture, la sylviculture est limitée par les contraintes du climat et du sol. Des plantations à grande échelle de pin sylvestre, de pin douglas et d'épinette de Sitka s'étagent sur environ 500 m d'altitude. La forêt couvre actuellement environ 18 % du territoire écossais, bien que le gouvernement se soit fixé pour objectif d'atteindre les 25 % d'ici 2050.

Les Highlands et les îles abritent quelque 448 000 habitants, plus de 21 000 entreprises et plus de 8 000 groupes communautaires (HIF 2018). L'économie repose largement sur des activités liées au territoire: tourisme et activités sportives, agriculture, sylviculture, agroalimentaire, avec des



2. TERRES ÉCOTSAISES EN PROPRIÉTÉ PRIVÉE, À PARTIR DE LA BASE DE DONNÉES SUR LES ESPACES NATURELS SNH DE 2014 (SNH 2016).

produits locaux de grande valeur tels que le whisky, et énergies renouvelables, en pleine croissance. La plupart des touristes viennent dans la région en raison de son patrimoine naturel et culturel et pour participer à des activités de plein air comme la marche, l'escalade ou le vélo de montagne (ill. 2).

En Écosse, la propriété et le rapport culturel à la terre sont ancrés dans des traditions fortement enracinées, ce qui peut entraver une gestion efficace des paysages (WARREN 2009; MACMILLAN 2010). L'Écosse a un régime de propriété foncière anormalement concentré; 432 propriétaires fonciers privés détiendraient 50% des terres dans l'Écosse rurale (THE SCOTTISH GOVERNMENT 2014). De nombreuses propriétés de grande taille appartiennent à des personnes non-résidentes.

Les modèles de propriété foncière actuels sont le produit d'histoires complexes et controversées dues notamment aux défrichements des Highlands aux 18<sup>e</sup> et 19<sup>e</sup> siècles, lorsque les conditions économiques ont incité les propriétaires fonciers à préparer les terres pour étendre l'élevage de

moutons, de bovins et de chevreuils (WARREN 2009). Le tourisme s'est développé, porté par la diffusion de représentations romantiques de l'Écosse des hautes terres à la fin du 19<sup>e</sup> siècle; il fut accompagné par l'introduction d'infrastructures de loisirs et l'apparition de professions telles que gardes-chasses, la valorisation des oiseaux sauvages et des poissons. Les domaines des loisirs représentent aujourd'hui plus de 43 % des terres rurales, la plus grande concentration de terres consacrées aux loisirs de plein air en Europe occidentale (WARREN 2009).

Au 20<sup>e</sup> siècle, la propriété de l'État s'est renforcée: environ 11 % des terres écossaises appartiennent à l'État, la Forestry Commission Scotland devenant un propriétaire important (THE SCOTTISH GOVERNMENT 2014). La propriété foncière des organismes de bienfaisance, voués à des objectifs de conservation, a également augmenté depuis les années 1990. Le développement de la propriété foncière communautaire est particulièrement intéressant. Selon les estimations actuelles, après un démarrage rapide en 1992, la propriété collective est passée à 2,9 % de la superficie totale des terres écossaises, dont la majorité se trouve dans les Highlands et les îles (THE SCOTTISH GOVERNMENT 2016). Enfin, les petites exploitations familiales restent une forme de régime foncier propre aux hautes terres et aux îles, un élément vital de l'économie régionale.

Ainsi, les paysages des hautes terres et des îles sont essentiels pour le développement économique et social de la région, de ses industries productives (foresterie, agriculture, distillation) et la base de son attractivité touristique (chasse, pêche, randonnée, VTT, ski, observation de la faune). Le paysage est chargé de valeurs par ceux qui vivent dans la région, ceux qui y gagnent leur vie, et ceux qui la visitent pour affaires ou pour loisirs. Il devient dès lors l'enjeu d'opinions et d'aspirations divergentes.

À travers l'élaboration d'une première stratégie de développement territorial en 2011, puis son actualisation en 2016, le gouvernement écossais a ouvert la voie au Royaume-Uni, en définissant la terre comme une ressource fondamentale, mais limitée, pour la nation. Il s'est orienté vers une approche plus «intégrée et stratégique de l'utilisation des terres» (THE SCOTTISH GOVERNMENT 2016). L'objectif est que le territoire soit géré dans l'intérêt de l'ensemble de la population écossaise. La réalisation de cet

objectif face à des aspirations multiples, et parfois divergentes, des différents groupes de parties prenantes peut s'avérer problématique.

Des conflits peuvent survenir... et surviennent effectivement

When we try to pick out anything by itself, we find it hitched to everything else in the Universe. (MUIR 1911)

La diversité des projets des multiples acteurs est source de conflits. Les propriétaires fonciers, les élus, les usagers et les communautés locales peuvent porter des visions différentes. Des facteurs d'ordre économiques, sociaux ou environnementaux orientent les ambitions. Il s'agit tour à tour d'accroître la sylviculture productive, de développer les infrastructures touristiques, de maintenir les activités traditionnelles – telles que l'agriculture de montagne, la chasse aux grouses, la chasse au chevreuil ou la pêche –, de développer de nouvelles industries – telles que les énergies renouvelables –, d'œuvrer à la conservation des espèces ou zones protégées, à la réintroduction d'espèces éteintes, au maintien des fonctions de réserves en carbone des écosystèmes de tourbières, ou à la préservation de bassins-versants en fonctionnement... Les acteurs qui ont un rôle direct dans la mise en œuvre du changement sont les forestiers, les agriculteurs, les gardes-chasses, les gestionnaires des espaces protégés.

Les exemples de conflits se multiplient. Ainsi, l'abattage des cerfs pour permettre la régénération naturelle de la forêt de pins calédoniens a entraîné des conflits avec les centres de loisirs. Les propositions actuelles de réintroduction d'espèces disparues, telles que le castor et le lynx, suscitent un vif débat entre ceux qui souhaitent «ensauvager» l'Écosse et les agriculteurs qui risquent de perdre leurs moyens de subsistance à cause de ces espèces. Les récents débats dans la presse sur la lutte contre le lièvre des montagnes dans les landes, afin de limiter la propagation de maladies virales portées par les tiques sont typiques des conflits potentiels et illustrent la nécessité de mener des études scientifiques (HARRISON 2010).

## La formation des aménageurs

Dans ce contexte d'interdépendance croissante des usages et de concurrence des demandes sur le paysage, la formation de ceux qui seront impliqués dans la gestion du territoire revêt une importance majeure (ill. 3). La formation professionnelle et l'enseignement des disciplines liées à l'aménagement ont souvent fonctionné en vase clos, perpétuant la gestion sectorielle et l'isolement professionnel, qui continue d'entraver les efforts d'intégration. Traditionnellement, ceux qui souhaitent travailler dans des domaines tels que l'agriculture, la foresterie, la gestion du gibier, la conservation et la gestion de la faune sauvage développent chacun leurs compétences par le biais de programmes de formation spécialisés, et sont peu susceptibles de côtoyer des étudiants d'autres disciplines.

Nos programmes d'études tendent dorénavant à élargir leurs contenus au profit d'une approche intégrée de l'aménagement. À l'UHI, des modules tels que «Forestry for People, Policy and Practice» forment les étudiants en foresterie à des problématiques plus larges sur les usages et les contextes sociétaux, reconnaissant que la foresterie productive n'est que l'un de ses nombreux aspects. À l'échelon national, le Higher National Certificate (HNC) de la Scottish Qualifications Authority pour le secteur de la chasse,

élaboré en 1993, a été révisé en 1998 et rebaptisé HNC «Gamekeeping with Wildlife Management» pour refléter le profil élargi de ces métiers. Cette qualification prend en considération que les diplômés pourront s'orienter vers un large éventail de professions, grâce à des unités de formation portant sur la biodiversité, les relations publiques en parallèle aux formations plus traditionnelles à la gestion des chiens de chasse, des cervidés et des grouses.

Les étudiants sont désormais formés à une conception intégrée de l'aménagement par

3. ÉTUDIANTS  
EN FORESTERIE ET  
ARBORICULTURE À LA  
SCOTTISH SCHOOL OF  
FORESTRY DE L'UHI  
(© UHI).



leurs tuteurs, et sont parfois aussi confrontés à des experts d'autres secteurs que le leur. En 2011, les enseignants de l'UHI et les professionnels du secteur se sont réunis pour discuter des enjeux de la formation. En effet, de nombreux conflits paysagers sont liés à l'incapacité des professionnels de l'aménagement à voir au-delà de leur propre spécialité, se considérant uniquement comme des forestiers, des gestionnaires ou des défenseurs de la nature. Ils peinent à comprendre le point de vue d'autres personnes dont les objectifs, et parfois les valeurs, peuvent s'opposer aux leurs. Nous estimons qu'il est possible de faire davantage afin de faire tomber les barrières entre les disciplines.

#### Conférence de gestion intégrée du territoire

*Cadre éducatif: interdisciplinaire et interprofessionnel.* Il est de plus en plus reconnu que des conceptions collaboratives, qui transcendent les frontières disciplinaires traditionnelles, sont nécessaires pour faire face à certains défis majeurs, tels que le changement climatique, la perte de biodiversité et la transition énergétique (BORREGO et NEWSWANDER 2010; STENTOFT 2017). La recherche interdisciplinaire est dorénavant au cœur des programmes de recherche, et une grande partie des financements est axée sur la promotion de ces collaborations. Dans les écoles primaires et secondaires écossaises (3-18 ans), le «Curriculum for Excellence» reconnaît la nécessité «vitale» de ménager des espaces d'apprentissage entre les disciplines, identifiant l'interdisciplinarité comme l'un des quatre «contextes d'apprentissage» nécessaires pour former des individus compétents, confiants et responsables (SCOTTISH EXECUTIVE 2010). Dans l'enseignement supérieur, le recours aux formations interdisciplinaire s'est accru au cours des cinq dernières années et continue de se développer (LYALL 2015). L'interdisciplinarité permet de mettre en place des démarches de résolution de problèmes et de prendre en compte des problématiques transversales (STENTOFT 2017). Cela demande de développer un ensemble complexe de compétences cognitives (SPELT 2009). Stentoft (2017) défend l'idée qu'une approche interdisciplinaire est indispensable à un enseignement visant la résolution de problèmes.

L'apprentissage interdisciplinaire est la capacité d'intégrer les connaissances et les modes de pensée dans deux disciplines ou plus... pour progresser... d'une manière qui aurait été impossible ou improbable par des approches disciplinaires. (GARDENER et BOIX-MANSILLA 1999)

Nous estimons qu'une approche interdisciplinaire est indispensable au développement professionnel des futurs gestionnaires. Les programmes d'études spécialisés peuvent former les étudiants à comprendre l'impact de leurs activités sur un éventail d'acteurs, mais il faut aller au-delà, afin d'élargir les perspectives, d'ouvrir à la pensée complexe et à des compétences en résolution de problèmes.

Nous soutenons que l'aménagement est un champ privilégié de collaboration. L'adoption en Écosse d'une approche plus intégrée et stratégique de l'aménagement se combine aux enjeux liés aux interdépendances biologiques et physiques des écosystèmes, de sorte que les futurs gestionnaires doivent être en mesure de travailler avec de multiples professionnels et intervenants. Plusieurs disciplines, principalement liées à la santé (BARR 2016), aux arts, aux sciences humaines et sociales (LYALL 2015) et à l'environnement bâti – comme la planification, la construction (MACLAREN 2017) –, forment explicitement les étudiants à la collaboration en s'appuyant sur la «formation interprofessionnelle» (IPE)(MACLAREN 2017):



4. SESSION D'ÉCHANGES  
ENTRE ÉTUDIANTS  
EN DÉVELOPPEMENT  
DURABLE, EN ANIMATION,  
EN FORESTERIE ET  
EN SCIENCES DE  
L'ENVIRONNEMENT  
(© UHI).



«L'İPE permet à deux professions ou plus d'apprendre de, avec et à propos de l'autre, afin d'améliorer les compétences collaboratives» (BARR 2016) (ill. 4).

Le stage de gestion intégrée a donc été conçu pour permettre une réflexion interdisciplinaire et favoriser l'émergence d'une communauté d'İPE parmi les futurs gestionnaires. Nous expliquerons comment notre conférence a répondu aux thèmes émergents identifiés par MacLaren (2017): soutien institutionnel, culture de travail et mécanismes environnementaux.

*Mise en œuvre de la formation.* Depuis mars 2012, l'UHI, en partenariat avec de multiples entreprises et organisations du secteur public, organise un stage de gestion intégrée («Integrated Land Use Conference» [ILUC]) pour les étudiants qui étudient diverses disciplines de l'aménagement à l'Université.

En 2011, la Royal Society for the Protection of Birds (RSPB) a alloué un petit montant à des projets éducatifs. Des collègues de la RSPB et de l'UHI ont décidé de créer une courte session pour réunir des étudiants de diverses disciplines, ainsi que leurs tuteurs et des professionnels du secteur. La formation a constitué une réponse directe à la nécessité de développer les compétences et de préparer les étudiants au type de travail multi-agences qu'ils seront susceptibles de rencontrer dans le domaine de l'aménagement.

La première conférence s'est tenue à Carrbridge, au cœur du Parc national de Cairngorms dans les Highlands. Ce lieu a été choisi en raison de la place centrale qu'il occupe pour les étudiants de toute la région et parce qu'il concentre de nombreuses questions controversées propres à un Parc national. Il faut y trouver un équilibre entre le tourisme, les activités de loisirs, la conservation de la faune et du paysage et le développement rural. La Cairngorms National Park Authority (CNPA) a besoin de travailler en partenariat et de négocier pour trouver des solutions dans son propre fonctionnement. L'APNC a été approchée et s'est jointe à l'événement à titre de partenaire de la première heure, en fournissant son expertise, des fonds supplémentaires et des conférenciers. D'autres partenaires ont été sollicités et un groupe de pilotage a été mis en place pour se réunir tout au



5. LES PROFESSIONNELS DE L'IMMOBILIER EXPLIQUENT L'ÉQUILIBRE ENTRE LES FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX, SOCIAUX ET ÉCONOMIQUES SUR LE DOMAINE KINVEACHY [© UHI].

long de l'année, pour définir un thème, identifier des intervenants potentiels et définir les tâches des étudiants. Les partenaires financiers actuels et les membres du groupe directeur sont constitués par les institutions suivantes: Forestry Commissions Scotland, Scottish Natural Heritage, Scottish Environmental Protection Agency, National Trust for Scotland, CNPA, RSPB, Scottish Land and Estates, Trees for Life (ill. 5).

La participation à la formation était ouverte à titre facultatif aux étudiants des programmes en aménagement de l'UHI. Il s'agissait notamment d'étudiants en agriculture, en géographie, en horticulture, en foresterie, en gestion du gibier et de la faune sauvage, en sciences de la mer, en sciences environnementales, en archéologie, en études des montagnes et en programmes de développement durable. En mars 2012, 48 étudiants ont assisté au premier stage. Ils représentaient un éventail de niveaux d'études dans leurs programmes, du Certificat national (Scottish Credit and Qualifications Framework [SCQF] niveau 5, équivalent au diplôme de fin d'études), aux programmes de premier cycle, en passant par les étudiants en maîtrise (SCQF niveau 11). L'événement a donc fourni des occasions d'apprentissage «vertical», où les élèves apprenaient ensemble avec d'autres élèves de différents niveaux, en jouant un rôle approprié à leur propre stade d'apprentissage.

Suite aux retours positifs de la première expérience, l'événement a été organisé à nouveau en 2013, et s'est répété chaque année depuis. Il est à

l'origine d'un forum interdisciplinaire qui met en débat les défis pratiques de la gestion des paysages et de l'échange de connaissances. Au cours de cette période de sept années, le nombre de partenaires est passé de 3 à 8; le format a très bien fonctionné et s'est adapté progressivement selon les évaluations des étudiants.

*Déroulé de la conférence.* La planification commence en juin de chaque année, après l'analyse des évaluations de la session précédente. Le groupe directeur est composé de représentants des partenaires financiers et du personnel académique, d'étudiants chercheurs et d'étudiants de l'UHI. Le groupe se réunit une fois par mois pour identifier les sources de financement et gérer le budget. Il choisit également un thème annuel pour la conférence, en fonction des enjeux identifiés par les professionnels du secteur. Parmi les thèmes abordés figuraient les compétences attendues des futurs aménageurs, la gestion des bassins-versants et l'analyse des impacts de l'expansion des forêts. Le groupe propose des conférenciers et aide à recruter des collaborateurs. C'est un lieu privilégié pour le personnel académique, qui lui permet de développer ses réseaux professionnels et de suivre l'actualité des entreprises.

En amont, chaque étudiant est affecté à un groupe mêlant dix disciplines. Il rencontre les membres de son groupe dès le début et mène avec eux une grande partie des activités par la suite.

Chaque groupe se voit attribuer un animateur en la personne d'un étudiant de troisième cycle d'une des disciplines concernées. Ces derniers participent auparavant à une séance de formation d'une heure, dispensée par un chercheur, portant à la fois sur la durabilité environnementale et les approches culturelles de la nature. Les animateurs sont préparés à leur rôle et se focalisent sur les approches participatives et l'engagement des participants. Cette formation les aide à s'acquitter de leur rôle de «facilitateur» pour des discussions productives au sein du groupe, mais elle est également utile à leur propre recherche.

La Conférence a lieu au Domaine Kinveachy à Carrbridge, avec l'aimable autorisation de Seafield Estates. Cet espace illustre bien certains des problèmes auxquels sont confrontés les grands domaines des Highlands en

propriété privée. Le premier jour se déroule sur le terrain, sur le domaine de Kinveachy, avec des pâturages pauvres, des plantations et des forêts en régénération naturelle, ainsi que de secteurs aménagés pour la pêche sportive et la pêche au saumon. Les périmètres de protection nationaux (sites d'intérêt scientifique particulier) et européens (zones de protection spéciale, zones spéciales de conservation) soulignent l'importance de la région pour la conservation de la faune sauvage et de la végétation, en particulier la forêt calédonienne, le maquis de genévriers, les tourbières boisées, le grand tétras et le bec-croisé.

Le format des discussions sur le terrain a changé au fil des années en réponse aux remarques des étudiants et des conférenciers. Le nombre de séances a été réduit afin de prolonger le temps alloué à chaque présentation, ce qui permet davantage d'interactions. Habituellement, trois représentants de chaque groupe d'étudiants assistent à une séance de trois heures le matin et à une séance de trois heures l'après-midi. Ainsi, les élèves sont tenus de récolter autant d'informations que possible sur la session et d'être aptes à les transmettre à leurs camarades du groupe. L'objectif est de développer les compétences d'écoute et de restitution, dans des disciplines nouvelles.

Les six ateliers sur le terrain sont animés par deux professionnels, choisis pour présenter différentes perspectives sur un thème donné. Par exemple, un atelier porte sur les terres agricoles humides avec deux intervenants: un conseiller agricole, qui analyse les potentiels en agriculture productive, et un agent de conservation, qui présente une initiative à l'échelle du bassin-versant pour préserver un habitat adapté aux espèces prioritaires comme les vanneaux (Speyside Catchment Initiative).

Après le travail sur le terrain, les étudiants retournent en salle pour assister à une séance de posters, à une séance d'information en soirée, etc.

La deuxième journée débute par une série de conférences, toutes proposées pour offrir une perspective intégrée sur le thème choisi, en fonction de l'expérience professionnelle de chacun. Elles comprennent une présentation d'initiatives sur la faune, telles que Wildlife Estates Scotland, FutureScapes RSPB, et incluent généralement un regard sur les politiques publiques et des applications pratiques. Une séance de questions-réponses

est animée par le responsable de la gestion et de la conservation au CNPA, introduisant des compétences en matière de négociation.

Les élèves se divisent ensuite en groupes pour travailler sur un projet qui leur est assigné. Chaque groupe reçoit des documents sous forme de cartes et de données et est invité à imaginer, à discuter, à négocier et à s'entendre sur les priorités relatives à ses tâches. Ces dernières sont délibérément ouvertes et ambitieuses; par exemple, l'élaboration d'un plan de gestion sur vingt ans de l'expansion de la forêt sur un secteur de montagne, en tenant compte du développement économique durable dans la région et de la diversité des utilisateurs. À la fin des ateliers, les groupes doivent communiquer leurs projets par une courte présentation orale et des supports visuels, à l'ensemble des participants. Ces idées sont présentées aux professionnels du secteur et sont parfois retenues. Chaque groupe reçoit des commentaires sur sa proposition par des experts de l'activité concernée, et des prix sont décernés aux propositions les plus pertinentes et les plus novatrices.

Par ce format, nous visons à intégrer les cinq thèmes clés suivants:

- L'approche intégrée / Les étudiants apprennent avec, de et sur d'autres étudiants, d'autres disciplines. Les conférenciers sont choisis pour donner un aperçu d'une série de projets où le travail en partenariat a été valorisé.
- L'apprentissage horizontal et vertical / L'apprentissage par les pairs est au cœur de la formation. Les élèves doivent être prêts à partager leurs connaissances avec les autres et à apprendre des autres, quels que soient leurs antécédents et leur niveau d'apprentissage. Ainsi, les étudiants apprennent des autres dans différentes disciplines (horizontal) et de ceux qui sont à différentes étapes de leur formation professionnelle (vertical).
- Dirigée par l'employeur / La planification du stage est dirigée par le groupe de direction, qui comprend des représentants d'un éventail d'entreprises et d'organismes gouvernementaux. Leur influence sur la détermination des compétences et des connaissances que nous visons à développer est essentielle pour étendre les apprentissages des étudiants au-delà de la sphère universitaire.
- Questions actuelles et pertinentes / Le thème annuel a pris de l'importance au fil des années, passant d'une «utilisation intégrée des sols» assez

générale à «des compétences pour les futurs gestionnaires», «gestion des bassins-versants», «progression des forêts» et «avenir des hautes terres». L'identification du thème annuel, le choix des conférenciers et des tâches sont effectués par le groupe de pilotage, avec un accent particulier mis sur l'expérience des professionnels. Ainsi, par exemple, la conférence de 2016 s'est concentrée sur la gestion des bassins-versants, dans un contexte où les rivières ont atteint leur plus haut niveau depuis 45 ans et où les inondations ont touché des centaines de personnes, amenant les médias à mettre en lumière les enjeux de prévention des inondations et la gestion de ces bassins-versants.

– Les compétences liées à l'employabilité / Toutes les activités sont conçues pour améliorer les aptitudes des étudiants à travailler efficacement dans un environnement interprofessionnel. C'est pourquoi nous créons des dispositifs pour écouter, discuter, négocier, communiquer efficacement au sein d'un petit et d'un grand groupe, résoudre des problèmes et diriger. Nous demandons aux étudiants de réfléchir sur le développement de leurs compétences à la fin de la formation. L'événement offre aux étudiants l'occasion de se renseigner sur les carrières dans le secteur et de trouver des occasions, tel que le bénévolat, de se perfectionner professionnellement. Les étudiants sont également encouragés à former leurs propres réseaux d'étudiants et de professionnels tout au long de l'événement.

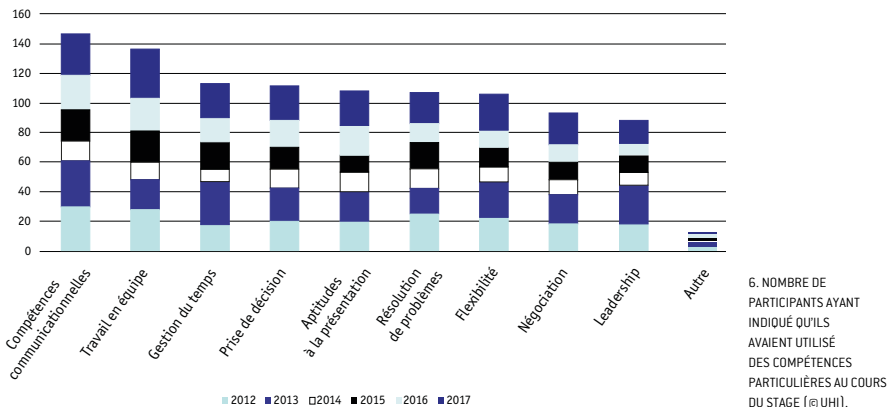
La Conférence vise à développer les compétences des étudiants: l'écoute des autres, la collecte d'informations, la communication orale efficace, le travail professionnel et collaboratif avec ceux qui ont des objectifs ou des valeurs contradictoires, le travail en équipe et le *leadership*, la résolution de problèmes. Nous utilisons des approches interactives et mixtes (PORTER 2014) pour transmettre des connaissances pratiques (OSBOURNE 2014). Grâce à l'apprentissage par les pairs, les élèves se confrontent à diverses questions liées au paysage dans leur groupe de gestion interdisciplinaires (BOUD 2014) en conciliant l'intérêt général avec des agendas concurrents et les contraintes socio-économiques.

Croiser des thématiques sur un seul espace permet aux étudiants de s'initier aux démarches participatives, à la prise de décisions informée et à la

planification complexe, ce qui dépasse le cadre de leurs cours spécialisés, créant un écosystème d'apprentissage (JONES et BENNETT 2017).

Un site web ([www.uhi.ac.uk/iluc](http://www.uhi.ac.uk/iluc)) pour le développement du contenu éducatif a été créé. Trois cent environ étudiants ont été formés en 6 ans, provenant principalement des formations de l'UHI, et s'ouvre aux universités britanniques et européennes pour partager l'expérience et la pratique du paysage.

*Évaluation de l'impact.* Afin d'évaluer l'impact de la Conférence, tous les participants (personnels, étudiants et professionnels) sont priés de remplir un court formulaire d'évaluation. Chaque année, elle a été très bien accueillie (la conférence a été considérée comme très bonne à 68% et les ateliers comme bons, voire très bons à 87%). Nous demandons aux participants d'identifier, à partir d'une liste, les compétences qu'ils ont mobilisées pendant le stage (ill. 6). La communication et le travail en équipe ont été cités le plus souvent, mais ils ont estimés que toutes les compétences proposées dans le questionnaire ont été sollicitées. Nous avons observé une hausse de la qualité des discussions et des présentations orales au cours des années, en réponse aux changements dans les pédagogies employées. Des questions ouvertes sont posées aux délégués sur ce qu'ils ont apprécié, ce qu'ils ont appris sur l'aménagement, sur leurs propres attitudes et sur leurs aspirations professionnelles.





## QUELQUES EXEMPLES DE QUESTIONS POSÉES ET DE RÉPONSES

### *Qu'est-ce qui vous a particulièrement plu et pourquoi ?*

Il a rassemblé chaque pièce du « puzzle » de l'aménagement dans le domaine de l'observation du gibier, des écologistes, des forestiers, etc. Ensemble, nous avons pu répondre à presque toutes les questions avec des connaissances spécialisées. Super! (2013)

J'ai aimé la manière dont les explications ont été données sur la façon dont tous les secteurs sont liés entre eux et peuvent se soutenir mutuellement de manière durable. (2015)

Appliquer les connaissances à une cause pratique dans un domaine différent. (2015)

### *Qu'avez-vous appris sur l'aménagement ?*

J'ai appris que les vieilles animosités s'améliorent peut-être et j'espère qu'elles disparaîtront complètement. (2012)

La collaboration vaut mieux que les conflits. (2015)

J'ai beaucoup appris sur les services écosystémiques. (2015)

Si tout le monde travaille ensemble avec un esprit ouvert, alors les progrès seront rapides. (2015)

### *Certaines de vos attitudes ont-elles changé ? Si oui, veuillez nous dire comment ?*

Je n'avais pas réalisé à quel point les différentes autorités et les ONG travaillent ensemble et comment elles doivent également faire face aux conflits d'intérêts entre elles. (2016)

La connaissance a changé plus que les attitudes. Je suis maintenant à quel point je connais peu de choses sur l'aménagement et à quel point il s'agit d'un sujet multidimensionnel. (2016)

### *Vos idées sur votre future carrière ont-elles changé ? Dans l'affirmative, veuillez indiquer comment ?*

Plus décidé sur mon projet de carrière. (2016)

Je voulais aller dans un établissement (forestier) auparavant, mais il se peut que j'aie plutôt en sauvegarde des cours d'eau. (2016)

Non, mais j'ai apprécié toutes les contributions des organisations impliquées, ce qui a probablement élargi mes horizons en termes d'institutions où je chercherais des opportunités d'emploi. (2016)



La formation vise à développer les compétences nécessaires pour préparer nos futurs gestionnaires au travail interprofessionnel (ill. 7). Il ressort clairement de nos évaluations que de nombreux étudiants sont surpris par le degré d'efficacité des partenariats; nous avons introduit des exemples qui peuvent servir de modèles pour leur propre pratique professionnelle future. Nous avons également pu constater que les attitudes à l'égard des autres groupes d'intervenants ont changé, réduisant la distance entre «nous» et «eux». Nous espérons que cette expérience influencera leur capacité à répondre de manière constructive aux conflits auxquels ils seront confrontés au cours de leur avenir professionnel.

Le rythme annuel a en outre permis d'accroître les liens entre les programmes d'études universitaires et les partenariats avec les entreprises et d'améliorer la communication entre l'éducation, la recherche et les milieux professionnels. Les évaluations et le retour critique des anciens, une fois actifs dans le monde du travail, sont essentiels au développement du dispositif. Les étudiants rapportent souvent que la formation a changé leur connaissance et leur compréhension des différents secteurs et parties prenantes, soulignant leur ouverture à de nouveaux intérêts et à de nouvelles options de carrière. La compréhension qu'ont les étudiants des projets de carrière et des compétences requises, a également changé au cours de la formation, certains étudiants indiquant un changement immédiat dans leurs projets.

La Conférence constitue également un lieu de renforcement des liens entre la recherche et l'enseignement. Par exemple, les étudiants ont organisé leur propre jumelage professionnel au-delà du cadre du stage et le personnel académique a élaboré des projets de recherche en collaboration avec des partenaires privés.

Cette réussite a suscité de l'intérêt au-delà de l'université, avec la participation de délégués venant du Pays de Galles, d'Irlande, de Chine et du Texas. Une émission d'une demi-heure a été diffusée à la radio nationale en 2016 et en 2017, le secrétaire de Cabinet pour l'économie rurale et la connectivité a été reçu. Nous sommes actuellement en pourparlers avec la Scottish National Qualifications Authority au sujet de l'élaboration de qualifications intégrées en aménagement.

PAGE PRÉCÉDENTE:  
7. LES ÉLÈVES  
TRAVAILLENT AVEC DES  
CARTES POUR ÉLABORER  
LEUR RÉPONSE À DES  
TÂCHES OUVERTES,  
COMME LES PLANS DE  
GESTION (@ UHI).

*Développements futurs.* En sept années, cette formation est passée d'un forum interne, au profit de la participation des étudiants, à un portail ouvert permettant des échanges au sein d'un réseau professionnel renforcé, et établissant des liens entre des questions de paysage local et les défis plus vastes de la gestion environnementale (QUENDLER et LAMB 2016). Nous étudions actuellement les moyens d'étendre ces démarches interdisciplinaires et interprofessionnelles à l'ensemble du programme d'études. Par exemple, en 2017-2018, les étudiants en animation et en foresterie ont participé ensemble à deux autres excursions sur le terrain; ces activités leur permettent de partager des connaissances et des perspectives. Nous mettons l'accent sur la diversité des orateurs, afin de tenter de corriger le déséquilibre entre les sexes inhérent aux métiers liés à la terre en Écosse. Nous prévoyons de mener des recherches sur les impacts de la Conférence sur les carrières et les pratiques de nos anciens participants, plusieurs années après leur participation. Nous aimerions en outre proposer plus directement les résultats des ateliers aux partenaires politiques; dans cette perspective, nous nous efforçons d'identifier les demandes en cours pour orienter les ateliers futurs, et de travailler avec le Parlement écossais des jeunes ou le Parlement rural écossais pour offrir une plate-forme. En 2018, une bourse a été offerte par le National Trust for Scotland pour soutenir la mobilité internationale des étudiants, afin de leur permettre de poursuivre leurs études. Enfin, nous étudions la possibilité de proposer un module accrédité pour ce stage, ce qui devrait améliorer sa viabilité financière, et nous réfléchissons à créer une université d'été pour les professionnels.

L'analyse des politiques régionales des paysages montre que cette structure offre une plateforme adaptée, susceptible d'attirer de nombreux secteurs de l'aménagement. Compte tenu du caractère transversal de l'aménagement, nous sommes convaincus que ce modèle pourrait inspirer de multiples acteurs de la formation.

*Traduit de l'anglais par Anne Sgard*

## Bibliographie

- BARR, H., GRAY, R., HELME, M., LOW, H., REEVES, S. (2016): *Interprofessional Education Guidelines 2016*, CAIPE [consulté en ligne]; [www.caipe.org.uk](http://www.caipe.org.uk)
- BORREGO, M., NEWSWANDER, L. K. (2010): «Definitions of interdisciplinary research: Toward graduate-level interdisciplinary learning outcomes», *The Review of Higher Education*, n°34(1), pp. 61-84.
- BOUD, D., COHEN, R., SAMPSON, J. (2014): *Peer Learning in Higher Education: Learning from and with Each Other*, New York, Routledge.
- GARDNER, H., BOIX-MANSILLA, V. (1999): «Teaching for understanding in the disciplines – and beyond. In J. Leach & B. Moon», *Learners and Pedagogy*, Londres, Sage, pp. 78-88.
- HARRISON, A., NEWAY, S., GILBERT, L., HAYDON, D.T., THIRGOOD, S. (2010): «Culling wildlife hosts to control disease: Mountain hares, red grouse and louping ill virus», *Journal of Applied Ecology*, n°47(4), pp. 926-930.
- HIE (2018): *Highlands and Islands Enterprise - Our Region* [consulté en ligne le 06/02/2018] <http://www.hie.co.uk/regional-information>
- JONES, A., BENNETT, R. (2017): «Reaching beyond an online/offline divide: invoking the rhizome in higher education course design», *Technology, Pedagogy and Education*, n°26(2), pp. 193-210 [consulté en ligne]; <http://dx.doi.org/10.1080/1475939X.2016.1201527>.
- LYALL, C., MEAGHER, L., BANDOLA, J., KETTLE, A. (2015): «Interdisciplinary provision in higher education: current and future challenges», *Report to Higher Education Academy*.
- MACLAREN, A. J. W., WILSON, M., SIMMONDS, R., HAMILTON-PRYDE, A., MCCARTHY, J., MILLIGAN, A. (2017): «Educating Students for the Collaborative Workplace: Facilitating Interdisciplinary Learning in Construction Courses», *International Journal of Construction Education and Research*, n°13(3), pp. 180-202 [consulté en ligne]; <https://doi.org/10.1080/0/15578771.2016.1267667>
- MARTIN, J., SWANWICK, C. (2004): *Overview of Scotland's National Programme of Landscape Character Assessment*, Inverness.
- MUIR, J. (1911): *My First Summer in the Sierra*, Boston/ New York, The Riverside Press Cambridge.
- OSBOURNE, J. (2014): «Teaching scientific practices: Meeting the challenge of change», *Journal of Science Teacher Education*, n°25(2), pp. 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 and Education*, n°75, pp. 185-195 [consulté en ligne]; <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.02.011>.
- SCOTTISH EXECUTIVE (2010): *Curriculum for Excellence. Building the Curriculum 5: A Framework for Assessment*, Edinburgh.
- SCOTTISH GOVERNMENT (2014) *The Land of Scotland and the Common Good: The Report of the Land Reform Review Group* [consulté en ligne]; <https://www.gov.scot/binaries/content/documents/govscot/publications/report/2014/05/land-reform-review-group-final-report-land-scotland-common-good/documents/00451087-pdf/00451087-pdf/govscot:document/?inline=true/>

- (2016): *Getting the Best Form our Land – A Land Use Strategy for Scotland 2016- 2021* [consulté en ligne]; <http://www.gov.scot/Resource/0049/00497086.pdf>.
- SNH (2016): *Deer Management Group Dataset. Natural Spaces. Spatial Datasets* [consulté en ligne]; <https://gateway.snh.gov.uk/natural-spaces/>
- SPELT, E. J. H., BIEMANS, H. J. A., TOBI, H., LUNING, P. A., MULDER, M. (2009): «Teaching and learning in interdisciplinary higher education: A systematic review», *Educational Psychology Review*, n°21(4), pp. 365-378.
- STENTOFT, D. (2017): «From saying to doing interdisciplinary learning: Is problem-based learning the answer?», *Active Learning in Higher Education*, n°18(1), pp. 51-61.
- WARREN, C. (2009): *Managing Scotland's Environment*, Edinburgh, Edinburgh University Press.

## VISION PAYSAGÉE, VISION PARTAGÉE: LA POLITIQUE PAYSAGÈRE DE LA VALLÉE DE LA BRUCHE

*Josiane Podsiadlo, Jean-Sébastien Laumond, Pierre Grandadam*

Située en Alsace, dans le Bas-Rhin, la Communauté de communes (CC) de la Vallée de la Bruche<sup>1</sup> est intégrée dans le Massif Vosgien. Ce territoire est dominé par le Champ du Feu et le Donon, les sommets bas-rhinois les plus hauts. Schirmeck, le bourg-centre, se situe à 50 km au sud-ouest de Strasbourg. La CC de la Vallée de la Bruche est orientée Sud-Ouest/Nord-Est et s'étire sur environ 30 kilomètres. Ses communes sont essentiellement à caractère rural. Sa situation en zone de montagne implique des problématiques spécifiques de développement en matière de déplacement des habitants, d'agriculture, d'économie... La population regroupée (en 2018) représente environ 21933 habitants (ill. 1) et se répartit sur 300 km<sup>2</sup>.

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. Celui-ci est alors devenu un axe privilégié pour penser et recomposer l'aménagement de son territoire avec le souci constant d'y associer les habitants. La précocité de ce choix et la pérennisation de cette démarche depuis lors, en font un « cas d'école » en matière de politique paysagère. L'organisation traditionnelle des paysages de la Vallée de la Bruche s'appuie sur un schéma hérité de l'époque préindustrielle. Les fonds de vallées sont divisés en petites

1. CARTE DE LOCALISATION DE LA VALLÉE (© CC DE LA VALLÉE DE LA BRUCHE)



2. CARTE POSTALE  
 (ANNÉES 1940);  
 COMMUNE DE NATZWILLER,  
 LA MONTAGNE «JARDINÉE»  
 (ÉDITION LUCIEN KOHLER,  
 ROTHAU, BAS-RHIN).



parcelles de prairies pour nourrir la vache de chaque famille. Les bœufs servent au débardage des bois en forêt. À cette époque, les coteaux, retenus par des terrasses, sont réservés à la culture de pommes de terre et de céréales. Les espaces près des villages sont eux cultivés en potagers et en vergers (ill. 2).

La révolution industrielle transforme l'économie locale avec l'implantation de nombreuses manufactures textiles qui s'imposent progressivement comme principal employeur pour les habitants. L'agriculture devient alors une activité de complément pour les ouvriers-paysans locaux fortement attachés au terroir; ils partagent leur temps d'activité entre le travail en ateliers et le travail aux champs. Dans les années 1960-1975, période de crise pour l'industrie textile, la situation évolue brutalement et l'activité textile disparaît peu à peu dans la vallée. Par ailleurs, la mécanisation du travail en forêt supprime des emplois de bûcherons et accentue la disparition rapide du système économique qui perdurait depuis le 19<sup>e</sup> siècle. Les paysages de la Bruche sont impactés par cet exode rural qui se traduit par l'abandon des prairies, la plantation d'épicéas sur certaines parcelles et la multiplication des friches agricoles et industrielles. Les exploitations agricoles périclitent, le bâti est laissé à l'abandon. À la même époque,

les espaces situés en plaine, à proximité des villes et des axes de circulation, bénéficient d'un essor démographique. Le bâti s'y étend, l'agriculture y est dynamique et rentable. Devant ce constat, les élus du territoire décident de réagir et s'engagent dans une politique qui prend comme thème-étendard le paysage. Aujourd'hui considéré comme exemplaire, ce choix politique n'allait pas de soi à l'époque où s'inventait le développement local (ill. 3 et 4).

L'objectif de ce texte est de faire un bilan de ces trente ans d'expérimentation, d'expliquer comment les acteurs d'un territoire rural de montagne s'organisent et se donnent les moyens d'une politique paysagère ambitieuse. Ce territoire a la particularité d'avoir, sur un temps long, associé des mesures spécifiquement paysagères et des mesures plus sectorielles, mais avec un impact direct sur le paysage. En se basant sur les résultats tangibles obtenus et parallèlement, sur la réflexion actuelle des acteurs locaux (président d'Association foncière pastorale [AFP], élus, acteurs du tourisme, cadres administratifs de la CC) ayant participé à cette aventure – chacun à son niveau –, il fait état des éléments déclencheurs de la démarche, des facteurs qui ont contribué à son maintien ainsi que des difficultés rencontrées.



3-4. UN PAYSAGE EN PLEINE MUTATION: EXEMPLE DE LA COMMUNE DE NEUVILLER LA ROCHE (ÉDITION LUCIEN KOHLER, 1950; © CC DE LA VALLÉE DE LA BRUCHE, 2017).

### Les étapes de la politique de développement local de la Vallée de la Bruche

En 1979, regroupées en SIVOM, les communes de la Bruche signent un premier Contrat de Pays avec l'État. L'objectif est de coopérer en mutualisant les moyens financiers et humains dans les domaines économique (mutations industrielles et artisanales), agricole (animation foncière

et gestion de l'espace agricole), social et touristique. Concrètement, la période SIVOM-Contrat de Pays permet aux élus de tester et de roder les modalités complexes du travail intercommunal, d'en intégrer les règles et les sources de financement selon un processus qui demande compromis et arbitrages, afin d'atteindre un objectif commun. L'équipe d'agents de développement est constituée durant cette époque: trois animateurs sont dédiés à la mission économique, à la mission touristique et à l'animation foncière.

Au cours des années 1990-2000, suite à l'évaluation de la politique de développement local et au Contrat de Pays, succède une Charte de développement signée avec l'État français et la Région Alsace, avec pour objectif de dynamiser le développement économique de la Vallée. En 2003, un Contrat de développement et d'aménagement est cosigné entre la CC et le Département du Bas Rhin. La stratégie de développement local s'inscrit dans le contexte des lois de décentralisation qui donnent des compétences nouvelles aux structures intercommunales se mettant en place dans les années 1990: la CC 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 structurer les activités touristiques, de requalifier le cadre de vie, de structurer les pôles santé, la formation ou les mobilités. La tâche est immense.

C'est dans ce contexte des années 1990 que les communes s'engagent dans une étude paysagère dont l'objectif est de définir les divers niveaux d'intervention et les types d'actions à engager sur le territoire, ainsi que les financements à mobiliser. Cette étude débouche sur le Plan de paysage (1991-1993) qui inspire l'ensemble des actions.

Ce Plan de paysage constitue une forme de diagnostic du territoire et permet de visualiser les espaces et les ressources. L'initiative doit beaucoup au fait que le président de la CC est un ingénieur agronome pour qui il est important de prendre en compte l'agriculture de montagne comme composante du développement local: le projet politique remplace une forme de paternalisme, qui était la marque sociale de l'époque des usines de textiles disparues.



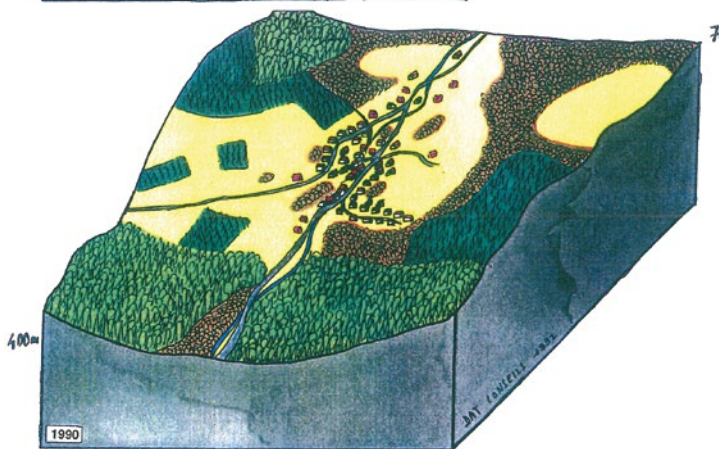
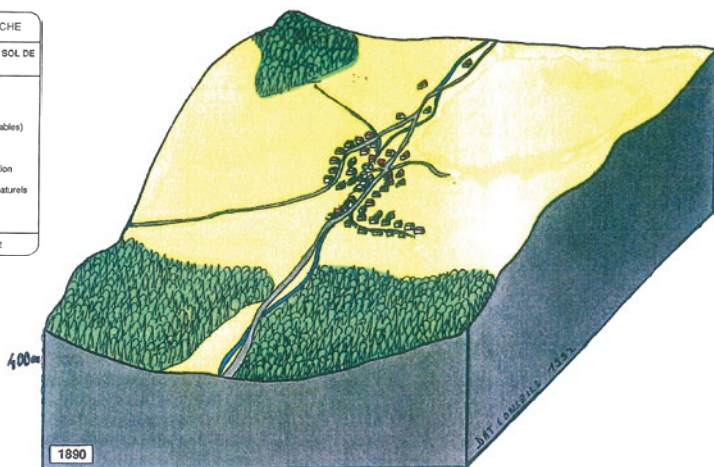
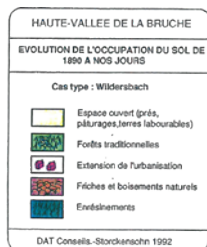
Les actions prioritaires de ce Plan de paysage portent sur le microparcelle, sur les arbitrages forêts-pâturages et sur des actions d'ouverture de point de vue paysager avec des axes de pénétration dans la vallée: ces actions avaient une dimension visuelle, sensible, aux effets pédagogiques avérés.

Depuis 1999, la Vallée de la Bruche bénéficie du programme LEADER<sup>2</sup> porté par le Pays Bruche-Mossig-Piémont, qui regroupe cinq CC. Ce programme de soutien aux politiques de développement rural remplace les Fonds européens 5b qui avaient été sollicités en complément des fonds spécifiques État/Région/Département. Le thème retenu pour les actions LEADER «valorisation des ressources naturelles et culturelles» permet de renforcer le financement des actions du Plan de paysage intercommunal qui joue un rôle moteur dans la politique de développement du territoire. Les Fonds LEADER ont permis d'accompagner les actions de communication (publications), les animations (expositions, visites de sites) pour impliquer l'ensemble de la population et des moments de réflexions-échanges lors des colloques thématiques avec des experts ou des techniciens extérieurs.

### Pourquoi le «paysage»?

La première étude paysagère, initiée en 1991, devient le socle du Plan de paysage. Elle définit le parcellaire agricole, le relief, l'urbanisme et les impacts de l'histoire sociale et culturelle sur les espaces de la vallée: les élus prennent appui sur ce diagnostic pour élaborer un plan d'actions cohérent d'aménagement du territoire, le Plan de paysage de la Vallée de la Bruche. Les blocs-diagrammes et les croquis légendés illustrent les principes retenus et les rendent compréhensibles par le plus grand nombre (ill. 5, à la page suivante).

Dès les débuts, pour les acteurs locaux, la politique paysagère ne s'inscrit pas dans une logique de protection ou de valorisation du «grand paysage», mais dans une logique de réaménagement des lieux de vie dégradés (par exemple, des friches agricoles ou industrielles) pour redonner une fierté ou un sentiment d'appartenance à la population locale et créer



5. EXEMPLE DE BLOCS-DIAGRAMMES: WILDERSBACH, 1992 (© CC DE LA VALLÉE DE LA BRUCHE).

de nouvelles activités. Cette dimension symbolique s'affirmera avec l'évidence des résultats: le paysage réhabilité et requalifié devient alors le nouveau visage du territoire. Les diverses éditions de cartes postales récentes illustrent le renouvellement de l'image de la vallée, non plus perçue comme triste ou sombre mais comme une destination touristique plaisante.

L'exemple emblématique est une ancienne prairie boisée de quelque 25 hectares, en bordure de l'axe routier principal, qui a été défrichée sous l'impulsion d'une AFP, soutenue par la CC de la Vallée de la Bruche: cette action visible par tous a joué un rôle déclencheur majeur. Il s'agissait de démontrer qu'il était possible d'agir efficacement. De telles opérations de réouverture de paysages enrichis vont se développer ensuite selon la diversité des situations spatiales: vallée principale, fond de vallon, entrée de villages, coteau, sommet, etc. (ill. 6 et 7).

Pour ce qui concerne l'usage des espaces à vocation agricole, le principe essentiel repose sur un credo simple d'apparence: «Il nous faut soutenir les éleveurs qui s'occupent des bêtes qui mangent de l'herbe, qui font des bons produits et de beaux paysages.» Tel est le *leitmotiv* du président de la CC de la Vallée de la Bruche: Pierre Grandadam. Le lien entre agriculture – paysage – développement local est ainsi posé et explique l'implication de la collectivité dans l'installation d'agriculteurs engagés dans les pratiques d'une agriculture durable.

Pour ce qui concerne l'aspect touristique, la Vallée de la Bruche ne correspond pas aux clichés de l'Alsace: pas de colombage, pas de vigne ni de cigogne... La stratégie touristique doit s'appuyer sur d'autres atouts liés à son environnement naturel et à ses ressources culturelles originales. Le paysage en fait grandement partie quand il s'agit de valoriser la randonnée, le cyclotourisme et les produits locaux de montagne. Le slogan de l'Office du tourisme, «L'accueil est dans notre Nature»,

6-7. CAS DE L'AFP DU  
VALLON DE BAREMBACH,  
1999 -2007 [© CC DE LA  
VALLÉE DE LA BRUCHE].





8. POINT DE LECTURE DU  
PAYSAGE DE SAALES  
[© CC DE LA VALLÉE DE  
LA BRUCHE, 2008].

résume bien cette stratégie. Les aménagements du type «point de lecture du paysage» répondent par exemple à cet objectif de valorisation des paysages et de pédagogie environnementale envers les touristes et les habitants (ill. 8).

#### Mesures mobilisées et résultats

Au cours de cette démarche, différentes mesures sont mobilisées: AFP, mesures agro-environnementales (MAE), rénovation pastorale, maîtrise foncière, concours prairies fleuries, agroforesterie, etc. Si elles ont fait la preuve de leur efficacité, leur usage implique un réel savoir-faire pour monter les dossiers techniques et les demandes de subventions permettant de les mettre en œuvre. Le principe de délégation à la collectivité pour l'animation et la coordination des projets doit une grande partie de son efficacité à la constance de l'engagement politique au niveau intercommunal et en particulier dans les nombreux cas où la participation financière publique est requise.

L'usage de la procédure de l'AFP, habituellement destinée à traiter la gestion des estives en haute montagne, a été adaptée dans le contexte

local pour structurer le morcellement des parcelles et le grand nombre de propriétaires. Plus qu'un outil de gestion collectif, la procédure permet de réunir des propriétaires de divers milieux et de les faire dialoguer sur un projet collectif d'intérêt commun. Les réunions, les visites de terrain et les échanges enrichissent la vision des enjeux. La gestion du patrimoine foncier devient une démarche de gestion du paysage. L'impact visuel des actions des premières AFP est un signal fort. Des points de vue perdus réapparaissent, quelques heures de soleil en plus pour certains sites ou le simple fait d'apercevoir le clocher du village voisin ont joué un rôle essentiel dans le succès de cette politique.

Dans un second temps, et en vue de pérenniser les actions portées par les AFP, les MAE sont mises en œuvre sur le territoire dès 2002. Cette procédure concerne uniquement les agriculteurs. Les MAE sont un élément essentiel du dispositif prévu pour intégrer les préoccupations environnementales à la Politique agricole commune (PAC). Elles visent à encourager les agriculteurs à protéger et à valoriser l'environnement, en les rémunérant pour la prestation de services environnementaux<sup>3</sup>. Les cahiers des charges de ces projets individuels d'agriculteurs ont été élaborés de manière collective lors de visites de terrain, de réunions et d'échanges entre les collectivités (communes, communautés de communes), les professionnels agricoles et l'administration.

Afin de bien ancrer la procédure, la CC de la Vallée de la Bruche initie diverses opérations d'information et de communication («Vision paysagée, vision partagée») qui mobilisent des élus, des experts, des agriculteurs, des responsables d'AFP et des professionnels du tourisme. Ces opérations donnent une large part aux visites de terrain, l'objectif étant de montrer et démontrer «grandeur nature», par exemple, le concept de prairies fleuries ou l'impact des MAE sur le territoire. L'engagement des agriculteurs est ainsi mieux compris ou relayé par les professionnels du tourisme et les habitants-consommateurs de produits locaux.

Le rôle de chaque intervenant est aussi clairement identifié. La collectivité est maître d'ouvrage pour les actions paysagères d'intérêts intercommunautaires, c'est elle qui mobilise les aides (Union Européenne, État, Région Alsace aujourd'hui Grand-Est, Conseil Départemental) et les

incitations financières et qui assure l'animation par le débat, les opérations de communication ou de sensibilisation auprès des habitants et des institutions. Les communes assurent quant à elles les actions locales inscrites dans le Plan de paysage. Les propriétaires s'organisent, notamment en AFP. Enfin, les agriculteurs et les forestiers sont accompagnés dans leurs démarches par le chargé de mission «paysage et environnement» de la CC qui a un rôle déterminant pour mettre en œuvre l'ensemble des actions.

En place depuis 1990, le chargé de mission coordonne l'ensemble des actions en cours. Il est en charge du montage des dossiers de financement et de l'animation des actions paysagères sur le territoire. Son rôle et son expertise en font un acteur incontournable, il est le médiateur entre les acteurs locaux et les élus, et la mémoire des politiques d'aménagement de l'espace.

Le bilan de la politique paysagère peut être illustré de manière objective en quelques chiffres :

- L'ensemble du territoire compte actuellement moins de 2 500 hectares de surface agricole utile (SAU). La politique paysagère a permis la reconquête de 500 hectares de terres communales et de 500 hectares de terres privées dans le cadre des AFP, avec les communes qui ont acquis plus de 50 hectares dans ce cadre pour faciliter la mise en œuvre.
- Ces AFP contribuent à la mise à disposition de foncier pour 58 exploitations agricoles. Sur le plan économique, le foin de ces prairies est une richesse et constitue l'essentiel de la ration alimentaire des troupeaux. Cela garantit aux consommateurs un lait et/ou de la viande de qualité et des produits à forte valeur ajoutée.
- La surface moyenne des exploitations est aujourd'hui de 50 hectares et l'apport de foncier via les AFP représente environ 20% des terres exploitées.
- 90% des surfaces agricoles sont sous contrat agri-environnemental : ces MAE représentent 25% à 35% du revenu agricole brut.
- Deux fermes-relais ont été créées par la CC de la Vallée de la Bruche : l'objectif est de soutenir l'installation de nouveaux agriculteurs.

## Savoir-faire et faire savoir...

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. Ainsi, les opérations de communication jouent un rôle considérable dans la gestion des projets. Les divers supports mis à disposition des publics diffusent un message positif aux habitants, expliquent et illustrent les réalisations paysagères en détaillant leurs effets sur l'emploi, sur l'environnement et sur la qualité de vie au quotidien. L'attribution d'une mention spéciale du jury dans le cadre du Grand Prix du paysage par le ministère de l'Écologie et du Développement Durable en 2007, est venue couronner l'ensemble de la démarche de la Vallée de la Bruche<sup>4</sup>.

Le réseau des experts agri-environnement et les experts du paysage (chercheurs, étudiants, stagiaires, etc.), régulièrement sollicités et très présents sur la Vallée de la Bruche, confortent les choix de la collectivité et encouragent les acteurs locaux dans leur démarche. Visites de terrain et d'exploitations, évaluation des résultats, confrontations d'idées, élaboration de nouvelles hypothèses et de projets sont organisés, formalisés et largement diffusés sous forme de plaquettes, publications et cédéroms (comme celui de 2005, intitulé «Le paysage c'est l'affaire de tous ! 20 années d'actions paysagères en Haute-Bruche»).

Autre exemple, en 2011-2013, des journées thématiques d'autoformation, sur le terrain, au milieu des prairies, destinées aux élus, aux éleveurs, aux apiculteurs et aux membres des AFP, ont été organisées par la CC. Intitulées «Vision paysagée, vision partagée», elles ont permis aux divers participants de mieux se connaître et se comprendre aux cours de six journées. Leur organisation fait une large part aux visites de terrain, aux présentations des actions sur sites où les divers acteurs locaux (agriculteurs, forestiers, élus et présidents d'AFP) posent des questions ou apportent des témoignages à partir d'éléments concrets pour mieux comprendre les enjeux du territoire. Cette pratique permet de dépasser les points de vue strictement administratifs ou agricoles. Au final, les participants ont élaboré un plan d'action en plusieurs



9. ANIMATION ET  
MOBILISATION DES  
ACTEURS LORS DES  
RENCONTRES «VISION  
PAYSAGÉE, VISION  
PARTAGÉE» EN JUIN 2012  
(© CC DE LA VALLÉE  
DE LA BRUCHE).

points qui concerne l'ensemble des acteurs (ill. 9).  
Le Festi'Val du paysage en 2013, destiné à un plus large public, a lui mobilisé l'ensemble des acteurs locaux durant deux jours: organisation d'expositions et de conférences, visites d'exploitation, découverte d'ateliers de transformation, promotion des produits, promenades commentées... Ces journées d'animation ont permis de sensibiliser de manière conviviale les habitants et les touristes à la réalité des transitions agricoles et paysagères en cours sur le territoire.

Toutefois, ces opérations vont au-delà de l'organisation d'animations, elles illustrent concrètement le travail accompli et les enjeux de la politique paysagère des collectivités: filières de vente directe, impacts des fonds européens, rôle incontournable des agriculteurs de montagne, utilité des zones classées Natura 2000... Et par là même le lien aux paysages, à leur maintien, à leur transformation maîtrisée. La diversité de ces opérations, à l'initiative de la CC, décline avec persévérance le fil rouge «le paysage c'est l'affaire de tous», pour sensibiliser l'ensemble des habitants aux divers aspects de l'aménagement de l'espace. Le Plan de paysage qui a identifié très tôt un programme d'actions paysagères devient une réalité concrète que tout un chacun peut vivre au quotidien.

Les échanges transnationaux (Pologne, Allemagne, Autriche) et interrégionaux (Pays Ouest Creuse, Site archéologique de Bibracte et Parc naturel régional (PNR) du Morvan, PNR des Vosges du Nord et PNR des Ballons des Vosges) amènent à la confrontation avec des réalités différentes et d'autres problématiques agricoles ou sociales. La qualité des échanges entre les interlocuteurs s'appuie sur des expériences vécues et alimente durablement la réflexion des uns et des autres. En Creuse par exemple, les agriculteurs alsaciens ont été confrontés à un autre type d'exploitation, basée sur une approche plus intensive de l'élevage, aux problèmes d'échelle des filières de vente directe, de rentabilité ou d'organisation des rapports entre les collectivités et les acteurs locaux. Ou en Pologne,



sur le territoire de la Forêt de Bielowieza (classée réserve mondiale de la biosphère), les partenaires alsaciens ont été confrontés aux réalités d'un territoire faiblement peuplé, loin des pôles urbains et des axes de circulation, dont le défi essentiel est de créer de l'activité économique à partir de ses ressources naturelles.

Le diable est dans les détails: limites, obstacles, dérives !

Dans la mesure où c'est la structure intercommunale (la communauté de communes) qui assure la coordination entre les différents acteurs, il semble y avoir une addition harmonieuse entre l'implication des élus (des différentes communes), l'ingénierie développée par le chargé de mission paysage-environnement, et les projets. Cette vision des choses appelle toutefois à quelques réserves !

Dans le contexte territorial de la Vallée de la Bruche, les acteurs locaux n'ont pas la même réactivité, ce qui entraîne des dysfonctionnements ou des ruptures de rythme dans l'élaboration des actions. Par exemple, entre l'édition d'un document de promotion des producteurs de montagne et la mise en place d'un outil de commercialisation, 10 ans se sont écoulés.

Des îlots de résistance apparaissent régulièrement, en raison surtout de contrôles tatillonnés et de la longueur des délais de paiements liés à l'attribution des Fonds (européens ou autres). Ces contretemps ne peuvent malheureusement pas être traités localement et occasionnent des problèmes de trésorerie fâcheux ou décrédibilisent les mesures adoptées.

Par ailleurs, les programmes successifs d'aides européennes ou régionales évoluent dans leurs critères de financements et ne permettent pas toujours de reconduire les actions en cours selon les mêmes modalités. Pour certaines mesures du programme LEADER par exemple, le porteur de projet doit justifier d'un apport de Fonds publics (subventions), ce qui entrave le montage d'un dossier quand aucune collectivité n'a retenu ce type d'action dans ses critères de soutien. Par ailleurs, les aménagements récents ou l'implantation de nouvelles activités économiques dans la vallée ne répondent pas toujours au même niveau d'exigence que les

aménagements paysagers. En d'autres termes, les permis de construire de certains bâtiments dénaturent des sites qui ont bénéficié de toute l'attention des aménageurs, comme si la logique «activité économique-emplois» peut s'affranchir de l'esthétique et de l'insertion paysagère ! Cette constatation et ces dérives concernent nombre de réalisations dans les secteurs urbains et zones d'activités.

Autre regret à l'échelle des intercommunalités locales: la mise en place d'un Observatoire photographique du paysage (OPP) en 2007, financé à l'échelle du Pays Bruche-Mossig-Piémont par le programme LEADER, illustre un autre aspect préoccupant pour certaines initiatives collectives. Certaines CC composant le Pays Mossig – Piémont restent indifférentes à l'initiative et remettent en question la poursuite de l'Observatoire. L'OPP est pourtant une démarche soutenue par l'État français selon un cahier des charges précis et implique un suivi qui s'impose à l'échelle locale concernée: le fait que seule la Communautés de communes de la Vallée de la Bruche en assure le suivi sur son périmètre est un véritable obstacle à la poursuite de l'initiative à l'échelle du Pays.

Enfin, la dimension paysagère est peu prise en compte dans l'élaboration du Schéma de cohérence territoriale (SCOT), outil de planification établi à une échelle intercommunale. Dans le cas présent, le SCOT est établi à une échelle plus importante que la CC de la Vallée de la Bruche, il regroupe l'équivalent de trois intercommunalités. L'outil SCOT se doit d'apporter une vision d'avenir sur les capacités de ces différents territoires à s'organiser en termes d'urbanisation et de consommation de l'espace. C'est un document de planification important qui s'impose aux documents d'urbanismes communaux comme les Plans locaux d'urbanisme (PLU) et/ou intercommunaux (PLUi). Ici, il se préoccupe très peu de la question du paysage et de la particularité des actions paysagères réalisées sur la Bruche malgré leur historicité.

La Vallée de la Bruche apparaît un peu comme une île avec ses préoccupations paysagères et sa politique d'aménagement foncier. Cette politique, qui est largement reconnue à l'extérieur du territoire régional, peine à faire école dans son environnement proche et n'est pas reprise au sein de la procédure SCOT.

## L'avenir... quel scénario ?

Les acteurs locaux ont appris à travailler en partenariat avec les collectivités territoriales (Conseil départemental, Région, Pays, etc.) et les institutions dédiées (Chambre d'agriculture, Direction départementale des territoires, Direction régionale de l'agriculture, de l'alimentation et de la forêt, etc.). Chacun semble mesurer l'importance vitale du tandem «élus/ingénierie technique» pour soutenir et accompagner les actions. Si cette collaboration a évolué dans ses formes et dans ses modalités pratiques au cours des années et des programmes, elle reste la clef de voûte de la démarche: le paysage sert (aussi) à fédérer les énergies et les initiatives au niveau de l'intercommunalité.

Actuellement, le renforcement de l'attractivité de la vallée se traduit par l'installation de nouveaux habitants, séduits par la qualité des espaces et la proximité des axes de circulation, mais peu au fait de toute la dimension militante requise pour garantir la pérennité de cette situation. Il est indispensable, dans un futur proche, d'initier ou d'impliquer ce public aux démarches en cours.

Au-delà de ce travail continu de mobilisation, le prochain défi à relever concerne la valorisation du bâti, public ou privé, pour prendre en compte l'évolution sociale et les (nouvelles) attentes des habitants relatifs aux modes d'habiter. Les communes et l'intercommunalité se doivent de proposer des démarches concernant la rénovation du bâti et les nouvelles constructions, en cohérence avec le niveau d'exigence déployé pour la politique paysagère des dernières décennies et afin de mériter le surnom de «Belle Vallée». Pour le bâti privé, maisons individuelles ou bâtiments d'entreprises, les leviers d'action restent limités puisque la collectivité n'intervient pas financièrement: qualité des projets et qualité des matériaux ont un coût qu'il n'est pas évident d'assumer, tout comme l'équation «court terme – long terme» dans les stratégies d'investissement. Les plaquettes d'information («Réhabiliter sa maison vosgienne», «Construire sa maison dans la Vallée» publiées par la CC de la Vallée de la Bruche dès 2006) sont des outils de recommandation et d'incitation modestes face à la force de frappe de la promotion faite dans les catalogues de promoteurs ou des



magasins de bricolage... Pour le bâti public, quelques initiatives en cours (piscine) ou des réalisations récentes (École de Lutzelhouse) témoignent d'un bel effort, mais l'époque n'est pas propice aux grandes réalisations ! L'essentiel se concentre sur la valorisation du petit patrimoine rural (fontaines, bancs, calvaires, alignement d'arbres...) qui sont autant d'éléments contribuant à l'identité locale et sur lesquels la promotion touristique peut s'appuyer.

La forêt, qui occupe une grande partie du territoire (75 %, avec  $\frac{1}{4}$  forêt privée et  $\frac{3}{4}$  forêt publique), est un autre domaine d'action à renforcer. Les enjeux concernent tout autant la protection des espaces naturels que le développement de la filière économique ou l'attrait touristique et paysager du territoire. Le fait que les professionnels du secteur forestier reconnaissent le bien-fondé de la politique paysagère de la Vallée de la Bruche à laquelle ils ont participé à divers niveaux, laisse présager une collaboration féconde mais qui reste à définir.

Enfin, des initiatives locales qui concernent la transition énergétique (éolien, hydraulique, énergie bois et cogénération) sont des signes d'une vraie prise de conscience des défis liés à l'environnement. La plus grande difficulté réside dans le fait que ces initiatives sont d'échelles différentes, suivent des logiques particulières et ne peuvent être gérées



ou accompagnées de mesures établies ou rodées par la pratique (ill. 10). L'évolution des phénomènes climatiques et la transition énergétique sont sans doute les chantiers d'avenir pour l'ensemble du territoire, élus et privés, et un défi pour les pratiques du développement local à réinventer. Les relations entre la vision actuelle du paysage et les aléas écologiques sont encore à renforcer et imaginer.

Par ailleurs, des facteurs locaux ou extérieurs, comme le renouvellement des élus du territoire, les attentes des nouvelles populations ou nouvelles générations d'habitants, les évolutions (critères, montants...) des aides européennes sont autant d'hypothèses à prendre en compte pour se diriger vers de nouveaux modèles.

Le chemin parcouru est important, se contenter des acquis risque de mettre l'ensemble en péril. Ainsi, poursuivre la réflexion et l'action est une équation nécessaire et complexe. L'expérience de la Vallée de la Bruche démontre surtout l'importance des alliances, l'efficacité du croisement des talents, la force des mythes pour investir dans ce qui semble juste. La politique paysagère du territoire a pu se déployer sur le temps long et ce sont les élus qui en ont assumé la pérennité depuis le début des années 1980 en toute complicité avec le chargé de mission «paysage-environnement» et les acteurs locaux. Les résultats obtenus sont visibles,

10. PAYSAGE ET ÉNERGIE:  
UN NOUVEAU PAYSAGE  
SUR L'AMONT DE LA  
VALLÉE À SALES (@ CC DE  
LA VALLÉE DE LA BRUCHE,  
2018).



11. AFF LA BROUË: MISE EN VALEUR DU FOND DE LA VALLÉE DE LA BRUCHE [© CC DE LA VALLÉE DE LA BRUCHE, 2005].

les procédures rodées et le savoir-faire acquis sont un héritage reconnu au-delà du territoire.

L'intérêt de l'entrée paysagère dans la Vallée de la Bruche est d'avoir décliné ce concept de manière transversale et ainsi, d'avoir pu impliquer l'ensemble des acteurs locaux (ill. 11).

Plus que des mots, ces quelques visuels mettent en évidence l'intérêt de l'approche paysagère. La preuve par l'action: la figure 9 représente une des premières actions engagées par la collectivité dès 1990. Elle était modeste. Elle a porté sur la restructuration foncière, le défrichement et la remise en exploitation d'une superficie de 15 hectares. La méthode a prouvé son efficacité et l'impulsion décisive était donnée. Aujourd'hui c'est toute la Vallée qui est en marche. Un projet qui fonctionne est un projet qui trouve un écho dans la population. Le paysage, c'est du lien social, du réseau, du visible, du sensible, du fédérateur, c'est la forme visible d'une société et en Bruche, désormais une façon «ordinaire» de se présenter aux autres et la fierté «des gens de Bruche».

- <sup>1</sup> La CC de la Vallée de la Bruche a été créée le 1<sup>er</sup> janvier 2000. Elle a succédé au District, constitué en 1991, lequel avait pris le relais du Syndicat Intercommunal à Vocation Multiple (SIVOM) du Pays de la Haute-Bruche, créé en 1980.
- <sup>2</sup> Les programmes LEADER (Liaison entre actions de développement de l'économie rurale) sont proposés par l'Union européenne pour soutenir des projets de développement rural à une échelle locale.
- <sup>3</sup> Aujourd'hui, après les MAE, puis les MAET, c'est la 3<sup>e</sup> génération des mesures qui est en cours: les mesures agro-environnementales et climatiques (MAEC).
- <sup>4</sup> Le Grand Prix national du paysage est décerné par le ministère en charge de l'environnement et récompense tous les deux ans les opérations exemplaires.

## Bibliographie

- AMBROISE, R. (2018): «Dessine-moi un paysage (agricole)», *Revue Sesame et Société, Alimentation, Mondes agricoles et Environnement* [consulté en ligne]; <http://revue-sesame-inra.fr/dessine-moi-un-paysage-agricole/>
- AMBROISE, R., TOUBLANC, M. (2015): *Paysage et agriculture pour le meilleur!* Dijon, Éducagri Éditions, pp. 119-126.
- CAISSES DES DÉPÔTS – FÉDÉRATION DES PARCS NATURELS (1995): *La Charte paysagère – Outil d'aménagement de l'espace intercommunal*, Paris, La Documentation française.
- LAHAYE, J. P., DREA, M. (2009): *Champ rouge. Traces: Double regard*, La Broque, Les petites Vagues.
- LAUMOND, J. S., GRANDADAM, P. (2005): «Le paysage, c'est l'affaire de tous! – 20 années d'actions paysagères en Haute-Bruche», CD Rom interactif, Communauté de communes de la Haute Bruche.
- (2011): «Le paysage, «passion tranquille, partagée et durable» d'une intercommunalité alsacienne - Collectif des "États généraux du Paysage"», compte-rendu «États généraux du Paysage», fiche 4: Haute-Bruche Bas-Rhin.
  - (2012): «Vision paysagée, vision partagée – Trois temps, pour un nouvel élan», *Enseignements; Témoignages Perspectives*, document de synthèse, Communauté de communes de la Vallée de la Bruche.
- MAIRIE CONSEILS (2011): «Penser le territoire par le paysage: Expérience de la Communauté de communes de la Haute-Bruche», Réseau de territoires paysage et urbanisme durable, Mémento 11.
- MARCEL, O., SANSON, B. (2013): «Paysage de l'après Pétrole», *Passerelle*, n°9.
- MINISTÈRE DE L'ÉCOLOGIE, DU DÉVELOPPEMENT ET DE L'AMÉNAGEMENT DURABLE (2007): *Grand Prix National du Paysage*, plaquette, pp. 14-17.

PODSIADLO, J., LAUMOND, J. S. (2008): «En Haute Bruche, le paysage, c'est l'affaire de tous ! Comment le paysage peut-il devenir le support du développement local», *Les cahiers de la compagnie du paysage*, n°5, pp. 238-252.

PODSIADLO, J., LAUMOND, J. S., GRANDADAM, P. (2006): «Penser le territoire par le paysage», actes du colloque, Communauté de communes de la Vallée de la Bruche.



# LES PETITES TERRES DU LIVRADOIS-FOREZ: DES PAYSAGES VIRTUELS AUX ENJEUX ÉCOLOGIQUES RÉELS

*Claire Planchat, Jean-Luc Campagne, Pierre-Alain Heydel*

## Introduction

*La trame verte et bleue, une démarche alliant préservation de la biodiversité et aménagement du territoire.* La trame verte et bleue (TVB) est une politique phare inscrite dans les lois françaises dites Grenelle de 2010 et 2012<sup>1</sup>. Elles visent à prendre en compte la biodiversité pour toute activité humaine, tout projet d'aménagement. Prendre en compte la TVB consiste à maintenir et à reconstituer un réseau d'échanges sur les territoires pour que les espèces animales et végétales puissent, comme l'homme, communiquer, circuler, s'alimenter, se reproduire, se reposer... c'est-à-dire assurer leur survie, en facilitant leur adaptation au changement climatique. La TVB contribue ainsi au maintien des services que nous rend la biodiversité: qualité des eaux, pollinisation, prévention des inondations, amélioration du cadre de vie, etc. Pour prendre en compte cette TVB, il est nécessaire de considérer si les espaces, de jour comme de nuit (une trame noire à considérer pour les espèces nocturnes), assurent encore ou non des fonctions écologiques nécessaires au bon fonctionnement des réseaux écologiques. Si ce n'est pas le cas, il s'agit alors pour les territoires de restaurer, maintenir ou compenser les continuités écologiques indispensables au fonctionnement de la TVB. Depuis les lois Grenelle, la prise en compte des continuités écologiques devient obligatoire dans tous les documents d'urbanisme. Au niveau local, à l'échelle des habitants, la prise en compte de la TVB se traduit également par la mobilisation d'outils contractuels, par des modes de gestion et des pratiques culturelles ou d'aménagement en mutation. Même si la TVB vise en premier lieu des objectifs écologiques, elle permet également d'atteindre des objectifs sociaux et économiques,

des bénéfiques pour l'agriculture (auto-épuration, régulation des crues...), une mise en valeur paysagère et culturelle des espaces qui la composent. Pour les élus locaux, la prise en compte obligatoire de la TVB dans leurs Plans locaux d'urbanisme intercommunaux (PLUi) représente un changement important dans la façon d'appréhender l'aménagement du territoire. Elle doit en plus se combiner aux mutations des périmètres communaux, renforçant la difficulté de saisir les problématiques et les échelles de préservation et de gestion de la biodiversité. De plus, depuis les lois Grenelle, les espaces naturels ne sont plus seulement considérés dans le cadre de leurs périmètres de protection, mais également à travers une vision plus large considérant les continuités écologiques et leur insertion dans un projet d'aménagement et de développement. Conscient de la nécessité d'anticiper ces évolutions territoriales et écologiques, le Parc naturel régional (PNR) Livradois-Forez (Auvergne – France) mène, depuis 2009, diverses missions visant à soutenir les élus et acteurs des territoires pour la prise en compte des continuités écologiques dans leurs démarches d'aménagement.

En 2014, une méthodologie exemplaire a été développée (PNR LIVRADOIS-FOREZ, BIOTOPE 2015) sur la Communauté de communes (CC) Billom Saint-Dier Vallée du Jauron (BSTDVJ) pour aider les communes à affiner et inscrire dans leurs documents d'urbanisme, la TVB. C'est dans un objectif de valorisation et de diffusion de cette démarche, qu'en 2016, le Parc Livradois-Forez met en place une mission de sensibilisation, d'information et de vulgarisation visant à favoriser la prise en compte des réseaux écologiques, notamment dans les documents d'urbanisme à l'échelle intercommunale. Dans ce contexte, notre groupement Vous Êtes D'Ici/Dialter/Heydel<sup>2</sup> a développé un programme d'ateliers et d'outils de dialogue à destination particulièrement des élus et agents intercommunaux.

Fortement inspiré du dispositif des «hyperpaysages» (ERICX, PARTOUNE ET PIRENNE 2002), un outil, appelé les «Petites Terres»<sup>3</sup>, a été mis en œuvre afin d'engager les élus et habitants du PNR à développer des pratiques d'aménagement des espaces en faveur de la biodiversité. Il s'agit ici d'apporter une lecture critique de cette expérience. Nous verrons en quoi cette démarche de coconstruction contribue à mettre en avant les

relations homme-environnement qui se composent, les cheminements, les expériences sensibles, les contacts humains localisés (DI MÉO 2006), tout en favorisant la compréhension des concepts du paysage et de TVB plus proches de la notion du territoire vécu.

*Donner à voir la TVB de façon profane.* Divers supports de représentations graphiques de la TVB ont été inventés pour la donner à voir aux acteurs des territoires dans le cadre de leurs aménagements<sup>4</sup>. Une des principales difficultés repose sur le changement d'échelle nécessaire pour appréhender les dispositifs réglementaires de mise en œuvre de la TVB. À l'échelle du PNR, une cartographie au 1/100 000<sup>e</sup> des réseaux écologiques a été produite en 2009. Cette représentation experte illustre la continuité des divers milieux naturels (sous-trames) en tant qu'habitats naturels. Le Parc a constaté rapidement que les élus de son territoire ne s'approprièrent pas ce document, qui ne permettait pas d'articuler leurs représentations sociales des espaces naturels davantage basées sur celles de leurs paysages du quotidien (SCHMITZ 2004). Le Parc s'est alors engagé, en 2013, dans l'accompagnement plus opérationnel, mobilisant le territoire intercommunal et son document de planification, pour amener les élus locaux dans des lectures paysagères de la TVB. L'approche écopaysagère, pour aborder de manière plus profane les continuités écologiques, était lancée.

L'écopaysage se définit par les relations existant entre l'organisation d'un paysage (structure spatiale) et son fonctionnement écologique (FISCHESSE et DUPUIS-TATE 2017). En mobilisant uniquement ce concept, le paysage se caractérise essentiellement par son hétérogénéité et par sa dynamique gouvernée, pour partie, par les activités humaines. Il existe indépendamment de la perception. Pourtant, il semble délicat, dans un dispositif d'accompagnement des acteurs, de négliger la dimension sensible des perceptions et des représentations du paysage au sens de la définition de la Convention européenne du paysage (CEP)<sup>5</sup>:

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.

L'action menée sur le territoire intercommunal de BSTDVJ a permis de mettre en avant le rôle systémique du paysage (BROSSARD et WIEBER 1984; THEMA 2005). Nous l'avons remobilisé dans le montage de l'outil Petites Terres, dont toute la démarche a consisté à révéler, avec les acteurs locaux:

- un système de «Production du paysage»: tout ce qui compose les structures géomorphologiques, biologiques et anthropiques du paysage;
- un système «Paysage visible»: portion d'espace, objets (ou composants) et images relevées sur le terrain par/avec les acteurs, sur des clichés photographiques allant jusqu'à 360° x 180°, formalisant les visites virtuelles des Petites Terres;
- un système «Perception des paysages»: mécanismes de construction des représentations, des individus (élus techniciens, agriculteurs, entreprises, habitants...), ou d'un collectif;
- un système «Utilisations des paysages»: les utilisations du paysage sont multiples. On distingue le paysage-produit, consommé en tant que ressource patrimoniale, le paysage pictural, résultant d'un processus d'artialisation au sens d'Alain Roger, le paysage support, pour l'aménagement des territoires à travers le projet de révision du Plan Local d'Urbanisme de BSTDVJ.

Si chacun de ces systèmes dépend des autres, «ce sont les projets qui font naître le paysage à partir d'un espace, et tous ces projets s'organisent en un système paysager qui se comporte comme le révélateur des stratégies sociales» (LELLI 2000). La combinaison de ces systèmes aide à comprendre comment l'on aboutit à des processus didactiques, c'est-à-dire qui concernent l'intention d'enseigner, d'explicitier méthodiquement les procédés de la TVB, et d'en construire les représentations grâce aux perceptions, mais aussi aux stratégies paysagères.

#### De l'hyperpaysage aux Petites Terres

Au cours de l'année 2016, notre groupement est donc intervenu aux côtés du Parc pour l'accompagner dans sa démarche d'échange et de sensibili-

sation, basée sur la création de l'outil numérique de visualisation de la TVB appelé les Petites Terres.

La proposition du groupement mettait l'accent sur la dimension participative de la démarche. Nous avons donc mobilisé les représentations paysagères pour mettre en relief la nature systémique du paysage: faire parler les acteurs de leur territoire à travers le paysage, permet de faire émerger des informations sur les «transactions» (BAUDRY et BUREL 1985) entre les écosystèmes présents et les pratiques des acteurs sur ces écosystèmes, selon des choix techniques, esthétiques, politiques, etc. Telle que l'énonce Christine Partoune (2004) à travers ses travaux de recherche sur l'outil hyperpaysage, l'observation paysagère peut être utilisée comme un outil pour aborder les problématiques paysagères et territoriales dans leur complexité. Par l'outil hyperpaysage, elle met en avant l'intérêt d'aborder le paysage comme système, mettant en relief des composants visibles et invisibles liés à des informations culturelles, sociales, matérielles et immatérielles:

Un hyperpaysage, c'est un ensemble de fichiers articulés auxquels il est possible d'avoir accès en naviguant à partir d'une image interactive de paysage. (ERICX, PARTOUNE et PIRENNE 2002)

Les Petites Terres ont ainsi été créées pour que les acteurs visitent et fassent visiter leur territoire comme si on visitait les pièces de leur maison ayant chacune des espaces et des fonctions nécessaires à la vie de ses habitants, hommes comme animaux, mais aussi des évolutions liées à leurs projets d'aménagement.

La Petite Terre est un outil de visualisation photographique interactive à 360° x 180° d'un paysage réalisé par un photographe professionnel mais dont les acteurs, vivant dans ce paysage, choisissent le point de vue. Cette représentation sphérique a été appelée «Petite Terre» en écho aux enjeux de préservation de notre «Grande» Terre. L'idée centrale du processus de création des Petites Terres a été de faire valoir le rôle du dialogue sur et par le paysage (MICHELIN 2011) et sa plus-value pour révéler l'expertise locale et profane dans la prise en compte des continuités écologiques (BARRET 2012; ANGEON 2013).

1. LES PETITES TERRES:  
EXTRAIT DE LA PAGE  
D'ACCUEIL DU SITE  
INTERNET DU PARC  
NATUREL RÉGIONAL  
LIVRADOIS-FOREZ.  
POUR DÉCOUVRIR LES  
HYPERPAYSAGES,  
SOIT CLIQUER SUR LES  
VIGNETTES À GAUCHE DE  
L'ÉCRAN, SOIT PAR LES  
BULLES DE LA CARTE  
S'AFFICHANT VIA L'ONGLET  
«VISITES VIRTUELLES  
DE LA TRAME VERTE ET  
BLEUE» (CONCEPTION DE  
L'AGENCE VOUS ÊTES D'ICI/  
PIERRE-ALAIN HEYDEL,  
DÉCEMBRE 2016).



Le processus d'utilisation, aujourd'hui en ligne, est présenté 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 atelier. Cette immersion numérique interactive favorise une exploration pédagogique sur des informations complexes concernant la biodiversité, les fonctionnalités écologiques, les cartographies réglementaires, les informations de gestion et de dialogue nécessaires aux documents de planification. Un des intérêts de cet outil est de pouvoir le consulter depuis le site web du Parc, pour un usage grand public (ill. 1).

## Résultats

*Un processus de production participatif.* De cette expérience, nous considérons que le processus de production des Petites Terres est un résultat en soi car il est aussi intéressant que son utilisation. En effet, nous avons privilégié, avec le Parc, la mise en place d'ateliers et de méthodes pédagogiques de type «Freinet»<sup>6</sup> et liées à la technique des hyperpaysages:

impliquer les élus pour comprendre ce que les acteurs de leur territoire transforment. Autrement dit, les savoirs mixant l'expertise écologique et l'expertise profane (BARRET 2012), mais aussi l'apprentissage mutuel entre acteurs, doivent s'ancrez dans le vécu et le quotidien pour avoir un sens et pour être compris et retenus.

Une première phase de préparation (janvier – avril 2016) a permis de préciser les besoins locaux et de définir les orientations pour aller à la rencontre des acteurs co-constructeurs des Petites Terres. Des entretiens préalables d'acteurs clefs (présidents de communautés de communes, responsables de projets de développement, etc.) ont permis de définir les lieux de visite pertinents pour débattre de la TVB et pour construire les supports de visite numérique (ill. 2).

L'exploration au préalable des sites de visites a permis de recueillir diverses informations sur le développement de ces portions de territoires (types d'agriculture, gestion des milieux forestiers, humides, projet d'urbanisation, projet de compensation, etc.).

Une seconde phase a consisté à tester et valider l'intérêt didactique de l'outil numérique hyperpaysage en réalisant un prototype de 4 Petites Terres, à partir des résultats de l'étude menée en 2014 par le Parc avec les élus de la CC de BSTDVJ (PNR LIVRAOIS-FOREZ, BIOTOPE 2015).

2. EXEMPLE D'UN  
SUPPORT D'ANIMATION  
PAYSAGÈRE, BASÉ SUR  
LA PHOTOGRAPHIE,  
POUR DÉBATTRE DES  
ENJEUX DE LA TVB –  
ATELIER COMMUNE DE  
ST VICTOR-SUR-ARLANC  
[© PIERRE-ALAIN HEYDEL,  
JUN 2016].





3. CARTE DE LOCALISATION DES 12 PETITES TERRES, CLIQUER SUR UNE BULLE ORANGE PERMET D'ACCÉDER À L'HYPERPAYSAGE DU TERRITOIRE CONCERNÉ (© AGENCE VOUS ÊTES D'ICI/PNR LIVRADOIS-FOREZ, DÉCEMBRE 2016).

Pour la troisième phase, de mai à octobre 2016, les acteurs de 4 autres territoires ont pu bénéficier d'ateliers de terrain pour croiser leurs différentes visions de la TVB, ses composantes, ses enjeux et les besoins locaux liés à sa prise en compte. Les ateliers de terrain ont été organisés sur ces différents secteurs<sup>7</sup>, en ciblant des thématiques et des sous-trames plus spécifiques à chacun d'entre eux (ill. 3).

- Commune de Saint-Victor-sur-Arlanc/milieux humides: d'une vision locale à l'approche par bassin-versant, comment prendre en compte et restaurer la trame des milieux humides et aquatiques en associant les acteurs du territoire ?
- Commune de Châteldon/milieux forestiers: comment appréhender la trame boisée dans un PLU, et dans une extension de bourg ?



- CC du Pays d'Ambert/milieux agricoles et bocagers: comment prendre en compte la trame agricole et bocagère dans des contextes d'extension urbaine et dans des projets de Zone d'Aménagement Concerté (ZAC) ?
- CC du Pays de Sauxillanges/milieux aquatiques, forestiers et agricoles: comment associer les usagers et les acteurs locaux à la mise en œuvre de la TVB, dans les documents d'urbanisme et les projets d'aménagement ?

Sur 97 participants aux visites des quatre secteurs, 42 étaient des élus et 32 des partenaires techniques. Moins d'une dizaine d'acteurs économiques et d'habitants ont participé. Les agents du Parc ont aussi souhaité apprendre de cette expérience. Les informations débattues à travers les supports et le paysage produits lors de ces visites de terrain, ont pu être restitués de manière à réaliser 8 Petites Terres. Ainsi, 114 objets du paysage sont cliquables à travers les douze hyperpaysages (ill. 4).

La visualisation paysagère à 360° a permis de penser l'espace de considération de la TVB vécu par les acteurs, non pas comme un cadre, mais comme un milieu. Ils ont pu dessiner jusqu'aux frontières de leur regard, le corridor d'un cours d'eau, le bassin-versant d'une vallée, l'articulation entre deux massifs de montagnes, mais aussi la petite plante sous leurs pieds

4. EXTRAIT DES COMPOSANTS PAYSAGERS INTERACTIFS DES PETITES TERRES (@PNR LIVRADOIS-FOREZ/PIERRE-ALAIN HEYDEL/AGENCE VOUS ÊTES D'ICI/SCOP DIALTER, DÉCEMBRE 2016).



5. VISITE DE TERRAIN PARTICIPATIVE SUR CHÂTELDON POUR DISCUTER DES ÉLÉMENTS DE LA TVB À PARTAGER DANS LES PETITES TERRES (@ PIERRE-ALAIN HEYDEL, JUIN 2016).



ou l'arbre isolé dans le champ, comme des indicateurs d'une connectivité, ou, au contraire, une autoroute, pour dénoncer justement la rupture des continuités écologiques. Ces visites ont également été riches de discussions sur les perceptions et les besoins. Les acteurs ont pu s'identifier (rôle, responsabilité, gestion) aux éléments des continuités écologiques à intégrer dans la planification ou d'autres projets (ill. 5 et 6). Pour la quatrième phase, l'outil interactif d'information et de sensibilisation des Petites Terres a été restitué aux acteurs lors d'un atelier

6. ACTEUR DESSINANT LES ÉLÉMENTS DE LA TVB À PARTAGER DANS LA PETITE TERRE DE LA COMMUNE DE CHÂTELDON (@ PIERRE-ALAIN HEYDEL, JUIN 2016).



intercommunal, afin d'échanger sur les possibilités locales d'agir en fonction des cas visités sur le terrain. Cette étape a également été l'occasion de procéder à l'évaluation de la démarche de production et d'en extraire des recommandations à destination des participants pour intégrer la TVB dans la planification et les projets de territoire, dans le cadre d'un dialogue avec leurs administrés et collègues.

*Le processus d'utilisation: rendre plus opérationnelle la TVB.* Le succès de la phase de production et d'échanges autour des Petites Terres a conduit le Parc à engager, en 2017, une seconde phase de programme de sensibilisation et de vulgarisation. Elle a eu pour objectif d'expérimenter les Petites Terres auprès d'autres publics et d'autres territoires, en faisant valoir une perspective plus opérationnelle. Les visites de terrain et plusieurs ateliers intercommunaux ont été à nouveau mis en place pour favoriser un processus de coconstruction, non plus des Petites Terres, mais de projets d'aménagement réels, réfléchis à la fois à partir de lectures de paysages et des Petites Terres pour articuler approche concrète et objectivation.

Dans cette seconde étape, le territoire de BSDVJ, fusionné en «Billom Communauté»<sup>8</sup>, a été de nouveau sollicité car il s'engageait dans la réalisation d'un PLUi. Nous avons donc proposé d'utiliser les Petites Terres de ce territoire pour apporter un éclairage aux techniciens et aux nouveaux élus communautaires, sur la façon de procéder pour prendre en compte la TVB, notamment appliquée à un secteur de grandes cultures intensives. Il s'agissait de continuer à expérimenter, par le croisement des regards d'acteurs, une expertise plurielle de la TVB via le paysage vécu. Pour cela, les participants aux ateliers ont dû, à partir des éléments du paysage observés sur le terrain, complétés par les paysages interactifs dans les Petites Terres, faire des propositions afin d'intégrer les composants des écopaysages au rapport du PLUi: soit en termes de zonage, soit pour énoncer un règlement, ou encore pour décider de réaliser une OAP<sup>9</sup>. Le contexte très opérationnel et politiquement fort du PLUi de Billom Communauté nous a permis de lire l'implication plus importante des nouveaux élus et de confirmer celle, pérenne, des

anciens élus. L'encadrement de cette démarche par le Parc naturel régional a permis de mobiliser à nouveau certains de ses partenaires, tels que des architectes-conseils départementaux, la Chambre d'agriculture, des associations de chasse et de pêche... Ces approches terrains ont fait se rencontrer des élus, qui jusqu'à présent ne participaient pas au PLUi, et des partenaires, notamment privés (acteurs économiques et touristiques, grandes entreprises, bureau d'études, habitants concernés, etc.). Dans cette approche, l'expertise naturaliste extérieure peut intervenir de manière complémentaire mais elle ne doit pas être la seule mobilisée.

Dans cette perspective, la place du PNR se dessine à la croisée d'un positionnement de co-initiateur, d'animateur, voire de médiateur, en tant qu'interface des différents acteurs et intérêts. Cette phase d'utilisation a surtout été intéressante car elle a permis d'identifier de nouveaux sites-supports, des parcours et des territoires ressources, qui aujourd'hui, peuvent être soutenus par le Parc du Livradois Forez dans le but de s'engager dans une véritable démarche de prise en compte de la TVB, à travers leurs projets d'aménagement.

D'autres utilisations des Petites Terres en formation supérieure (école d'ingénieurs, d'architecture), pour des praticiens (Conférence en Conseil en architecture, pour des techniciens de rivières, des paysagistes), ont permis de présenter et d'analyser leur réel intérêt. C'est l'usage pédagogique, pour des publics de jeunes ou d'experts, qui semble le mieux adapté aujourd'hui.

L'objectif d'une utilisation par les élus participants et le grand public, depuis le site web du Parc, n'est par contre pas atteint. Une des raisons est liée aux nouveaux périmètres intercommunaux imposés aux communes depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2017. Les élus ont des difficultés à travailler ensemble et à la «bonne» échelle d'action, en faveur de la biodiversité. L'échelle du paysage vécu pour construire les Petites Terres, n'est pas l'échelle des nouvelles actions intercommunales. De plus, les noms des intercommunalités citées dans les hyperpaysages ont changé. Cette situation rend difficile l'appropriation de l'outil Petites Terres par les acteurs vivant sur ces territoires élargis. Le volet technique en est une autre cause: si

pour le public qui n'a pas participé aux visites et aux ateliers, l'outil se révèle pertinent et compréhensible, pour les acteurs ayant participé à son élaboration, ils regrettent de ne pas voir transparaître, via cet outil, les riches débats vécus. Une élue du Parc, fidèle aux ateliers sur les deux ans de déroulement de la démarche, a davantage souligné l'intérêt du processus de construction que celui de l'utilisation :

Depuis que j'ai réalisé les Petites Terres, je ne regarde plus les paysages comme avant. Quand je passe sous un passage à faune sur l'autoroute, je le regrette. Je me dis que notre rôle d'élus n'est plus de faire des réparations de la nature, mais si ce n'est de la préserver, c'est surtout anticiper.

## Discussion

*Le virtuel devient pertinent quand il repose sur le réel.* La démarche voulue par le Parc apparaît rétrospectivement justifiée: le dispositif mis en œuvre a répondu manifestement à de réels besoins de sensibilisation et de partage des connaissances et des attentes des acteurs sur la TVB.

Selon les participants, combiner la création des Petites Terres à des visites de terrain, constitue un dispositif positif car lié aux échanges et aux croisements de points de vue: «Les échanges d'acteurs divers réunis pour l'occasion. C'est rare et c'est riche.»<sup>10</sup> Certains acteurs ont pu trouver leur place dans la démarche, sans être forcément positionnés dans un champ technique: «Discussion très intéressante pour un néophyte comme moi.»<sup>11</sup> Un autre point fort souligné par les participants est lié à l'animation originale mais indispensable à la coconstruction des Petites Terres en groupe: dans la fiche d'évaluation de la démarche plusieurs participants ont écrit: «Liberté, prise de parole.» Les supports photographiques et documentés produits pour jalonner, guider, et faire en sorte que chacun partage le même niveau d'information, ont facilité les modalités de réflexion collective, mais aussi de recueil, afin de restituer directement, et au plus juste, les informations partagées dans les Petites Terres.

Les modalités collectivement envisagées pour la prise en compte de la biodiversité et de la TVB se révèlent également pertinentes car elles ne constituent pas des données naturalistes déconnectées des réalités du

terrain, mais sont bien en phase avec l'approche systémique du paysage pour :

1/ Mettre en avant la TVB comme un élément structurant du cadre de vie et de l'aménagement du territoire (systèmes de «Production du paysage» et de «Paysage visible») : cette orientation s'est traduite par la mise en œuvre d'une approche écopaysagère.

Cette approche rend concrètes, et surtout partageables, les thématiques et problématiques entre tous les acteurs. Elle est d'autant plus efficace lorsqu'un projet en est le sujet. En effet, la vision paysagère offre un support sur lequel on peut imaginer l'impact visuel du projet et avec lequel on «recompose» la TVB, comme, par exemple, la plantation de haies en secteur de grandes cultures sur Billom Communauté. L'approche écopaysagère apporte des informations sur les milieux naturels qui composent un cadre de vie pour les hommes qui les entretiennent et qui sont caractérisés d'habitats pour les espèces animales et végétales. Afin d'illustrer ce propos, un étang près de Billom a été perçu par les acteurs à la fois comme un lieu de promenade auprès d'un point d'eau appréciable en zone de grandes cultures, mais du fait de la proximité de la rivière Allier – corridor d'envergure régionale –, il est aussi considéré comme un espace de repos pour une avifaune migratrice rare.

2/ Valoriser l'existant et favoriser une approche concrète et locale des problématiques de TVB (système «Utilisations des paysages») : les recommandations déclinées dans les Petites Terres répondent à des situations locales, des projets concrets pour un développement du territoire à imaginer ensemble. Il s'agit là de ne pas parler de la TVB uniquement comme un concept, mais bien comme une plus-value d'un projet d'aménagement. La participation d'acteurs locaux favorise cette appropriation des enjeux, par leur sentiment de contribuer concrètement au projet. Pour les élus, il s'agit de leur offrir une montée en compétences sur des sujets qu'ils ne traitent que trop rarement ou alors avec méconnaissance : dans la procédure officielle du PLUi de Billom, seulement une réunion est consacrée aux enjeux de la TVB.

3/ Intégrer plusieurs points de vue pour conforter les débats et partager les arguments (système «Perception des paysages»), caractérise le

principe même de l'animation mise en œuvre, au cours de laquelle il s'agissait de faire se croiser différentes visions et de multiples apports. Grâce à ces espaces de dialogue, les participants ont pu apporter leurs connaissances (histoire des lieux, usages sociaux, imaginaires, dysfonctionnements...). Ils ont également pu énoncer leurs besoins, se mettre d'accord sur les références communes (qui aident à structurer le projet), mais surtout énoncer leurs attentes et contradictions à mettre au débat. De ce dialogue, ils ont pu mettre en perspective leurs usages ou actions possibles sur les espaces de nature et pour la biodiversité, vis-à-vis de leurs pratiques respectives et de ce qu'ils pourraient être ou faire avec la mise en œuvre de projets collectifs.

4/ Transmettre des outils, pour finalement révéler l'importance de la médiation (système «Utilisations des paysages») : si les objectifs participatifs du programme en 2016, se restreignaient à l'information, la sensibilisation et la vulgarisation, les dispositifs méthodologiques mis en œuvre, notamment les ateliers remobilisant les Petites Terres en 2017, ont surtout permis d'aider les participants à adopter une posture volontariste, une capacité à dialoguer, à faire-ensemble. Cette posture est basée sur des projets concrets et locaux pour donner, parfois, une légitimité à ces acteurs, à la création d'un espace d'initiatives sur un sujet complexe et polémique: la préservation de la nature.

Pour autant, sans moteur, c'est-à-dire sans animation, ces outils ne fonctionnent pas et le dispositif méthodologique ne sert à rien. Tout repose sur ce rôle de médiateur que le PNR Livradois-Forez voudra bien continuer à jouer. Les lois, les territoires et leurs acteurs évoluant régulièrement, il est aussi important pour le Parc de prévoir des mises à jour de ces dispositifs méthodologiques. En deux ans, le changement de périmètre et de nom des intercommunalités impliquées dans ce programme nous a déjà montré les difficultés techniques et financières à palier afin de mettre à jour les Petites Terres (réécriture des textes et des cartes, reprise des vidéos). Mais même sans ces outils actualisés, les agents du Parc disposent d'un carnet d'adresses des divers participants à la démarche, ainsi que diverses méthodes d'animation qui ont permis de construire les visites virtuelles et de les remobiliser.

*Un dispositif méthodologique en progression.* Les Petites Terres semblent être appréciées comme outil de restitution riche mais dont l'utilisation doit être explicitée/expliquée/accompagnée pour certaines personnes qui ne maîtrisent pas les outils numériques. La complexité ou les spécificités locales de certaines informations, peuvent ne pas être comprises par les acteurs qui n'ont pas participé aux visites. D'autres informations, plus techniques et juridiques, se formalisant par du texte et non des visuels dans les Petites Terres, peuvent rebuter des publics plus jeunes (niveau collège). Pour autant, lors d'utilisations dans des contextes pédagogiques, et après explicitation du dispositif, les lycéens et universitaires ont rapidement mobilisé et réinterprété l'outil, le rendant ainsi innovant pour enseigner autrement les enjeux de la TVB. En cela, les Petites Terres ont fait l'objet de diverses publications techniques et scientifiques.

Pour les habitants du Parc ou d'autres territoires, un usage sans accompagnement reste encore difficile, car, selon l' élu de la commission Environnement du Livradois – Forez, «il faut encore du temps pour s'approprier ces concepts et les enjeux qui en découlent. Il s'agit de faire confiance aux participants aux ateliers qui, petit à petit, en parleront à d'autres, qui se l'approprieront». Effectivement, les apprentissages des divers usages de cet outil nécessitent d'être développés par des acteurs relais (rôle des élus et techniciens du Parc, et des communautés de communes). Il s'agit également de laisser du temps à un processus d'acculturation, aux notions complexes, que les outils de visualisation paysagère permettent de révéler (MICHELIN 2011). L'impact d'un tel outil ne sera visible que s'il est adopté/assimilé par un réseau d'élus et d'acteurs qui s'en serviront comme support lors de leur propre démarche, en tant qu'entrée en matière ou pour la construction d'une culture commune.

Nous souhaitons souligner l'investissement en temps que ce projet a demandé techniquement, au-delà de ce qui était prévu, aussi bien pour notre groupement que pour les agents du Parc et les participants qui ont accepté de relire toutes les contributions insérées dans les Petites Terres. Dans la perspective de sa reproductibilité, il est important de bien convenir d'un format d'outil qui soit adapté aux moyens.



## Conclusion

Nous rappelons que les 12 visites virtuelles de paysages interactifs qui composent les Petites Terres ne restent, au final, qu'un outil, un support de médiation et de vulgarisation de la TVB. Ce sont les apprentissages de ses usages divers, bien que nécessitant d'être développés par des acteurs relais, qui en font toute la richesse. La confrontation de cet outil à des projets concrets d'aménagement et d'urbanisme nous a montré le besoin réel de ce type de programme et, plus manifestement, le rôle médiateur des paysages pour évoquer la TVB comme thème transversal aux enjeux de développement des territoires à dominante rurale, en termes de transition écologique et climatique, mais aussi de recomposition identitaire, compte tenu des mutations administratives en cours.

De ce dispositif en progression, nous retenons également l'intérêt de la combinaison des outils didactiques qui favorisent l'articulation des expertises et des savoirs profanes et locaux. Bien que les Petites Terres soient aujourd'hui, tel un livre, figées dans le temps, elles peuvent offrir de nouvelles perspectives de méthodes didactiques, comme la création d'un futur observatoire photographique à 360° des territoires du Parc. Cette idée pourrait être développée avec la démocratisation fulgurante des outils numériques dédiés à la visualisation.

<sup>1</sup> Centre de ressource national pour la TVB: <http://www.trameverteetbleue.fr/presentation-tvb/qu-est-ce-que-trame-verte-bleue/definitions-trame-verte-bleue>  
Les lois Grenelle ont apporté d'importantes modifications dans les codes de l'environnement et l'urbanisme.

<sup>2</sup> L'Agence Vous Êtes D'Ici est spécialisée dans la création d'outils pédagogiques pour le développement des territoires ruraux et la concertation. La Scop Dialter développe des dispositifs de Dialogue Territoriale (BARRET 2012). Le photographe Pierre-Alain Heydel réalise des photographies interactives 360°x180° pour des visites virtuelles de paysage.

<sup>3</sup> Accès à l'outil en ligne: <http://tvb.parc-livradois-forez.org/>

- <sup>4</sup> Consulter en ligne: <http://www.parc-livradois-forez.org/preserver/biodiversite/trame-verte-et-bleue/>
- <sup>5</sup> Consulter en ligne: <https://www.coe.int/en/web/landscape>
- <sup>6</sup> Il s'agit entre autres de la méthode la «classe-promenade» proposée par Célestin Freinet dans les années 1940 et développée dans les Monts du Livradois par l'instituteur et éminent géographe régionaliste Lucien Gachon. Nous l'adaptions à notre démarche par une lecture de paysage qui nous conduit à observer, à s'interroger, à s'arrêter, prendre des notes, dessiner, arpenter, rediscuter, marcher à nouveau, on échange librement, on fait provision de matériaux de savoirs profanes (pratiques agricoles, forestières, bon sens, adaptation au terrain...) qui seront ensuite en salle travaillés avec les savoirs experts écologiques.
- <sup>7</sup> Le 1<sup>er</sup> janvier 2017, les communautés de communes françaises ont dû se reconfigurer avec de nouvelles communes et changer d'appellation. Le Pays d'Ambert (7 communes) s'appelle aujourd'hui «Ambert Livradois-Forez Communauté de Communes» (58 communes), celui de Sauxillanges (17 communes) a fusionné avec l'Agglomération du Pays d'Issoire (91 communes) et BSTDVJ (21 communes) devient Billom Communauté (26 communes).
- <sup>8</sup> Passant de 21 à 26 communes et devant, ainsi, mettre à jour les documents d'urbanisme communaux en plan local d'urbanisme intercommunal (PLUi).
- <sup>9</sup> L'OAP est une Opération d'aménagement et de programmation qui consiste à conserver ou à requalifier les éléments repérés pour des motifs culturels, historiques, architecturaux ou écologiques
- <sup>10</sup> Discours extrait des fiches d'évaluation de la démarche remis aux participants aux visites de terrains et aux ateliers.
- <sup>11</sup> Discours extrait des fiches d'évaluation de la démarche remis aux participants aux visites de terrains et aux ateliers.

## Bibliographie

- ANGEON, V., CARON, V., BIRARD, C., CAYRE, P., CHAMBON, P., LARADE, A., MÉASSON, 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*, vol. 4, n°1, avril [consulté en ligne]; <https://journals.openedition.org/developpementdurable/9675>
- BARRET, P. (2012): *Guide pratique du dialogue territorial. Concertation et médiation pour l'environnement et le développement local*, Paris, Édition de l'Aube.
- BAUDRY, J., BUREL, F. (1985): «Système écologique, espace et théorie de l'information», in Berdoulay, V., Phipps, M. (éds), *Paysage et système*, Ottawa, Université d'Ottawa, pp. 87-102.
- BROSSARD, T., WIEBER, J.-C. (1984): «Le paysage, trois définitions; un mode d'analyse et de cartographie», *L'Espace Géographique*, n°1, pp. 5-12.
- DI MÉO, G. (2006): *Les territoires du quotidien*, Paris, L'Harmattan.
- ERIX, M., PARTOUNE, C., PIRENNE, M. (2002): «Les Hyperpaysages panoramiques. Une utilisation pédagogique originale des outils multimédias et de l'Internet», Institut d'Éco-

- pédagogie, Laboratoire de méthodologie de la géographie de l'Université de Liège [consulté en ligne]; [http://www.lmg.ulg.ac.be/spip/IMG/hp\\_pano\\_2008.pdf](http://www.lmg.ulg.ac.be/spip/IMG/hp_pano_2008.pdf)
- FISCHESSER, B., DUPUIS-TATE, M.-F. (2017): *Le guide illustré de l'écologie*, Paris, La Martinière.
- LELLI, L. (2000): *Le paysage ordinaire: l'exemple du Nord Comminges (Hautes-Garonnes - France)*, thèse de doctorat, sous la dir. de G. Bertrand, UFR Sciences, Espaces et Société, Département de Géographie et Aménagement, Université de Toulouse II, Le Mirail.
- MICHELIN, Y., JOLIVEAU, T., PLANCHAT-HÉRY, 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. (éds), *The European Landscape Convention: Challenges of Participation*, Amsterdam, Springer, pp. 145-174.
- 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, sous la dir. de B. Merenne-Schoumaker, Liège, Université de Liège.
- PNR LIVRADOIS-FOREZ, BIOTOPE (2015): «Mission d'accompagnement pour la prise en compte des réseaux écologiques dans la révision ou l'élaboration de documents d'urbanisme», communauté de communes Billom Saint-Dier/Vallée du Jauron, Saint-Gervais/Sous-Meymont.
- SCHMITZ, S. (2004): «Introduction aux paysages ordinaires», Conférence permanente du développement territorial, Territoires, urbanisation et paysages, Liège, pp. 116-117.
- THEMA (2005): «Le système de définition du paysage. Images», *HyperGéo*, 14 avril [consulté en ligne]; <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article293>



## POSTFACE / LE PAYSAGE ENTRE DÉMARCHE DE PROJET ET PRINCIPE DE RESPONSABILITÉ

*Yves Luginbühl*

Débattre du paysage<sup>1</sup> est a priori un objectif qui s'inscrit dans l'aménagement du territoire, tel qu'il est apparu surtout dans les années 1970 et qui a fait passer le paysage de «l'art des jardins» à l'échelle du «grand paysage», expression un peu malvenue pour désigner l'espace dans sa totalité, comme cadre de vie et de déploiement des activités sociales et économiques. Il peut également signifier discuter de ses enjeux didactiques, de la place qu'il occupe dans l'enseignement, de son rôle dans l'apprentissage des pratiques des analyses des paysages, des projets, etc. Ce sont des questions qui invitent à des réflexions sur la responsabilité des enseignants, des étudiants, mais aussi des professionnels du paysage, des aménageurs et des responsables politiques. Elles questionnent l'éthique, tout comme la réflexivité; ces concepts ne sont évidemment pas aisés à manier ou même à définir. L'objet de cette postface sera donc de les analyser, par rapport au paysage, d'en définir les contours, la portée et leur mobilisation dans le cadre de l'enseignement, mais aussi de l'aménagement du territoire.

Tout d'abord, il semble important de revenir sur le contexte dans lequel cette réflexion se déroule: il s'agit en effet d'un cadre essentiel, dans la mesure où l'enseignement du paysage se positionne dans une période de crise écologique, sociale et économique qui rebat les cartes de la prise en compte des données de l'environnement dans la mondialisation des échanges, du commerce et des formes sociales de production et d'exploitation des ressources naturelles, du travail et de l'emploi; y compris l'emploi de l'enseignement supérieur et même secondaire.

Une fois le contexte rétabli il est sans doute essentiel de se poser la question de la place et du rôle du paysage dans les sociétés actuelles, de ses effets sur la qualité de vie des populations. C'est sans doute là que les concepts de responsabilité, d'éthique et de réflexivité, sont les plus pertinents et susceptibles d'ouvrir une discussion. C'est aussi là que la notion de projet doit être interrogée, tant elle a été au centre des enseignements du paysage: que signifie projet, lorsque l'on sait que la plupart du temps, cela renvoie au projet d'architecture ou d'aménagement du territoire? Comment le projet de paysage, défendu *mordicus* par les praticiens paysagistes, trouve-t-il sa place parmi tous les types de projets?

Enfin, il sera indispensable de se demander comment le paysage répond aux projets politiques et quelle en est la dimension économique. On sait que la science économique s'est penchée activement sur l'évaluation des aménités dont fait partie le paysage, au même titre que l'environnement, la biodiversité et les écosystèmes. On analysera donc les modes d'évaluation socio-économique des paysages tels qu'ils se présentent aujourd'hui dans la discipline de l'économie, et qui donnent lieu à de multiples débats et à des polémiques parfois vives entre les économistes orthodoxes et les hétérodoxes. Il sera aussi nécessaire d'examiner les interactions qui se produisent entre tous ces concepts et qui font du paysage un objet complexe, où sujet et objet sont étroitement imbriqués.

#### Le contexte: un demi-siècle de formation au paysage

Le terme «paysage» a été redéfini lorsque les questions d'environnement sont apparues dans les années 1970, en particulier quand Georges Bertrand publiait en 1968, un article instituant une science du paysage, plus précisément une science «diagonale» (BERTRAND 1968a: 239-258; 1968b: 249-258). Le grand géographe, naturaliste à son origine, répondait à la nécessaire approche transversale du paysage, entre nature et société. Il introduisait ainsi une forme d'interaction entre des processus biophysiques et des processus sociaux et la double dimension, matérielle et immatérielle, du terme. Il faut dire qu'à cette époque, le terme «paysage» était plutôt consacré à l'art des jardins d'une part, et à l'art pictural

de l'autre. Cet article fut suivi de nombreux autres de géographes français comme Roger Brunet (1974: 120-126), Olivier Dollfus (1973: 161-164), Gilles Sautter (1979: 41-66), Jean-Pierre Deffontaines (1998), Armand Frémont (1974: 127-136), etc., qui, tous, cherchaient à renouveler les conceptions du paysage tombées dans une approche du pittoresque et peu aptes à rendre compte des relations entre la nature et la société.

À la même époque, le ministre chargé de l'environnement, Robert Poujade, crée le Centre National d'Étude et de Recherche du Paysage (CNERP), en 1972. Cet organisme a pour mission de former des paysagistes d'aménagement, d'innover dans les méthodes d'étude des paysages, de sensibiliser et former les cadres des administrations concernées et de constituer une bibliothèque spécialisée, en rassemblant des ouvrages, rapports et articles sur le paysage. La mission de recherche n'aura pas vraiment de caractère opératoire et une seule recherche sera engagée pendant les sept années d'existence du CNERP. En recrutant quinze stagiaires d'origines disciplinaires différentes<sup>2</sup>, le CNERP a l'ambition de former de nouveaux praticiens capables d'aborder le paysage sous différents aspects et d'inventer des méthodes devant aboutir à des projets d'aménagement du territoire prenant en compte la dimension paysagère.

La formation, qui constitue ici le sujet le plus intéressant, est assurée par des enseignants issus de diverses disciplines: un agronome, un plasticien, un botaniste, un écologue et deux paysagistes, qui organisent des séminaires pendant lesquels sont invités des spécialistes de questions diverses, comme la musique, l'esthétique, l'écologie, l'aménagement du territoire, etc. Parallèlement, des stages sont organisés dans des institutions distinctes, comme l'Institut français du pétrole, pour former les stagiaires à l'analyse des photographies aériennes, le Bureau de recherches géologiques et minières, pour les études d'environnement, l'Établissement de Fos-sur-Mer, où commençait l'installation du grand complexe portuaire et pétrolier du sud de la France. Par ailleurs, les stagiaires ont participé à trois expériences en grandeur réelle sur le terrain: l'aménagement de la Zone d'aménagement concerté (ZAC) de Valbonne Sophia-Antipolis près de Cannes, le Parc naturel régional (PNR) d'Armorique et une voie rapide dans l'est de la France; ces terrains devaient permettre aux stagiaires,

non seulement de compléter leur formation, mais aussi de contribuer aux projets d'aménagement sur ces territoires.

Cette formation pluridisciplinaire avait pour objectif de sensibiliser les stagiaires aux méthodes d'analyse des paysages et de développer une approche dite «sensible», se distanciant des méthodes dites «lourdes» d'analyses, fondées sur le traitement des statistiques de démographie, logement, urbanisme, agriculture qui étaient habituellement utilisées par la plupart des organismes d'aménagement et des bureaux d'études, au service des administrations concernées et des collectivités territoriales. Affirmer que cette formation découlait d'une réflexion approfondie sur la didactique est sans doute un peu exagéré. Si l'on considère que cette démarche «étudie chacune des étapes de l'acte d'apprentissage et met en évidence l'importance du rôle de l'enseignant, comme médiateur entre l'élève et le savoir... De l'épistémologie des disciplines aux avancées de la psychologie cognitive, c'est l'ensemble du processus construisant le rapport au savoir qui est analysé» (VERGNAUD 1994). La formation du CNERP en était relativement éloignée, car le rôle de médiateur de l'enseignant entre l'élève et le savoir n'était pas totalement assuré. Comme le précise l'auteur de la citation précédente, la didactique va au-delà de la pédagogie, «par un souci plus grand d'analyse du contenu des activités mises en jeu dans l'apprentissage, notamment des opérations de pensée que ces activités impliquent. C'est pourquoi cette discipline s'appuie d'une part sur la psychologie du développement cognitif, et d'autre part sur l'épistémologie des disciplines, indispensable à l'analyse du contenu des connaissances». En mobilisant l'épistémologie, la formation au paysage se penche sur le sens des termes corrélatifs au terme même de paysage, sur leur origine, sur l'évolution de leurs sens et sur leur implication dans les savoir-faire. On peut dire alors que la formation du CNERP n'était pas complètement aboutie. Ce n'est que plus tard que cet objectif épistémologique est apparu dans plusieurs formations universitaires: le Diplôme d'études approfondies (DEA) «Jardins, Paysages, Territoires» (JPT), créé en 1991 par Bernard Lassus<sup>3</sup>, plasticien, qui avait été l'un des enseignants du CNERP et professeur à l'ENSP de Versailles, ainsi que le DEA de géographie de l'Université de Paris1 Panthéon Sorbonne. Le premier DEA a formé des étudiants de



toutes origines géographiques, mais surtout issus de l'enseignement de l'architecture, alors que le second était dévolu à la géographie. D'emblée est apparue une scission entre ces formations: si le premier centrait l'apprentissage sur l'épistémologie du paysage et le projet, le second associait l'épistémologie du paysage, à l'analyse des représentations et pratiques sociales des paysages, catégories de l'analyse scientifique qui venaient d'être instaurées par divers chercheurs. L'intérêt des enseignants du DEA JPT se portait moins sur les représentations sociales des paysages, et celles des simples citoyens, que sur les représentations picturales et des jardins. Seul peut-être Bernard Lassus, qui avait publié un ouvrage sur les habitants paysagistes, s'en préoccupait. Dans les années 1990, un débat s'installa, parfois tendu, entre les conceptions qui faisaient du paysage un objet immatériel, fondé uniquement sur ses représentations idéelles et idéologiques et celles qui affirmaient sa double dimension matérielle et immatérielle. Un auteur en particulier défendit la première conception. Augustin Berque émit la théorie des sociétés à paysage et des sociétés sans paysage: pour lui, tant que le terme n'existait pas dans la langue, il ne pouvait y avoir de paysage, ni de sensibilité au paysage (BERQUE 1989: 21-49; 2000); il fallait, en outre, qu'il existe un art des jardins, une expression artistique et littéraire consacrée au paysage. Cette conception fut combattue par plusieurs spécialistes pour lesquels la sensibilité au paysage pouvait exister en l'absence du terme, comme dans les civilisations antiques ou islamiques. En fait, au fur et à mesure que les critiques se développaient à l'encontre de sa théorie, Augustin Berque révisa sa conception.

Il a fallu attendre la fin des années 1990 pour que les diverses conceptions du terme «paysage» s'accordent, notamment avec deux programmes de recherche, l'un mené par la Mission du patrimoine ethnologique du ministère de la Culture, présidé par Isaac Chiva et l'autre, par le ministère de l'Environnement, intitulé «Politiques publiques et paysage, analyse, évaluation, comparaison»<sup>4</sup>. En outre, en 2000, était adoptée la Convention européenne du paysage (CEP) par le Conseil de l'Europe, qui définissait le paysage comme «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» (Article 1a, définitions). Cette définition a été adoptée par la majeure partie des scientifiques et des paysagistes, même si certains d'entre eux continuent à y voir une conception insuffisamment «sensible». Ce qui, d'ailleurs, n'est pas vraiment juste, puisque le terme «perception» renvoie bien aux sensibilités sociales. Mais pour ces praticiens, c'est leur propre sensibilité qui est mobilisée et non celles des populations.

Toujours est-il que la réflexion avançait et que les multiples dimensions du paysage étaient reconnues progressivement. Une tension demeurait cependant vis-à-vis de l'écologie du paysage importée des États-Unis par l'écologue Jean-Claude Lefeuvre. Aujourd'hui, ces diverses conceptions demandent d'être explicitées au regard de la responsabilité des enseignants, des étudiants et des acteurs de l'aménagement du territoire, d'une éventuelle éthique du paysage et de la réflexivité qu'elles impliquent, avec pour objectif d'aboutir à un projet.

#### Responsabilité, éthique et réflexivité, pour quel projet ?

Ces quatre notions, requièrent tout d'abord évidemment une réflexion approfondie sur leurs significations et sur ce qu'elles exigent de la part des enseignants et des étudiants. Lorsque l'on évoque la responsabilité, il faut préciser si elle est individuelle ou collective. En réalité elle peut être les deux.

La notion de responsabilité n'est pas nouvelle, les philosophes grecs et romains s'y sont intéressés. Pour Platon, par exemple, «chacun, parce qu'il pense, est seul responsable de la sagesse ou de la folie de sa vie, c'est-à-dire de sa destinée»; sans doute était-elle déjà mise en œuvre avant l'Antiquité sans être conceptualisée. Il semble important de retenir de Platon les termes de sagesse, de folie, de vie et de destinée. Un autre philosophe du 17<sup>e</sup> siècle Baruch Spinoza s'est également penché sur la question de l'éthique. Il publie en 1677 un ouvrage intitulé «L'Éthique» qui s'inspire des principes de Descartes tout en s'en distanciant<sup>5</sup>.

Spinoza analyse la composition de l'être humain, car son objectif est de montrer de quelle manière l'être humain est une partie de la nature,

contrairement à ceux qui pensent l'homme comme «un empire dans un empire». Ce postulat a des conséquences importantes sur l'éthique: tout d'abord, cela implique que l'être humain n'est pas doté de la liberté, parce que l'esprit humain est déterminé par Dieu, comme les événements naturels:

L'esprit est déterminé à vouloir ceci ou cela par une cause qui est également déterminée par un autre, et ce à nouveau par une autre, et ainsi à l'infini.

Selon Spinoza, la nature est toujours la même, et son pouvoir d'agir est partout le même. Les affects humains, l'amour, la colère, la haine, les envies, l'orgueil sont régis par la même nécessité. La liberté selon Spinoza consiste ainsi à rejeter les mauvaises passions, celles qui rendent l'homme passif, au profit des passions joyeuses, qui rendent l'homme actif et donc autonome; les passions bonnes sont liées à la connaissance, somme des idées adéquates emmagasinées: ce qui signifie qu'il est nécessaire de se libérer de la dépendance à l'égard des sens et de l'imagination, de ce qui affecte l'être humain et de s'appuyer autant que possible sur les facultés rationnelles. Aussi la joie accroît la puissance humaine d'agir. Toutes les émotions humaines, dans la mesure où elles sont des passions, sont dirigées vers l'extérieur. Le sujet est, selon Spinoza, ouvert sur le monde, affecté par les objets et les événements extérieurs, loin du sage stoïcien qui s'enferme dans sa tour d'ivoire, oubliant que le monde matériel existe réellement et qu'il conditionne la qualité du cadre de vie des sociétés.

Ces notions sont au centre du récent ouvrage de Hans Jonas, *Le principe responsabilité* (1993), seul livre qui se consacre entièrement à l'analyse de cette notion, même si d'autres auteurs ont proposé des réflexions sur le terme. Le philosophe allemand s'interroge également sur l'éthique et sur ce qu'il appelle «la fin», c'est-à-dire la destinée ou l'objectif final de l'humanité. Ce qui l'anime et l'inquiète, c'est le développement sans fin de la technique et de la technologie faisant courir un risque immense à l'avenir de la planète. C'est pourquoi la notion de responsabilité est essentielle et, dans le propos qui nous occupe, sa place dans la formation des étudiants et des élèves est fondamentale. En quoi sommes-nous

responsables lorsque nous enseignons le paysage et ses méthodes, ses enjeux, son utilité sociale ?

Lorsqu'il construit une maison, lorsqu'il abat un arbre, chaque individu est responsable de ses actes devant lui-même et devant ses voisins ou son environnement proche. Il en est de même pour un enseignant lorsqu'il s'engage dans l'exposé de théories du paysage devant ses étudiants; il en est responsable, individuellement tout d'abord et collectivement, parce que les étudiants, après leur formation, exerceront un métier dans l'aménagement du territoire qui entraînera des effets sur les paysages. Qu'implique leur action sur la politique, l'économie, l'écologie et le devenir des paysages de la planète, au regard des sensibilités sociales et des capacités des sociétés humaines à prévoir un avenir amène pour les générations futures ? Cela amène à poser la question de l'éthique: peut-il en effet exister une éthique du paysage et que signifie-t-elle ? Pierre Donadieu rappelle que la Fédération Française du Paysage a édité une charte de déontologie des professionnels du paysage, tout en reconnaissant que celle-ci ne fait pas référence à l'éthique, qui y est implicite. Une éthique du paysage pourrait consister en l'établissement de règles de comportement à l'égard du cadre de vie et renvoyer à la morale. La responsabilité morale est une conséquence de ce que nous sommes: chaque personne, si elle s'estime à la fois libre, – donc susceptible de choisir entre le bien et le mal – et engagée par son devoir – donc contrainte de privilégier le bien au mal –, se juge nécessairement responsable<sup>6</sup>. Comme le précise Hans Jonas, la responsabilité morale dépend de plusieurs conditions dont la première, la plus importante, est la liberté. L'individu n'est responsable que des actions qu'il a librement souhaitées, dont il a pris lui-même l'initiative et auxquelles il a donné son consentement.

C'est là qu'interviennent l'enseignant et le chercheur qui assument la responsabilité d'entraîner les étudiants à réfléchir sur eux-mêmes et sur leur propre pensée du paysage et de leur place ou leur rôle dans l'aménagement du territoire, mais également dans la vie quotidienne des populations. Réfléchir sur soi-même, c'est la réflexivité, ou posture visant à penser sa propre position sur les façons de théoriser le paysage, d'agir, de se positionner par rapport à autrui dans un monde complexe. Agir, donc

imaginer un avenir pour les générations futures dans un monde incertain, où les perspectives ne sont pas roses: le désenchantement du monde, évoqué par Jean-Marc Besse livre à l'humanité un monde d'incertitudes et c'est pourquoi l'enseignant et le chercheur doivent inciter les étudiants à penser par eux-mêmes, à ne pas toujours se fier à des pseudo-certitudes qui ne peuvent être vérifiées; et surtout à se remettre continuellement en question, revoir leurs propres analyses et méthodes. C'est la condition sine qua non d'une éthique professionnelle. Le paysage ne peut se passer d'une remise en cause des théories, qui semblent parfois universellement admises. D'une certaine manière, ceci passe par le débat collectif, l'examen commun des méthodes et l'acceptation des controverses.

Il reste le projet de paysage. Il n'a jamais été vraiment défini, surtout par les praticiens qui ont entretenu le plus grand flou sur ce qu'il peut être, sans doute pour préserver leur singularité professionnelle. Pourtant, ils pouvaient se distinguer des architectes. Mais la fascination que leur a imposée une profession reconnue et souvent proche du pouvoir politique les a aveuglés. La dimension politique du paysage n'est que très peu abordée, mais elle doit être affrontée, comme sa dimension économique. Curieusement, l'enseignement des sciences politiques et de l'économie est absent des formations du paysagisme; ce sont pourtant des facteurs essentiels de la construction sociale du paysage, qui peut être considéré à la fois comme un projet politique et comme le résultat des activités économiques.

#### Les incontournables dimensions politique et économique du paysage

On peut imaginer qu'une communauté du néolithique, vivant dans un village lacustre, avait une conscience aiguë de la gestion de son territoire de vie, pour la survie de son groupe: elle savait exploiter une forêt pour le bois de construction et les pilotis, défricher pour cultiver et sans doute, même en l'absence du mot paysage, l'environnement naturel dans lequel elle vivait possédait-il des valeurs symboliques pour une société animiste. Mais ce qui intéresse ici, c'est en quoi ces dimensions nourrissent

le contenu de l'enseignement et comment les utiliser pour l'apprentissage et les savoir-faire des étudiants.

La première remarque concerne la place de la politique et de l'économie dans les formations au paysage, qui est réduite, comme nous venons de le signaler, alors que l'on peut affirmer que le paysage est un produit de l'économie, puisque les activités économiques le structurent et le modifient. Par ailleurs, le paysage est fortement dépendant de la politique, (politique agricole, la PAC en particulier, politique du logement...) qui décide des orientations des productions et intervient fortement sur les paysages. Il en va donc de la responsabilité de l'enseignant d'explicitier les effets des politiques sur les paysages. À cet égard, une dimension peu visible des apprentissages réside dans les méthodes de collecte, de critique et de traitement des sources d'information utiles au futur paysagiste (presse quotidienne d'information, presse spécialisée, littérature scientifique, statistiques, banques de données, aujourd'hui réseaux sociaux...), qu'il faut former à un regard critique et distancé. Il s'agit donc d'une éthique de l'enseignement qui peut se formuler en termes d'information.

Dans la discipline de l'économie, se sont développées au cours des dernières décennies, des méthodes d'évaluation des aménités, dont fait partie le paysage, la nature, les écosystèmes, etc. Or, les méthodes utilisées sont souvent fondées sur la mesure des préférences, notamment dans celle du consentement à payer, qui consiste à demander à un échantillon d'individus quel prix ils sont prêts à payer pour protéger un paysage ou une baleine. Il s'avère que pour ces deux objets de nature, le prix que les personnes sont prêtes à mettre est le même, environ 20 euros... ce qui est évidemment peu subtile et tout à fait incohérent. Depuis quelques années, les économistes hétérodoxes ont développé d'autres méthodes, utilisant des critères qualitatifs, comme le recommande Joseph Stiglitz, Prix Nobel d'économie, dans le rapport sur les performances économiques<sup>7</sup> de la France. Les enseignants peuvent se servir de ces travaux pour alerter les étudiants sur ces évaluations, en les mettant en garde sur les dérives de méthodes, souvent au service de causes mercantiles.

Par ailleurs, un chercheur qui a enseigné dans une école de paysagistes, a bien noté que les étudiants ne sont pas habitués à manier les données

chiffrées et à réaliser des cartes permettant d'analyser les transformations d'un paysage, par l'intermédiaire, par exemple, de cartes d'évolution de l'occupation du sol. Ils ne sont pas toujours encouragés par leurs professeurs paysagistes, qui considèrent que les chiffres sont contraires à la sensibilité paysagère. C'est en tout cas l'expérience que nous avons faite à l'ENSP de Versailles où, la réalisation de cartes à partir des données des recensements de population ou de l'agriculture était une véritable épreuve pour les étudiants. Il y a là un enjeu didactique sur lequel il est nécessaire de réfléchir car c'est de la responsabilité des enseignants qu'il s'agit.

Il reste la question du projet, maître mot du paysagisme. Pourtant, le terme n'a pas fait l'objet de clarifications de la part des praticiens, il a été entretenu dans un flou certain. Il s'agit cependant d'une question essentielle, une question politique, qui engage la responsabilité des enseignants et des étudiants, en particulier à l'égard de la maîtrise d'ouvrage. À partir de quand, en effet, un projet de paysage est-il un projet politique ? Si l'on se réfère à l'histoire, l'instauration des enclosures anglaises à partir du 13<sup>e</sup> siècle par les Lords était bien un projet politique qui s'est soldé par l'installation du système économique néolibéral. La France s'en est inspirée, par exemple dans le Morvan au 18<sup>e</sup> siècle, lorsque les riches familles d'aristocrates éclairés ont mis en place le système de production de Charolais, avec des haies taillées comme les enclosures anglaises. C'était la naissance d'un nouveau paysage du Charolais, qui est aujourd'hui l'objet d'un projet d'inscription sur la liste du Patrimoine mondial de l'UNESCO. De tels exemples permettent aux enseignants de révéler aux étudiants la puissance économique et politique de tels processus de projets<sup>8</sup>. Ceci nous conduit à attirer l'attention sur l'importance de l'histoire et de son caractère heuristique pour l'enseignement du paysage.

Le projet de paysage ne peut se contenter d'être une évidence: il doit être explicité dans toutes ses dimensions, y compris sociales et écologiques, élargi aux aspects symboliques et affectifs. Le projet de paysage est souvent assimilé au projet architectural; or, il ne peut être calqué sur le modèle de l'architecture, car ce dernier est davantage un projet livré clés en mains et beaucoup moins évolutif. Le projet de paysage est en

effet soumis à une évolution constante et sa réalisation doit être suivie sur le long terme, une fois qu'il est accepté par les élus et la population. Cela implique une tout autre relation entre le paysagiste et les élus successifs. Par exemple, Alain Marguerit, a réalisé en 1993, le plan paysage de St-Flour, il a modifié les projets des élus, notamment en retraçant une route de desserte de la ville et en déplaçant un lotissement et une zone artisanale; le paysagiste suit depuis le début l'évolution du projet avec les élus.

Il incombe donc aux enseignants la responsabilité de prendre de la distance par rapport à la notion de projet, en formant les étudiants au caractère évolutif du projet de paysage qui implique un suivi dans le temps, à travers des données statistiques ou des analyses prospectives, certes difficiles, mais souvent formatrices. D'une certaine manière, l'enseignant doit faire la preuve d'un engagement personnel qui traduit à la fois sa responsabilité et son éthique à l'égard de son enseignement. L'engagement constitue une qualité de l'enseignant, en ce sens qu'il s'engage à apporter aux étudiants des connaissances relatives aux grands processus économiques et sociaux. Il ne s'agit pas forcément de dénoncer, par exemple, les pratiques douteuses des grands groupes de l'agrochimie mais il est essentiel qu'il alerte les étudiants sur les dérives de ces pratiques, qui peuvent constituer un risque pour l'avenir des paysages et la santé publique. Ainsi, l'usage des pesticides comme le glyphosate ou le gaoucho, responsables de la disparition de 40% des abeilles, ne peut être passé sous silence, car il comporte le risque de modifier les paysages en supprimant une grande partie des pollinisateurs permettant la reproduction d'une bonne part des plantes cultivées. C'est en ce sens que l'enseignant manifeste son engagement et sa responsabilité vis-à-vis des étudiants. L'avenir des paysages et de l'enseignement qui lui est consacré en dépendent, c'est un enjeu essentiel pour les générations futures.



- <sup>1</sup> Cette postface s'appuie sur les discussions menées lors d'une table ronde, organisée en introduction au colloque «Débattre du paysage», et qui réunissait, outre l'auteur, Jean-Marc Besse, Bernard Debarbieux, Pierre Donadieu et Anne Sgard.
- <sup>2</sup> Parmi les douze stagiaires, il y avait 5 paysagistes de l'École d'horticulture de Versailles, un géographe, une sociologue, un juriste, un écologue, deux architectes et un agronome. Le recrutement s'est fait par concours national.
- <sup>3</sup> LASSUS 1977; 1993. Bernard Lassus quitta l'ENSP après une mésentente avec Michel Corajoud, paysagiste et également professeur dans la même école pour des questions de divergence de conception du paysage.
- <sup>4</sup> Programme de recherche (1998 à 2003) présidé par Georges Bertrand puis par Yves Luginbühl; un autre programme de recherche est engagé de 2005 à 2010, «Paysage et développement durable», phase 1, puis de 2010 à 2015, «Paysage et développement durable», phase 2, présidé par Yves Luginbühl. Aujourd'hui, c'est le programme «Paysage, Territoires, Transitions», présidé par Marianne Cohen, biogéographe de la Sorbonne.
- <sup>5</sup> Voir en ligne: <http://spinozaetnous.org/ethiq/expl.htm>
- <sup>6</sup> Consulter en ligne: <http://www.cosmovisions.com/responsabilite-sanction.htm#1H2XL42gELbAPeXk.99>
- <sup>7</sup> Rapport de la Commission sur les performances économiques et du progrès social, remis au Président de la République Française, édité par Joseph Stiglitz, Sen Armatya et Jean-Paul Fitoussi (2009).
- <sup>8</sup> On pourrait d'ailleurs évoquer l'exemple de Venise et du projet de Cristoforo Sabbadino au 17<sup>e</sup> siècle, qui est un vrai projet de paysage incluant le terme d'«embellissement» dans ses textes, mais également un projet politique et économique, destiné à renforcer la puissance de la Sérénissime République.

## Bibliographie

- BERQUE, A. (1989): «Les mille naissances du paysage», in Latarjet, B., Hers, F. (éds), *Paysages Photographies. En France dans les années quatre-vingt*, Paris, Hazan, pp. 21-49.
- (2000): *Médiance. De milieux en paysages*, Paris, Belin.
- BERTRAND, G. (1968a): «Le paysage entre la nature et la société», *Revue Géographique des Pyrénées et du Sud-Ouest*, n° 49(2), pp. 239-258.
- (1968b): «Paysage et géographie physique globale», *Revue Géographique des Pyrénées et du Sud-Ouest*, n° 39(3), pp. 249-272.
- BERTRAND, G., DOLLFUS, O. (1973): «Le paysage et son concept», *L'Espace Géographique*, n° 3, pp. 161-164.
- BRUNET, R. (1974): «Analyse des paysages et sémiologie. Éléments pour un débat», *L'Espace Géographique*, n° 2, pp. 120-126.
- DEFFONTAINES, J.-P. (1998): *Les sentiers d'un géoagronome*, Paris, Éditions Arguments.

- FREMONT, A. (1974): «Les profondeurs des paysages géographiques. Essai à propos d'un cas: autour d'Écouves dans le Parc régional Normandie-Maine», *L'Espace Géographique*, n°2, pp. 127-136.
- JONAS, H. (1993): *Le principe responsabilité, Une éthique pour la civilisation technologique*, Paris, Éditions du Cerf.
- LASSUS, B. (1977): *Jardins imaginaires, les habitants paysagistes*, Paris, Les Presses de la Connaissance Weber.
- (1993): *The Landscape Approach*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press.
- SAUTTER, G. (1979): «Le paysage comme connivence», *Hérodote*, n°16, pp. 41-66.
- STIGLITZ, J., SEN, A., FITOUSSI, J.-P. (2009): *Rapport de la Commission sur la mesure des performances économiques et du progrès social*.
- VERGNAUD, G., CHARTIER, D. (1994): *Apprentissages et Didactiques, où en est-on ?* Paris, Hachette éducation.

## Livre numérique

### Table des matières

**PAYSAGE POLITIQUE ET SENSIBLE** || [texte] *Maguelonne Déjeant-Pons* ■ CEP, conclusion du colloque || MÉTHODES: LES SENS || [texte] *Christine Partoune* ■ Le carnet de voyage comme objet de médiation paysagère | [F1] *Christine Partoune* ■ Du carnet de voyage à l'écostage... | [F2] *Emeline Bailly, Théa Manola* ■ Ateliers promenades, vers une connaissance sensible || OUTILS: RÉCOLTER || [F3] *Frédérique Mocquet* ■ Un observatoire photographique dans le projet local: réinvestir le paysage comme place publique | [F4] *Ulrich Fischer et Philippe Hanus* ■ Vagabondage dans les paysages franco-suisses avec la *Traverse*, outil numérique de valorisation des patrimoines | [F5] *Philippe Mouillon et Léa Sallenave* ■ Paysages-in-situ. Un jeu du faussaire à partir de peintures et de photographies | [F6] *Alberto Martinelli et Luca Groppi* ■ Hyperpaysages: une expérience de lecture des paysages tessinois à l'école obligatoire

**PAYSAGE ET PROJET** || MÉTHODES: LE TERRAIN || [F7] *Anne Sgard et Sylvie Paradis* ■ Arpentage et carte sensible autour du Grand projet d'urbanisation des Cherpines (Grand Genève, Suisse) | [F8] *Séverine Desponds-Meylan et Sylvie Joublot-Ferré* ■ L'ordinaire du «sacré» dans le paysage urbain: noms des lieux, signaux furtifs, objets cachés | [F9] *Natacha Guillaumont et Romain Legros* ■ Outil de participation active, la maquette au centre d'une médiation citoyenne collaborative || OUTILS: PROMOUVOIR ET MOBILISER || [F10] *Dino Genovese, Luca Battaglini et Stephano Martini* ■ De l'écomusée du pastoralisme aux bergers ambassadeurs du paysage dans la Valle Stura di Demonte (Cuneo, Italie) | [F11] *Isabelle Favre et Laetitia Carlotti* ■ L'art comme expérience du paysage. Un atelier à ciel ouvert | [F12] *Sophie Hubaut* ■ Étudier le paysage à travers les outils de l'action publique: une analyse des Plans Régionaux de Développement (durable) bruxellois

**PAYSAGE ET CITOYENNETÉ** || MÉTHODES: LE DÉBAT || [F13] *Louise Sagot* ■ Apprendre le paysage en école rurale | [F14] *Stéphanie Caille* ■ Le conceptogramme pour aider à former au et par le paysage de futur•e•s professeur•e•s des écoles | [F15] *David*

*Bédouret, Christine Vergnolle Mainar, Raphaël Chalmeau, Marie-Pierre Julien, Anne Calvet et Jean-Yves Léna* ■ Les paysages ordinaires comme leviers d'implication citoyenne dans son territoire: un outil et un objet de débat à l'école primaire | [F16] *Sabine Bouche-Pillon* ■ Construire une frise chronologique synoptique. Un outil collaboratif de problématisation des dynamiques des paysages: application aux zones humides urbaines || OUTILS: INTÉRAGIR || [F17] *Mathilde Kempf et Armelle Lagadec (Association un Pavé dans la marre)* ■ Un livre dont vous êtes le héros comme outil d'ouverture citoyenne | [F18] *Gwenaëlle Charrier, Pierre David et Pauline Garrigou (Piano paysage)* ■ Le Sac à dos Paysages: un outil de médiation paysagère conçu pour le Parc National des Calanques | [F19] *Antoine Luginbühl et Louise Bouchet (Passeurs paysagistes)* ■ Le paysage facilitateur de citoyenneté. L'exemple de l'observatoire des collégiens girondins des paysages de la LGV (Paris-Bordeaux)

**DIDACTIQUE COMMUNE** || [[diaporama audio](#)] *Gérald Doman, Christine Partoune et Philippe Poullaouec-Gonidec* ■ Diaporamas de la plénière du colloque || MÉTHODES: L'INTERDISCIPLARITÉ || [F20] *Caroline Guittet, Marine Audebert, Michaël Azam et Romain Courapied* ■ Lecture sensible du paysage et numérique | [F21] *Caroline Cieslik et Hervé Regnauld* ■ Enseignement Art-Science du paysage littoral: naviguer entre terrain et représentations | [F22] *Sylvie Paradis et Mathieu Petite* ■ Le paysage comme outil d'analyse à l'interface de l'environnement alpin et des sociétés qui y vivent || OUTILS: DIRE || [[texte](#)] Glossaire / Les mots du paysage et de la didactique | [[texte](#)] Bibliographie raisonnée.

## Acronymes

Association foncière pastorale [AFP]; Associazione italiana di architettura del paesaggio [AIAPP]; Accès au logement et urbanisme rénové (loi) [ALUR]; Billom Saint-Dier Vallée du Jauron [BSTDVJ]; Basses Vallées Angevines [BVA]; Contrat d'agriculture durable [CAD]; Coordination des associations scientifiques et techniques pour la gestion de l'environnement et du paysage [CATAP]; Conseil d'architecture, d'urbanisme et de l'environnement [CAUE]; Communauté de communes [CC]; Convention européenne du paysage [CEP]; Centre d'initiatives pour valoriser l'agriculture et le milieu rural [CIVAM]; Cours moyen première année/deuxième année de l'école primaire en France [CM1/CM2]; Centre national d'étude et de recherche du paysage [CNERP]; Centre national de la fonction publique territoriale [CNFPT]; Cairngorms National Park Authority [CNPA]; Centre national de la recherche scientifique [CNRS]; Catégories socio-professionnelles (les plus favorisées) [CSP+]; Centre de valorisation des ressources humaines [CVRH]; Diplôme d'études approfondies [DEA]; Direction départementale de l'agriculture et de la forêt [DDAF]; Directions départementales des territoires – et de la Mer [DDT-M]; Direction de l'environnement, de l'aménagement et du logement [DEAL]; Diplômés par le Gouvernement (sigle français) [dplg]; Direction régionale de l'environnement, de l'aménagement et du logement [DREAL]; Direction régionale et interdépartementale de l'équipement et de l'aménagement [DRIEA]; Direction régionale et interdépartementale de l'environnement et de l'énergie [DRIEE]; École nationale des ingénieurs et des travaux [ENITA]; École nationale du génie rural, des eaux et forêts [ENGREF]; École nationale supérieure d'architecture et/ou de paysage [ENSAP/ENSP]; Éducation socio-culturelle [ESC]; Fondation pour l'environnement italien [FAI]; Fonds national suisse de la recherche scientifique [FNS]; Groupe angevin d'études ornithologiques [GAEO]; Géosystème-territoire-paysage [GTP]; Higher National Certificate [HNC]; International Federation of Landscape Architects [IFLA]; Institut de formation de l'environnement [IFORE]; Integrated Land Use Conference [ILUC]; Institut national de la statistique et des études économiques [INSEE]; Formation interprofessionnelle [IPE]; Institut toulousain du paysage [ITP]; Jardins, paysages, territoires [JPT]; Liaison

entre action de développement de l'économie rurale [**LEADER**]; Ligue de protection des oiseaux [**LPO**]; Mesures agroenvironnementales/territorialisées ou climatiques [**MAE/MAET/MAEC**]; Modernisation de l'action publique territoriale et d'affirmation des métropoles [**MAPTAM**]; Ministère pour les Biens et Activités culturelles [**MIBACT**]; Ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche [**MIUR**]; Not in my backyard [**NIMBY**]; Nouvelle organisation territoriale de la République (loi) [**NOTRe**]; Opération d'aménagement et de programmation [**OAP**]; Opération groupée d'aménagement foncier [**OGAF**]; Observatoire Homme-Milieu [**OHM**]; Organisation non-gouvernementale [**ONG**]; Observatoire photographique du paysage [**OPP**]; Objectifs de qualité paysagères [**OQP**]; Politique agricole commune [**PAC**]; Plan d'études romand [**PER**]; Plans locaux d'urbanisme et/ou intercommunaux [**PLU/PLUi**]; Parcs naturels régionaux [**PNR**]; Plan d'occupation des sols [**POS**]; Paysage urbain, stratégie et médiation/Parcours paysage, environnement, participation, société [**PUSM/PEPS**]; Royal Society for the Protection of Birds [**RSPB**]; Surface agricole utile [**SAU**]; Schéma de cohérence territoriale [**SCOT**]; Scottish Credit and Qualifications Framework [**SCQF**]; Syndicat intercommunal à vocation multiple [**SIVOM**]; Dispositif national d'appui [**SNA**]; Solidarité et renouvellement urbain [**SRU**]; Écoles de spécialisation sur les biens culturels et le paysage [**SSBAP**]; École pour la gestion du territoire et du paysage de la province de Trente [**STEP**]; Travaux dirigés [**TD**]; Trame verte et bleue [**TVB**]; Unité d'enseignement [**UE**]; Université des Highlands et des Îles [**UHI**]; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) [**UNESCO**]; European Network of Universities for the Implementation of the European Landscape Convention [**UNISCAPE**]; Unité paysagère [**UP**]; Université de Pau et des Pays de l'Adour [**UPPA**]; Zone d'aménagement concerté [**ZAC**]; Zones d'urbanisation prioritaires [**ZAP**]; World Wildlife Fund [**WWF**].

## Auteurs

Laurent ARCUSET est géographe, maître de conférences associé à l'Université d'Avignon (France). Ses recherches au sein de l'UMR Espace-Dev 228 IRD portent sur l'analyse des systèmes d'acteurs (pris dans leur diversité) impliqués dans le développement du tourisme durable, au sein des espaces naturels protégés principalement. Dans ce cadre, il analyse les rapports au paysage, entre protection et valorisation générant des dynamiques individuelles ou collectives, qui peuvent être partagées, contradictoires ou conflictuelles.

Philippe BACHIMON est géographe, professeur à l'Université d'Avignon (France). Ses recherches au sein de l'UMR Espace-Dev 228 IRD portent sur les espaces touristiques et sur les logiques socio-économiques et représentationnelles qui sous-tendent leur mise en valeur. Il est l'auteur de l'ouvrage *Vacance des lieux* (Belin, 2013).

Sandrine BILLEAU BEUZE est géographe. Elle est adjointe scientifique à l'Université de Genève depuis 2014, en charge du soutien à la recherche et à l'organisation d'événements pour les collaborateurs de la Faculté des sciences de la société, ainsi que de la communication et de la valorisation éditoriale du Département de géographie et environnement. Engagée au sein du projet de recherche «Didactique du paysage», elle a assuré la coordination éditoriale des ouvrages issus de ce projet avec L. Sallenave.

Paola BRANDUINI est enseignante-chercheuse en restauration de l'architecture au Politecnico di Milan (Italie). Ses travaux de recherche-action en lien avec le paysage portent sur la préservation et la mise en valeur des paysages, en particuliers des paysages agraires. Elle a rédigé la section dédiée aux politiques agricoles du «Rapport sur les politiques du paysage du Ministère italien des Biens et Activités culturels». Elle est aussi membre du Conseil scientifique du Programme Paysage Territoire Transition du Ministère français de la transition écologique.

Serge BRIFFAUD est historien des paysages et de l'environnement, professeur à l'École nationale supérieure d'architecture et de paysage de Bordeaux (France). Ses travaux abordent le paysage sous l'angle de l'histoire des sensibilités et des représentations, de l'histoire des jardins, ainsi qu'à travers des démarches interdisciplinaires appliquées à l'action publique, associant sciences de la nature et sciences de l'homme et de la

société. Il a publié récemment « Les grands récits du paysage occidental. Une traversée historique et critique (XIX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle) », *L'information géographique*, vol. 78/2, 2014, pp. 42-79.

Euan BOWDITCH est chercheur en foresterie et en socio-écologie à l'Université des Highlands et des Îles d'Écosse. Il s'intéresse aux dimensions sociales de la foresterie, à l'état sanitaire des forêts, à la foresterie communautaire et aux approches de gestion du paysage. Il enseigne également à la Scottish School of Forestry et s'intéresse aux approches pédagogiques interdisciplinaires et interactives. Il a récemment publié « Perception and partnership: forest resilience on private estate » dans le *Journal of Forest Policy and Economics*.

Jean-Luc CAMPAGNE est écologue et agronome, chargé de mission au sein de la Scop Dialter et de l'association Geysier en France. Il est spécialiste en concertation et médiation pour la gestion des territoires et les savoirs écologiques ruraux. Il a contribué à l'ouvrage *Parcs naturels régionaux de la Région PACA – Association Geysier. Vers l'agroécologie – Paroles de paysans – Recueil de savoirs écologiques paysans dans les Parcs régionaux de Provence-Alpes-Côte d'Azur* (Actes Sud, 2017).

Benedetta CASTIGLIONI est professeur associé de géographie à l'Université de Padoue (Italie). Ses travaux de recherche en lien avec le paysage portent sur le rapport entre population et paysage avec un accent sur les aspects éducatifs. Elle a rédigé, pour le Conseil de l'Europe, le rapport « Education on Landscape for Children ». Elle est membre du Comité scientifique de l'Observatoire du Paysage de la Région Vénétie.

Hervé DAVODEAU est géographe, maître de conférences à l'École du paysage d'Angers (Agrocampus Ouest, France). Il est également membre de l'UMR CNRS ESO (espaces et sociétés) au sein de laquelle il co-anime l'axe de recherche sur la construction spatiale de l'action publique. Ses travaux de recherche en lien avec le paysage portent sur l'action paysagère. Il a récemment publié avec R. Barraud « Quelle position adopter face au patrimoine qui vient. La médiation paysagère pour mettre en débat les temporalités », *Développement Durable et Territoires*, vol. 9, n°2, 2018.

Pierre DÉRIOZ est géographe, maître de conférences HDR à l'Université d'Avignon (France). Ses recherches au sein de l'UMR Espace-Dev 228 IRD mobilisent le paysage pour l'analyse de systèmes territoriaux d'échelle locale à régionale (recompositions territoriales, mutations sociales, stratégies d'acteurs, rapports entre identités territoriales, gestion durable des ressources et développement touristique). Il a récemment co-dirigé avec M. Toulblanc et S. Bonin le dossier n°13 de la revue *Projets de Paysage* intitulé « Paysages des franges urbaines en projet » (2016).

Hélène DOUENCE est géographe, maître de conférences à l'Université de Pau et des Pays de l'Adour au sein du laboratoire Passages (France). Ses travaux de recherche portent sur les dynamiques territoriales et notamment l'évolution des relations entre ville et



campagne, qu'elle étudie actuellement par le prisme de la question de la territorialisation de l'agriculture et de l'alimentation. La problématique paysagère croise de manière multiple la thématique agricole, notamment par son rôle de médiation entre les sociétés et leur environnement. Elle a co-organisé en 2017, à l'ACFAS à Montréal, un colloque sur le thème de «La promenade au 21<sup>e</sup> siècle».

Sue ENGSTRAND est doyenne de la Faculté des sciences, de la santé et du génie de l'Université des Highlands et des Îles d'Écosse. Elle est responsable des programmes d'études d'environ 800 étudiants, des programmes d'enseignement supérieur dans les Highlands et les îles, y compris la foresterie, la cynégétique, les sciences environnementales, les sciences marines, le développement durable et l'agriculture. Elle s'intéresse tout particulièrement à la formation interprofessionnelle. Elle est Senior Fellow de l'Académie de l'enseignement supérieur.

Pierre GRANDADAM est titulaire d'un diplôme d'ingénieur Agricole (ENITA de Dijon). Il a exercé une grande partie de sa carrière en qualité de Directeur à l'ADASEA du Bas Rhin. Maire de la commune de Plaine (67) et Président de la Communauté de communes de la Vallée de la Bruche (France), il est un des pères fondateurs de la dynamique intercommunale depuis les années 1982. Il a fortement contribué à la mise en œuvre de la politique paysagère intercommunale et a conduit l'ensemble de ses collègues élus à s'investir et à penser le territoire par le paysage. Il est également fortement investi auprès des communes forestières, de la FNCOFOR, de la FECOF et du Conseil National d'Administration de l'ONF.

Pierre-Alain HEYDEL est photographe, membre de l'Observatoire Photographique des Territoires du Massif central (France). Il est spécialisé dans la création de visites virtuelles à 360° adaptées à l'observation et à la pédagogie des territoires et de leur patrimoine naturel et culturel.

Jean-Sébastien LAUMOND est ingénieur Agronome (ENSAIA de Nancy). Ses centres d'intérêts pour le paysage, le développement local, la valorisation des ressources naturelles locales l'ont conduit à exercer un poste de chargé de mission Paysage et Environnement depuis 1990, au sein de la Communauté de communes de la Haute Bruche (France, Bas-Rhin). Il assure l'animation et la mise en œuvre d'une ambitieuse politique paysagère intercommunale pour lutter contre la fermeture des paysages et mobiliser l'ensemble des acteurs locaux. Il a participé à la rédaction de différents articles, le dernier en date paru dans la revue *Agronomie, Environnement & Sociétés*, en décembre 2018, intitulé «Le design territorial, un concept adapté au travail des collectivités locales?»

Laurent LELLI est géographe, il est chercheur au sein de l'UMR Territoires de Clermont-Ferrand (France) et chercheur associé à la chaire environnement et paysage de l'Université de Montréal (Québec). Il est également directeur du centre AgroParisTech de Clermont-Ferrand. Ses travaux de recherche portent sur la place du paysage dans la construction de politiques territoriales en zones rurales. Il a récemment publié un

article sur une expérimentation d'ateliers participatifs par le paysage visant à éclairer la stratégie métropolitaine du pôle métropolitain Clermont-Vichy-Auvergne.

Maud LOIREAU est géographe et agronome, ingénieure de recherche à l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD)(France). Ses recherches au sein de l'UMR Espace-Dev 228 IRD mobilisent le paysage pour évaluer l'état (diagnostic, prospective) et les dynamiques des systèmes socio-environnementaux producteurs, et pour contextualiser les innovations rurales. Parmi ses publications récentes, un article à paraître en 2019, en co-écriture avec P. Dério et P. Béringuier dans la revue *Développement Durable et Territoire* et qui porte sur l'exemple du PNR de la Narbonnaise en Méditerranée et de l'enjeu d'une culture paysagère commune à développer chez les acteurs locaux.

Yves LUGINBÜHL est ingénieur agronome, docteur en géographie, directeur de recherche émérite au CNRS (France). Il fut co-fondateur du laboratoire LADYSS et directeur du DEA «Jardins, Paysages, Territoires», ancien Président du Comité Scientifique des Programmes de recherche successifs consacrés au paysage par le ministère français en charge de l'environnement. Ses activités se concentrent actuellement sur le Comité National des Biens français du Patrimoine Mondial, et sur le Conseil de l'Europe pour la mise en œuvre de la Convention Européenne du Paysage. Il a récemment publié «La mise en scène du monde, construction du paysage européen» (Éditions CNRS, 2012).

Sylvie PARADIS, architecte-urbaniste, est chercheuse associée de l'UMR Territoires à l'Université Clermont-Auvergne (France). Entre 2015 à 2018, elle a été collaboratrice scientifique dans le Département de géographie et environnement de l'Université de Genève (Suisse). Ses travaux de recherche en lien avec le paysage portent sur la médiation paysagère et l'ingénierie de projet mobilisant le paysage comme outil. Récemment, elle a co-dirigé le n°18 de la revue en ligne *Projets de paysage* (2018), dont la thématique est la «Didactique du paysage», et dans lequel elle co-écrit deux articles.

Christine PARTOUNE est didacticienne en géographie et enseigne à l'Université de Liège (Belgique). Elle est aussi formatrice à l'Institut d'Éco-pédagogie, association spécialisée dans la recherche et la formation en éducation relative à l'environnement. Elle a enseigné jusqu'en 2018, à la Haute École Libre mosane (Liège). Ses travaux de recherche ont porté sur l'utilisation des NTIC pour développer une approche pédagogique globale du paysage, et actuellement sur le paysage comme média pour construire une intelligence collective du territoire. Elle a publié «Comment un diagnostic territorial partagé à partir du paysage peut-il contribuer à développer une intelligence commune du territoire?», dans la revue en ligne *Projets de paysage*, n°18 (2018).

Claire PLANCHAT est géographe, chercheuse associée de l'UMR Territoires à l'Université Clermont-Auvergne (France) et responsable de l'Agence Vous Êtes D'Ici, bureau d'étude spécialisé dans la concertation et la médiation par les paysages, thèmes qui sont également ceux de sa recherche. Elle a récemment publié avec L. D'Emilio *L'espace rural en*

*projet(s) : les apports méthodologiques en architecture et paysage pour penser les transitions territoriales*, rapport de recherche 1<sup>er</sup> année, Caisse des Dépôts et Consignation, Programme recherche, architecture, urbanisme, paysage (2017).

Josiane PODSIADLO, consultante, a animé entre 1995 et 2015 des programmes européens dédiés à la culture et au développement rural: LEADER, Interreg, Culture 2000, en France. Elle a été en particulier associée au montage des projets liés à la politique paysagère de la Communauté de communes de la Vallée de la Bruche, aux travaux de l'Observatoire photographique du Paysage du PNR Vosges du Nord et du Pays Bruche-Mossig-Piemont et à la conception de rencontres thématiques sur le paysage.

Richard RAYMOND est chercheur au CNRS (France). Avec d'autres chercheurs de différentes disciplines, il tente de saisir les facteurs qui façonnent les engagements collectifs concernant le devenir des territoires. Ses recherches portent sur le partage de savoirs. Il considère que ces idées et ces savoirs vont dessiner les objectifs de gestions et les manières de les atteindre. Le paysage est considéré comme le support d'expériences cognitives diverses mais toujours situées. Cette expérience participe à la «en particulier mise à l'épreuve en particulier» des savoirs et à la construction de ces collectifs d'acteurs.

Léa SALLENAVE est agrégée d'histoire, assistante d'enseignement et doctorante en géographie en co-tutelle à l'Université de Genève et à l'Université Grenoble Alpes, sous la direction d'A. Sgard et de P. Bourdeau. S'inscrivant dans le champ d'une géographie critique, elle travaille sur les rapports de force dans les espaces récréatifs de plein air, sur l'éducation populaire et les rapports qu'entretiennent jeunes et adultes aux formes de nature. Elle travaille également sur la fabrique urbaine par le graffiti et la *street art*.

Anne SGARD est géographe, professeure conjointement au Département de géographie et environnement et à l'Institut de formation des enseignants de l'Université de Genève (Suisse). Ses travaux portent sur les liens entre paysage et territorialités, sur les politiques paysagères, les controverses. Elle a initié et dirigé le programme de recherche «Didactique du paysage». Elle coordonne avec M. J. Fortin et M. Franchomme le dossier «Le paysage comme instrument de gouvernance territoriale: entre expérimentation, critique et capacités institutionnelles» pour la revue *Développement durable et territoire*; et avec B. Castiglioni et M. Cisani, elle co-dirige un dossier sur «Landscape and Education» dans la revue *Landscape Research*.

Monique TOUBLANC est ingénieure paysagiste et sociologue, maître de conférences à l'École nationale supérieure de paysage de Versailles-Marseille (France). Elle est membre du Laboratoire de recherche sur le projet de paysage (LAREP) et ses travaux portent sur les politiques publiques paysagères et sur les relations société/environnement, explorées à travers les concepts de paysage, pratiques, perceptions, représentations sociales, action et médiation. Elle a récemment co-édité avec H. Davodeau et S. Paradis le dossier thématique «Paysage et didactique», dans la revue *Projets de paysage*, n°18 (2018).

Marie VILLOT est ingénieure paysagiste, aujourd’hui chargée de mission à la commune nouvelle de La Hague (Normandie, France). Après une première expérience en bureau d’études, elle a occupé pendant sept ans des fonctions de chargée de mission au sein de l’administration centrale puis déconcentrée du ministère français en charge de l’environnement. Aujourd’hui, elle est responsable de la mise en œuvre d’un projet de territoire associant patrimoines et développement. Dans ses différentes missions, elle s’intéresse aux fonctions du paysage comme appui aux dimensions démocratiques et territoriales de l’action publique.

## Crédits

## Impressum

Graphisme: Claudia Cogato Lanza  
Conception de l'ouvrage: Léa Roché  
Coordination éditoriale: Sandrine Billeau Beuze  
Coordination éditoriale du livre numérique: Léa Sallenave

Collection: **vuesDensembleEssais**

Direction: Elena Cogato Lanza

## Remerciements

Les auteurs remercient vivement le Professeur Hervé Gumuchian pour sa relecture attentive de l'ensemble de l'ouvrage et son aide précieuse.

## Publication

Cet ouvrage a été réalisé grâce au soutien du ministère français de la Transition Écologique et Solidaire, de l'Université de Genève au travers du Fonds général, de la Faculté des sciences de la société, du Département de géographie et environnement, de l'Institut universitaire de formation des enseignants et de l'Institut gouvernance de l'environnement et développement territorial. Cette publication a également été soutenue par AgroParistech, l'École nationale supérieure du paysage de Versailles et le laboratoire LAREP.



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**



## Soutien

Les éditions MétisPresses bénéficient du soutien de la République et canton de Genève.



Achevé d'imprimer en Italie sur les ateliers de  
ESPERIA s.r.l. (Lavis, TN), [www.esperia.tn.it](http://www.esperia.tn.it)  
Avril 2019