



**HAL**  
open science

## Enseigner le paysage. Le projet pédagogique de la formation des paysagistes DPLG de Bordeaux

Isabelle Auricoste, Serge Briffaud, Bernard Brunet, Francis Cabantous, Olivier Damée, Bernard Davasse, Emmanuelle Heaulmé, Alexandre Moisset, Jean-Noël Tournier

### ► To cite this version:

Isabelle Auricoste, Serge Briffaud, Bernard Brunet, Francis Cabantous, Olivier Damée, et al.. Enseigner le paysage. Le projet pédagogique de la formation des paysagistes DPLG de Bordeaux. 2004. hal-04018527

**HAL Id: hal-04018527**

**<https://hal.science/hal-04018527>**

Submitted on 7 Mar 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

A large, stylized, reddish-brown letter 'P' is positioned on the right side of the page, extending from the top to the bottom. It has a thick, rounded stroke and a slightly irregular, hand-drawn appearance.

# **Enseigner le *paysage***

**le projet *pédagogique*  
de la formation des *paysagistes*  
DPLG de Bordeaux**

## **Avant-propos**

*Ce texte, fruit d'un travail en équipe, réunissant des enseignants paysagistes, géographes, urbanistes, plasticiens, historiens, naturalistes, agronomes, architectes, etc., a été écrit à l'occasion de l'élaboration du programme pédagogique de la formation des paysagistes de l'Ecole d'architecture et de paysage de Bordeaux. Il repose sur une réflexion, mûrie depuis un peu plus de dix ans, au sein de l'Ecole de Bordeaux, sur les enjeux contemporains du paysage et le rôle social actuel et futur de la profession de paysagiste. Les grandes orientations pédagogiques présentées ici ne découlent pas seulement de leçons tirées de la pratique même de l'enseignement, mais aussi de réflexions nées au carrefour de deux expériences complémentaires : celle de l'exercice de la profession elle-même, dans le domaine public ou privé, et celle de la recherche interdisciplinaire sur les paysages, telle qu'un certain nombre d'enseignants la conduise au sein du CEPAGE (Centre de recherche sur l'histoire et la culture du paysage), équipe de recherche associée à cette formation. Les acquis de cette double expérience, les constats faits en commun sur l'évolution actuelle des attentes sociales et des politiques publiques dans le domaine du paysage, mais aussi l'évaluation de la pédagogie mise en œuvre ces dernières années, nous conduisent à publier ce texte qui s'attache en particulier à définir une meilleure articulation de l'apprentissage des savoirs sur le paysage, à la croisée des sciences naturelles et des sciences sociales, et des savoir-faire de la conception.*

Pour une réponse *pédagogique*  
aux enjeux contemporains du *paysage*

1<sup>ère</sup> partie



## ***Les fondements de la pédagogie***

### ***Les nouveaux enjeux du paysage***

L'enjeu d'une pédagogie dans le domaine spécifique du paysage réside aujourd'hui dans l'adaptation de ses contenus à une situation nouvelle, qui porte potentiellement en elle une reconfiguration globale des champs professionnels propres aux métiers de l'espace. Jamais, en effet, plus que depuis une quinzaine d'années, la préoccupation du paysage ne s'était aussi fortement exprimée. Jamais la question paysagère n'avait été chargée d'enjeux aussi importants, ni n'avait été associée à un tel volontarisme, dont témoigne la prolifération des initiatives visant à protéger, à gérer ou à remodeler, en tous lieux et à toutes les échelles, les formes visibles du cadre de vie. Le souci du paysage ne concerne en effet plus seulement désormais certains sites spécifiques, reconnus pour leur valeur esthétique exceptionnelle, ni les lieux traditionnellement dédiés aux loisirs contemplatifs et au contact avec une nature retrouvée. Il intéresse de fait tous les paysages, y compris ceux qui auraient pu naguère n'être que banals et qui forment le cadre ordinaire de la vie quotidienne des populations. Le paysage a également cessé de n'être qu'un contexte, un simple arrière-plan, fond de décor de la scène territoriale, ou « l'écrin » du bâtiment et du monument. Il n'est plus cette partie du tout territorial, mais tend précisément à devenir un outil privilégié pour appréhender, comprendre et gérer le territoire comme un tout. Des attentes sociales nouvelles mettent aujourd'hui le paysage en situation de grand témoin, enregistrant dans son apparence l'écho des décisions prises, l'impact imprévu de l'action publique ou privée, de phénomènes et de choix dont l'incarnation *in fine* dans les formes concrètes du cadre de vie est de moins en moins indifférente.

Les politiques publiques du paysage qui ont émergé ces dernières années — et spécifiquement en France autour de la loi de janvier 1993 — enregistrent cette généralisation des attentes paysagères, en proposant des outils d'action permettant, ou imposant, une gestion des paysages sur l'ensemble du territoire. La préoccupation du paysage est simultanément et

progressivement intégrée à tous les domaines où l'action publique est susceptible d'avoir un impact sur les formes du cadre de vie. Elle est notamment au cœur, en France, des récentes lois d'orientation agricole, d'orientation pour l'aménagement et le développement durable du territoire, ou encore de la loi SRU (solidarité et renouvellement urbain), qui toutes trois associent la quête de la qualité paysagère à celle du développement durable des territoires. Elle est également relayée à l'échelle européenne, à travers la récente Convention européenne du paysage du Conseil de l'Europe, qui met en avant ce même souci de généraliser l'attention portée aux paysages « du quotidien ». Dans ces différents domaines, les politiques du paysage dessinent un cadre de décision largement fondé sur l'implication des acteurs concernés, favorisant ainsi l'émergence de paysages concertés, qui ne sont ni des œuvres conçues par un créateur particulier, ni non plus le produit spontané d'un rapport irréfléchi de la société au territoire. Autrefois subi, le paysage des sociétés occidentales est aujourd'hui, de plus en plus, voulu. A ce volontarisme paysager correspondent souvent des attentes contradictoires. Elles relèvent parfois du désir plus ou moins conscient de manipuler les apparences du territoire, d'éloigner l'effet paysager de ses causes, pour assurer la pérennité et la valeur de la ressource paysagère. Mais elles expriment aussi le désir d'une société de se reconnaître à nouveau dans son cadre de vie et d'en reprendre le contrôle, pour y réinscrire la spécificité de ce que l'on est et du lieu où l'on vit.

Telle que la posent les sociétés post-industrielles, la question du paysage ne se réduit, quoi qu'il en soit, plus seulement à celle du *site*, c'est-à-dire du lieu choisi, plus qu'un autre appelé à recevoir l'onction du *paysagement*. Quand une collectivité publique s'interroge aujourd'hui sur l'avenir des paysages à l'échelle d'une agglomération urbaine, d'une vallée, d'un espace intercommunal, d'un département etc., les valeurs dont elle entend ainsi se préoccuper — la qualité du cadre de vie qu'elle entend défendre — sont relatives non plus à un lieu ou un espace particulier, mais à un *continuum* territorial. La question désormais posée à la profession de paysagiste est ainsi, précisément, celle des conditions de son propre passage du *site* au *territoire*, c'est-à-dire d'un lieu réductible à l'espace d'une création, à un *tout* paysager dont aucun acteur ne peut revendiquer l'entière maîtrise. Ce

passage est celui qui doit amener la profession à affronter la complexité, sans chercher à la court-circuiter par d'immédiates réponses formelles. Cette complexité est au cœur d'un paysage qu'il s'agit de comprendre et de montrer comme le reflet d'un fonctionnement du territoire impliquant de multiples acteurs. Mais elle réside aussi dans des attentes sociales qui, en se portant sur le paysage, se fixent moins sur un véritable objet que sur un emblème, porteur de significations mal déterminées et d'intentions souvent contradictoires, ou que l'on peine à exprimer.

Traditionnellement formés à la conception des jardins, espaces verts et espaces publics urbains, les paysagistes sont ainsi aujourd'hui appelés à être des acteurs de la décision dans tous les domaines qui relèvent du rapport de la société au territoire, qu'il s'agisse d'aménagement, de développement, d'environnement, de patrimoine, etc. Le paysagiste est devenu l'un des acteurs de politiques du territoire dont l'approche paysagère permet de penser les interdépendances et les interactions. Dans ce contexte nouveau, son rôle et son mode d'intervention tendent à se complexifier et à se diversifier largement. De plus en plus, sur le terrain, la démarche du paysagiste s'apparente, de fait, à celle d'un *médiateur*, capable de rassembler les éléments d'une connaissance des paysages, d'en faire comprendre les formes et les dynamiques, de concevoir des représentations et de formuler des propositions aptes à fonder une approche concertée de la valeur de ces paysages et de l'avenir des territoires. Cette démarche s'apparente aussi à celle du chercheur, s'efforçant de mettre en lumière les processus naturels et sociaux qui déterminent les formes du paysage et leur évolution, ou d'appréhender, à travers l'analyse des représentations sociales, la nature du lien symbolique qui unit les hommes à leur espace. Elle demeure enfin, fondamentalement, celle d'un concepteur, capable d'imaginer de nouveaux agencements de l'espace, à partir d'une connaissance concrète des fonctionnements paysagers et d'une capacité à manier tous les outils participant à une heuristique de la créativité.



## ***Construire un tout pédagogique lié***

Réunir ces différentes postures professionnelles en un tout lié apparaît aujourd'hui comme la problématique centrale que doit prendre en charge une pédagogie destinée aux professionnels du paysage. Cela suppose la mise en synergie de quatre grandes catégories d'acquis :

- Ceux qui relèvent d'une capacité à lire les paysages et à appréhender les règles qui organisent leur matérialité évolutive. Cela suppose une pédagogie dont l'objet n'appartient en propre à aucune discipline, mais s'identifie au contraire au produit d'approches interdisciplinaires visant à appréhender le paysage en tant que résultat, concret et visible, de l'interaction, inscrite dans la durée, du naturel et du social. Cela suppose par ailleurs à la fois un apprentissage passant par l'acquisition de connaissances et de méthodologies scientifiques rigoureuses, et une pédagogie fondée sur le contact direct avec le terrain, dans le but de privilégier la confrontation avec la complexité du réel sur les modèles théoriques.
- Ceux qui relèvent d'un savoir-composer et d'un savoir-construire l'espace, c'est-à-dire de tout ce qui, dans une capacité à agir concrètement sur les paysages, repose sur la maîtrise de savoir-faire et de techniques. Il s'agit, en ce domaine, de conduire l'étudiant à acquérir le langage des formes et à développer ses capacités d'invention, par l'observation et l'expérimentation répétées, ainsi que par l'acquisition d'une familiarité avec les procédés de l'action concrète sur l'espace.
- Ceux qui relèvent d'une capacité à maîtriser le processus de projet, en ce qu'il engage la mobilisation et la mise en relation, dans une démarche complexe et inscrite dans une durée, de l'ensemble des savoirs et savoir-faire qui viennent d'être cités.
- Ceux qui relèvent d'une capacité à s'inscrire dans la dimension sociale de la profession, c'est-à-dire d'une aptitude à analyser les regards, les représentations et les attentes, à comprendre les stratégies d'acteurs et, sur cette base, à dialoguer, à communiquer et à animer la discussion dans tous les domaines relatifs au paysage. Cet apprentissage relève à la fois d'apports théoriques, dans le domaine notamment de la sociologie et de l'histoire

des représentations, mais aussi d'une formation pratique. Cette dernière est relative au maniement des outils d'expression (graphique, écrite, orale, infographique), ainsi qu'à l'expérimentation répétée de l'échange et du débat.

Les trois premières catégories d'acquis cités correspondent aux trois grands domaines pédagogiques qui structurent l'enseignement :

- Les paysages et leurs dynamiques
- Représenter, composer, construire
- Maîtrise du processus de projet.

La dernière catégorie d'acquis appartient à la fois aux trois domaines pédagogiques, qui tous mettent en jeu une capacité à exprimer ses idées et à dialoguer.

L'un des problèmes de la formation des professionnels paysagistes — et le défi difficile qu'elle doit relever — réside dans la nécessité de créer les conditions d'une bonne articulation des différents types d'acquis recouverts par ces grands domaines pédagogiques, sans toutefois remettre en cause la spécificité des modes de transmission et d'acquisition relatifs à chacun d'eux. S'il est à cette fin indispensable d'enseigner le processus de projet comme mise en œuvre de cette articulation, il est également nécessaire de penser tous les autres apports pédagogiques dans la perspective de cette mobilisation des différents acquis dans le projet.



Les domaines de la *pédagogie*

2<sup>ème</sup> partie



**1950**

- 1. L'habitat, traditionnellement accompagné de jardins, s'organise sur les crêtes
- 2. Les parcelles agricoles sont bornées par les habituels arbres fruitiers : manguiers, goyaviers...
- 3. Les espaces collectifs sont réservés aux cultures vivrières et à l'élevage
- 4. Le fond de la ravine boisée



2000

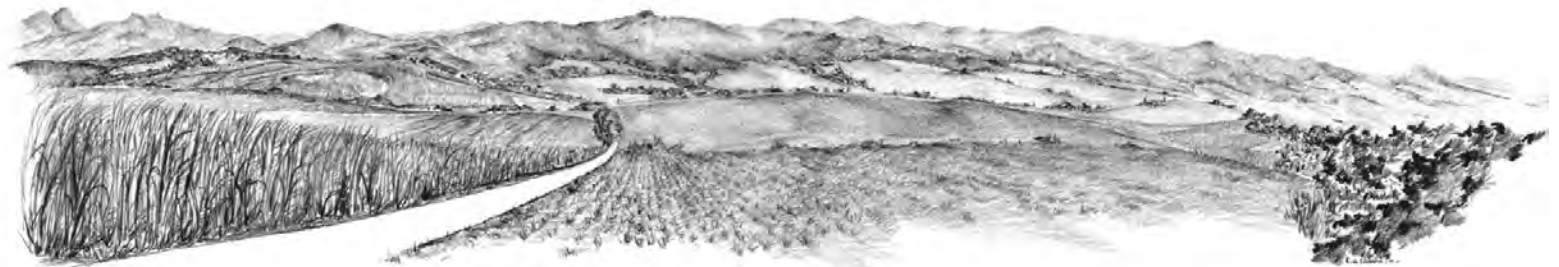


**2000**

- 1. L'accès du nouveau lotissement emprunte l'ancienne limite parcellaire
- 2. Les manguiers des limites agrémentent désormais un espace collectif
- 3. Certaines parcelles agricoles sont encore présentes
- 4. L'élevage se maintient en bordure de ravine
- 5. Les boisements de fond de ravines sont préservés



2020



*Contribution à l'atlas des paysages - Regard sur un paysage guadeloupéen (4<sup>ème</sup> année 2001)*

## ***Les paysages et leurs dynamiques***

Les enseignements dispensés dans ce domaine pédagogique visent à donner aux étudiants les outils nécessaires à une compréhension des paysages, appréhendés sous l'angle de leur matérialité évolutive, ainsi que sous l'angle des regards et des représentations dont ils font l'objet. Ces outils sont à la fois d'ordre méthodologique et relatifs à des connaissances propres à différentes disciplines des sciences naturelles et sociales, ou issues d'approches interdisciplinaires. Tous les paysages sont ici concernés, qu'ils soient urbains, ruraux, agricoles, périurbains, etc., de même que tous les regards portés sur les paysages, toutes les représentations et toutes les attentes qu'ils suscitent.

Ces enseignements constituent l'un des fondements de la pratique du projet de paysage, en donnant aux étudiants les outils nécessaires pour problématiser leur action sur l'espace, pour identifier les enjeux auxquels il s'agit de répondre et pour penser leur intervention sur la base d'une connaissance approfondie des mécanismes de production et de transformation des paysages concernés. La démarche de projet n'est toutefois pas réductible à une simple application de démarches visant à la connaissance des paysages, qui, si elles doivent être impérativement maîtrisées, ne suffisent pas à fonder la conception de nouveaux dispositifs paysagers. Les démarches enseignées dans ce domaine pédagogique doivent, pour faire l'objet d'une mobilisation pertinente dans le champ de la conception, s'articuler à des savoir-faire relatifs à la représentation, à la composition et à la construction. L'atelier de projet, auquel participent les enseignants de ce domaine pédagogique, est le lieu de cette articulation, réalisée dans un processus dont il s'agit d'enseigner la maîtrise, entre une connaissance des paysages fondée sur l'interdisciplinarité et les savoir-faire de la conception.

## ***Lire et comprendre les paysages***

Au sein de ce domaine pédagogique, les deux premières années de la formation sont consacrées à un apprentissage de la lecture des paysages et de l'analyse de leurs dynamiques, à la croisée des sciences naturelles et des sciences sociales. Le paysage est ici abordé comme le produit complexe et évolutif de processus écologiques, socio-économiques, culturels, etc., en constante interaction. La *lecture des paysages* qu'il s'agit d'enseigner relève d'une capacité à observer et à interpréter les paysages, au moyen d'une recherche des causes qui produisent leur aspect et déterminent leur évolution. Ces enseignements visent ainsi à développer simultanément, en les solidarisant à la base même de la pédagogie, un *savoir-observer* et un *savoir-comprendre* le paysage. Ils sont centrés sur l'apprentissage d'une démarche d'investigation donnant la priorité à l'exploration de la dimension temporelle des paysages et replaçant ces derniers sur un axe histoire-prospective. L'objectif est d'amener ainsi les futurs professionnels à fonder, sur leur capacité à comprendre la dynamique des paysages, leur aptitude à imaginer des scénarios d'avenir et à inventer de nouveaux dispositifs paysagers.

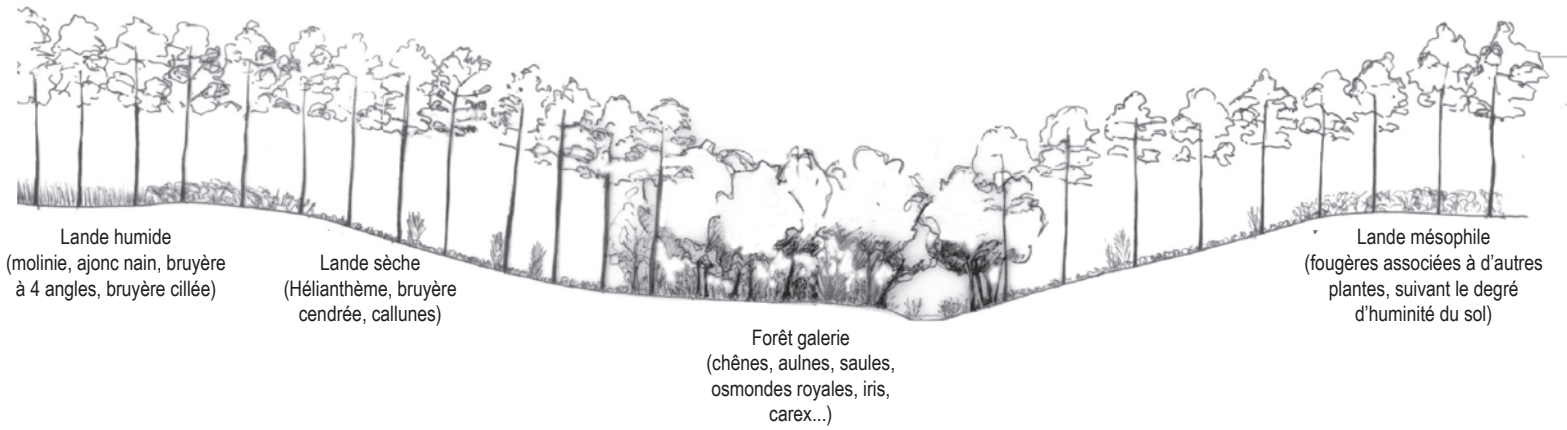
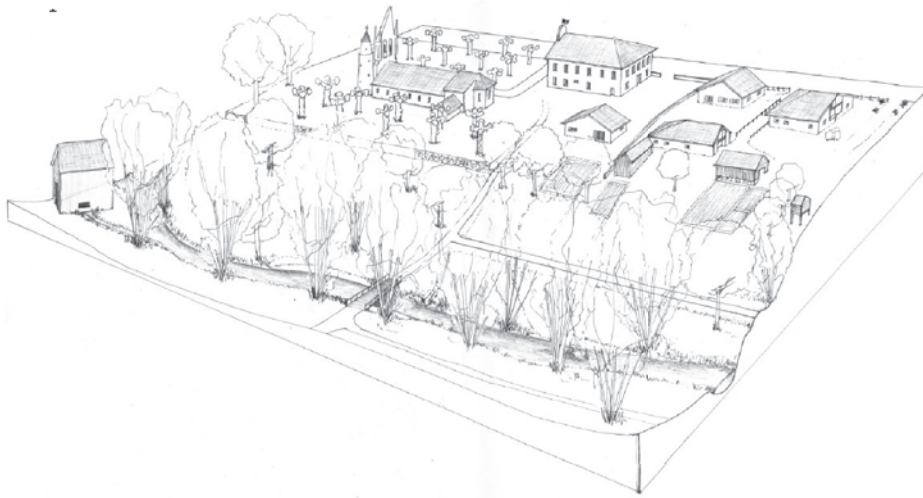
La méthode pédagogique mise en œuvre est fondée sur la priorité donnée à la confrontation directe de l'étudiant à la matérialité concrète et à la complexité des paysages. Le travail de terrain, permettant l'acquisition de méthodes d'observation et d'investigation, est ainsi au cœur de cette pédagogie. L'apport de connaissances indispensables à la compréhension des paysages est assuré par des cours dont une part importante des contenus est en lien direct avec les exercices de terrain. Il s'agit, par un aller-retour constant entre travail de terrain et apprentissages scientifiques fondamentaux, de conduire les étudiants à expérimenter par eux-mêmes une approche interdisciplinaire des paysages et à mettre en œuvre des démarches d'investigation empruntant à la fois aux sciences naturelles et sociales. Il s'agit, ainsi, de privilégier une approche globale du paysage et une démarche d'interprétation, fondée sur la formulation d'une problématique et progressant à partir d'hypothèses sur le passé et l'avenir des paysages — démarche qui s'articule ainsi directement à une réflexion en terme de projet et s'oppose, de ce point de vue, à la fois à la compilation encyclopédiste

et à la décomposition analytique.

Le niveau d'acquis indispensable dans les différents domaines scientifiques impliqués dans la lecture des paysages peut être considéré comme relatif à la possibilité même de mettre en œuvre une telle démarche, relevant de ce qu'ont en commun la posture du chercheur et celle du concepteur. Il est également relatif à la capacité de l'étudiant à identifier les savoirs nécessaires à un approfondissement qui, lorsqu'il s'avère utile, peut ne pas relever de la compétence du paysagiste. S'il s'agit, ainsi, d'apporter à l'étudiant les connaissances nécessaires à la construction d'une démarche d'investigation adaptée à une perspective d'action sur le paysage, il s'agit aussi de lui assurer un savoir sur les savoirs, lui donnant capacité à poser les bonnes questions et à requérir, le cas échéant, les spécialistes aptes à compléter ses propres investigations.

La prise en compte du paysage à toutes les échelles de l'action publique font aujourd'hui des politiques publiques un facteur essentiel de production et de transformation des paysages, tant urbains que ruraux, et les étudiants doivent connaître très tôt le cadre juridique et institutionnel de l'exercice de la profession de paysagiste. Ils doivent être capables d'intégrer les politiques publiques comme facteur explicatif dans leur lecture d'un paysage, aussi bien les politiques spécifiquement paysagères que toutes les autres politiques qui ont un impact sur le paysage (politiques patrimoniales, environnementales, agricoles, de la ville...). Ils doivent également être capables de se positionner par rapport aux politiques mises en œuvre sur un territoire donné et de proposer les outils pertinents en réponse aux problématiques ayant émergé de leur lecture d'un site donné. A la fin de la formation, l'accent est mis sur l'utilisation des procédures et sur les stratégies d'acteurs et les étudiants s'y confrontent directement dans leurs projets opérationnels.





*Paysages des Landes, identité et devenir (3<sup>ème</sup> année 2001)*

## ***Les cultures du paysage***

Le paysage, au sein de ce domaine pédagogique, est abordé en priorité, durant les deux premières années de la formation, en tant que structure matérielle évolutive. La question des regards et des représentations, celle des formes socialement et historiquement différenciées de sensibilités et de discours ; celle, enfin, des liens qui unissent perceptions du paysage et actions sur l'espace sont évoquées, mais ne sont pas directement traitées. Centrée sur ces questions, la troisième année de la formation est en revanche le moment où ce palier supplémentaire dans l'approche de l'objet paysage peut être franchi.

Il s'agit d'une part de sensibiliser les étudiants à l'historicité des regards portés sur les paysages, en analysant différentes catégories de sources historiques (peinture, littérature, récits de voyages, représentations scientifiques, militaires...) témoignant de perceptions et de formes de représentations caractéristiques de différentes époques. Le paysage est ainsi replacé à la croisée des regards et au sein de systèmes culturels datés.

Il s'agit d'autre part de donner aux étudiants des références historiques en matière de création paysagère, notamment dans le domaine pictural et dans celui du projet de jardin et de paysage.

L'enseignement poursuit simultanément, à cet égard, trois objectifs :

- proposer la référence historique comme référence formelle, susceptible de nourrir en tant que telle l'inventivité du paysagiste contemporain ;
- montrer comment les dispositifs formels prennent sens au sein de systèmes culturels datés ;
- sensibiliser les étudiants à la diversité des modes d'appréhension du paysage, notamment à l'échelle européenne.

## **Représenter, composer, construire**

Ces enseignements visent à donner aux étudiants la capacité spécifique de penser l'espace territorial et d'agir sur celui-ci pour y projeter des situations paysagères nouvelles.

L'intelligence des situations paysagères constitue une orientation fondamentale de la formation des paysagistes, et nous pensons que cette intelligence dépend largement du développement d'une capacité créatrice chez les étudiants. Nourrie, tout au long de la formation, de l'ensemble des enseignements, l'expression de cette capacité reste en permanence tributaire des outils qui permettent de la traduire dans le registre de l'action concrète. Toute créativité se renforce des compétences de sa mise en œuvre. Cette maîtrise des outils est fondatrice sur le plan intellectuel et formatrice d'une aptitude au projet de paysage. Agir dans l'espace et par l'espace nécessite la capacité d'inventer à partir du langage matériel des formes.

Comme l'écrit Paul Klee dans Théorie de l'art moderne :

*“La force créatrice échappe à toute dénomination, elle reste en dernière analyse un mystère indicible. Mais non point un mystère inaccessible [...]. Mais il faut qu'elle se fasse reconnaître dans la matière connue. Incorporée à elle, elle doit fonctionner. Unie à la matière, elle doit prendre corps, forme, réalité.”*

Il s'agira donc de développer l'imagination formelle à partir de compétences spécifiques, intellectuelles et pratiques, dans le domaine des formes et de l'action dans l'espace. Pour forger cette démarche, il nous paraît important d'associer dans un même ensemble pédagogique, et dès le début de la formation, la maîtrise des outils graphiques de la visualisation de l'espace associée aux savoir-faire de la composition et de la construction dans l'espace physique.

*Le développement d'un regard capable d'inventer, de mesurer et d'interpréter le territoire, ainsi que la compréhension et la maîtrise des outils de la construction paysagère, sont au fondement de cette capacité de création. Leur complémentarité dynamique est une*

*option pédagogique centrale.*

Il est évident que les enseignements des outils de l'espace doivent entretenir des relations d'ordre dialectique avec les autres disciplines de la formation qui, elles, développent l'autre versant spécifique de la compétence paysagiste, la question du temps géographique, social et biologique. Cependant, il nous paraît indispensable que ces deux pôles des processus paysagers ne soient pas amalgamés dans la pédagogie mais, au contraire, bien identifiés comme des composantes majeures dont l'articulation est au cœur de tout projet de paysage.

La familiarisation avec les moyens de représentation et de construction du projet de paysage passe par un processus d'apprentissage concret des outils de la composition dans l'espace. Dans ce sens, il nous paraît important d'inciter les étudiants à la pratique et à l'expérimentation personnelle. Ce processus impose un poids respectif et une articulation variable des enseignements au cours de la formation par rapport aux deux autres domaines pédagogiques. Au début du cursus, le poids important de ce domaine pédagogique et sa relative autonomie, visent à donner très tôt, dans un module de formation préliminaire consacré à la manipulation des savoir-faire des différents registres du dessin et de la perception des dimensions de l'espace, une maîtrise suffisante des outils concrets de la représentation de l'espace paysager. Une résonance avec les sites et les thèmes abordés dans le domaine "Les paysages et leurs dynamiques" sera autant que possible recherchée. Une fois ces outils acquis, l'articulation pédagogique avec les deux autres domaines se poursuivra de façon très explicite jusqu'à la fin de la formation à partir de l'acquisition des connaissances et outils techniques qui permettent la mise en œuvre des projets. L'enseignement sera consacré à un approfondissement de connaissances, de concepts et de méthodes spécifiques privilégiant le projet négocié, les démarches participatives et les techniques orientées vers le développement durable.





Considérer les boîtes à chaussures comme un élément de structuration territoriale à l'image des domaines viticoles



Plantation de sujets arborés aux entrées de Blaye, pour signaler l'arrivée sur la citadelle sur la RN 137 et la RD 937.



Marquer les carrefours par des éléments repères



Travailler sur la continuité de la route verte ( RD 669 et RD 255 ) par la création ou l'aménagement d'ouvertures vers le fleuve et des haltes de qualité.



Vue sur le fleuve depuis la RD 251



Dynamiser le patrimoine paysagé et patrimonial de la zone de route entre le plus de Prignac et Marcamps.



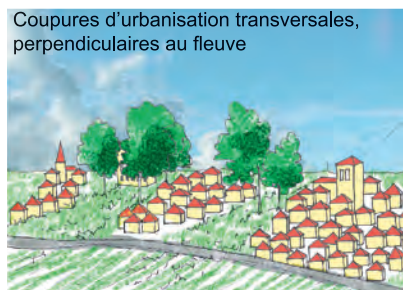
Route alternative, sur laquelle se greffent de nombreux chemins de randonnées.



Mise en place de belvédères, avec une signalétique appropriée à l'image du château Eyquem.



Imbrication du bâti dans la corniche



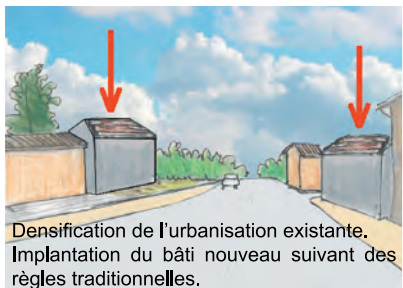
Coupures d'urbanisation transversales, perpendiculaires au fleuve



Incitation à une agriculture extensive sur les espaces enrichis.



Contenir la croissance urbaine autour des villages dans un périmètre resserré.



Densification de l'urbanisation existante. Implantation du bâti nouveau suivant des règles traditionnelles.



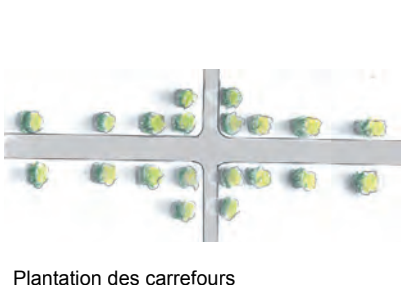
Jardins en arrière de parcelles  
Façade sur rue



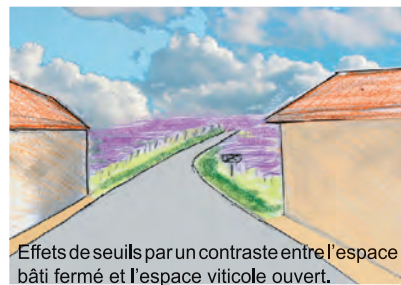
Façades parallèles à l'eau, orientations homogènes du faitage des toits



Porte d'entrée minérale au château



Plantation des carrefours



Effets de seuils par un contraste entre l'espace bâti fermé et l'espace viticole ouvert.

Préservation et valorisation paysagère de la « corniche » du Bourgeois-Blayais (3<sup>ème</sup> année 2002)

## ***Maîtrise du processus de projet de paysage***

Le projet de paysage met au jour différentes postures qui sont introduites et expérimentées progressivement dans la pédagogie.

### ***Le projet de paysage***

#### ***Un projet inscrit dans les dynamiques du territoire***

Le terme “projet” signifie, dans le langage courant, la première intention d’une action à venir qui devra être suivie d’actes concrets pour sa réalisation. Dans le langage architectural, il désigne l’ensemble des dessins et des dispositifs techniques qui représentent le parti adopté pour la disposition d’ensemble de l’édifice. L’architecture a ainsi introduit dans le terme “projet” la notion féconde d’une démarche progressive qui commence par définir l’intention, pour s’intéresser ensuite aux choix formels, matériels et techniques nécessaires à sa réalisation. Dans ce sens, le projet est bien un processus intellectuel cheminant à partir d’un dessein initial et l’accompagnant, à toutes les étapes de sa définition, jusqu’à sa réalisation matérielle.

Dans le domaine du paysage, le terme « projet » hérite du caractère évolutif du projet d’architecture ; le projet de paysage est bien un processus à l’œuvre pour faire advenir une situation nouvelle. Mais le projet de paysage introduit une exigence supplémentaire. En effet, *il est toujours inscrit, quelle qu’en soit l’échelle, dans l’épaisseur d’une réalité territoriale, c’est-à-dire dans une situation d’une très grande complexité qui impose non seulement de concevoir le projet comme le développement cohérent d’une idée jusqu’à sa réalisation, mais aussi de situer cette démarche par rapport aux systèmes dynamiques (naturels, culturels, économiques et sociaux) qui fondent la réalité territoriale.*

La complexité présente dans le champ d’action des paysagistes introduit donc une exigence de double compétence, celle de l’intelligence des systèmes paysagers propres à chaque

territoire, celle d'une aptitude à concevoir et réaliser des situations spatiales inédites. L'originalité du projet de paysage repose sur sa capacité à fédérer, autour d'une vision forte de la mutation de l'espace territorial, les différents registres opérationnels : identification d'ensembles territoriaux pertinents, compréhension et mobilisation des dynamiques à l'œuvre dans ce territoire, conception de situations paysagères, formulation de réponses spatiales et formelles cohérentes aux différentes échelles, mise en œuvre de modes d'actions très diversifiés.

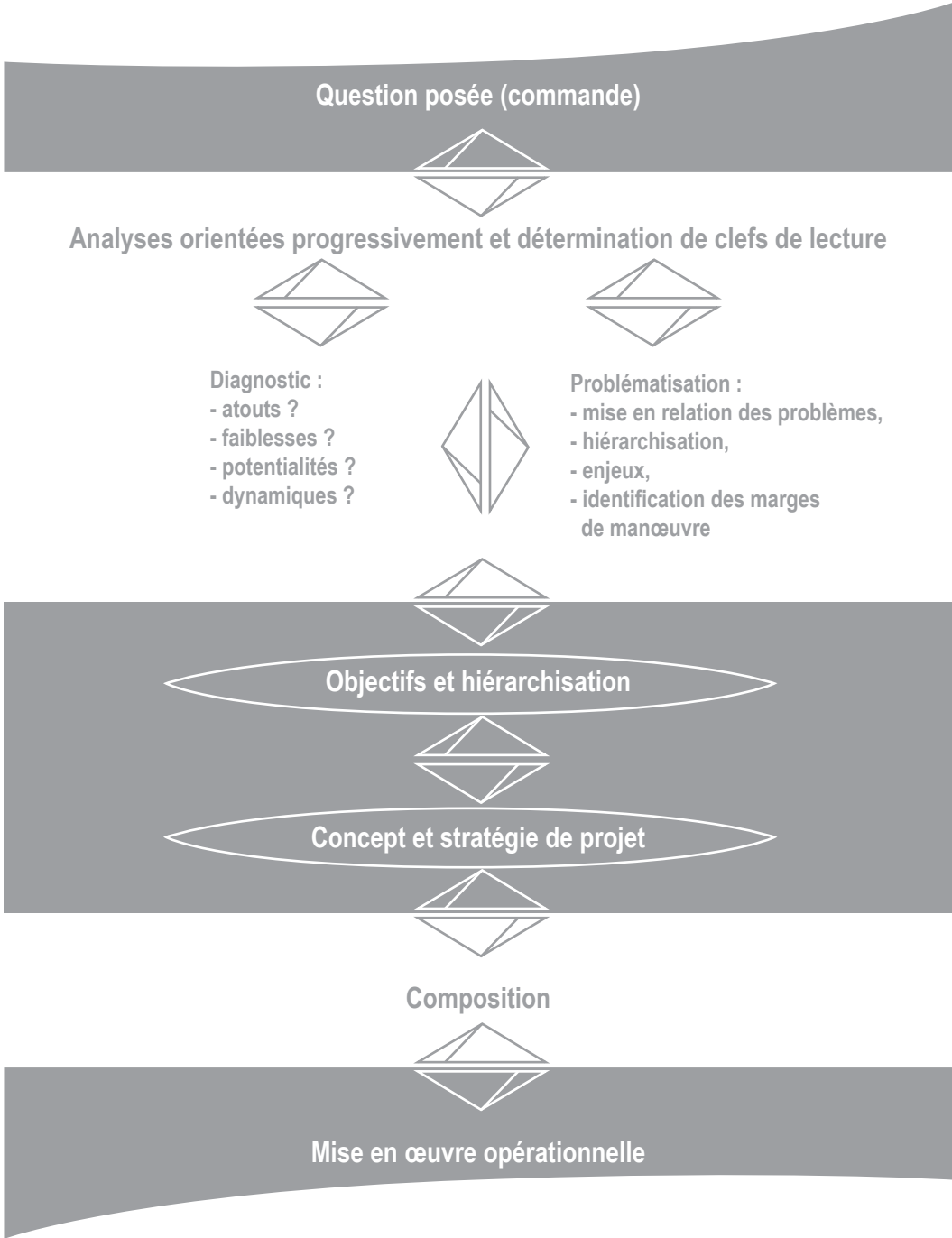
### ***Un processus raisonné***

Une présentation du processus de projet sous forme rationnelle, en prenant le risque d'une décomposition artificielle, permet d'identifier des étapes de recherche puis d'organisation des résultats et, enfin, de conceptualisation et de formalisation. Elle permet de préciser en quels termes s'organise et s'exprime la pensée de projet.

### ***Un processus itératif, une démarche engagée***

Les étapes de projet qui précèdent ne s'enchaînent pas de manière linéaire et définitivement orientée. Elles ne se succèdent pas par réponses automatiques à un questionnement définitivement arrêté, *le processus de projet se nourrit de mise en question des données et des choix successifs*. C'est cette mise en question de la question posée, de la commande, qui nourrit de manière déterminante le système de réponse.

Le regard interdisciplinaire sur les paysages ne devient efficient qu'à la condition d'adopter une posture de chercheur, ré-agençant au cas par cas les savoirs qu'il met en œuvre et ré-articulant les approches qu'il emprunte à ces différents champs de savoir. Par ailleurs, la pratique de la recherche oblige à rompre avec l'application mécanique de recettes. Elle repose tout entière sur un engagement, une prise de parti *a priori*, une projection de l'esprit vers l'avant, un court-circuit rationnel, qui a pour nom *l'hypothèse*. Toute vraie recherche est vérification (ou infirmation) d'une hypothèse. Toute recherche implique que l'on fasse, avant même de l'avoir commencée, l'effort d'en concevoir la fin. Dans le domaine de la recherche appliquée, l'hypothèse est double : elle prédit à la fois — simultanément et dans





le même mouvement — comment expliquer et comment agir. Il s'agit bien de commencer à résoudre le problème en le posant.

Le processus de projet alterne donc des phases de structuration (formulation d'hypothèses) et des phases de mise en question (vérification, reformulation, etc.).

Ces itérations entre problématisation - conceptualisation - composition sont au cœur de la démarche de projet ; leur compréhension et leur expérimentation par les étudiants seront privilégiées dans l'accompagnement pédagogique car c'est dans la rencontre entre ces trois formes de pensées et de pratiques que le projet existe.



## ***Une double pratique : conception et médiation***

### ***Le projet partagé***

Il est aujourd'hui acquis que les paysagistes ne sont plus seulement sollicités en tant que concepteurs de jardin ou d'espace public. Ils sont aussi appelés à intervenir dans des opérations d'aménagement et de développement à l'échelle de vastes territoires. Dans ce dernier contexte, le paysagiste doit être capable d'animer et d'enrichir le dialogue entre les acteurs concernés, d'aider à résoudre les conflits et dénouer les blocages qui entravent l'émergence d'un projet collectif.

Au rôle de maître d'œuvre, traditionnellement attaché au métier de paysagiste, vient s'ajouter un autre, celui de médiateur, contribuant à l'émergence d'un projet territorial. Dans ces deux rôles, la position du paysagiste est celle d'une force de proposition porteuse de projet.

Il n'y a donc pas dans la pratique paysagère de processus technique isolé. Le paysagiste travaille pour et avec les autres : usagers, élus, acteurs économiques, etc. La démarche de paysage s'inscrit alors dans un contexte social, économique et politique qui met souvent en jeu des acteurs et des intérêts contradictoires.

Par sa capacité à interroger et à décrypter les enjeux paysagers, par son aptitude à proposer et à représenter un devenir, à proposer des représentations qui permettent aux acteurs de construire leur regard, enfin par son exigence pédagogique, le paysagiste fait émerger une pensée engagée sur l'espace, il crée les conditions du partage du projet entre les différents acteurs et accompagne sa mise en place.

Le paysagiste peut donc être, tour à tour, et parfois sur le même site, concepteur et maître d'œuvre de créations matérielles répondant à un programme, mais il peut aussi avoir à élaborer et proposer une vision prospective de l'évolution d'un territoire.

Conception et médiation sont deux compétences indissociables au service du projet de paysage qui se nourrissent l'une l'autre et s'exercent simultanément.

## ***La capacité à représenter l'espace***

Dans ce processus de projet qui intègre des regards croisés de natures très différentes (au carrefour entre sciences naturelles, sciences humaines et création artistique), *la capacité à représenter l'espace constitue un moteur et une spécificité du projet de paysage.*

Cette pratique de la représentation de l'espace s'exerce dans les trois domaines pédagogiques qui architecturent l'enseignement du paysage (Les paysages et leurs dynamiques ; Représenter, composer, construire ; Maîtrise du processus de projet de paysage) ; elle participe à les relier. L'apprentissage de la représentation de l'espace accompagne donc, dès le début de l'enseignement, les différents aspects de la pédagogie.

## ***Introduire et expérimenter progressivement la complexité du processus de projet de paysage***

Les enseignements dispensés dans ce domaine pédagogique cherchent à conduire, d'une manière progressive, les étudiants à appréhender le projet comme une articulation intellectuelle entre une démarche de lecture et de problématisation et une démarche de création et de médiation, entre une logique d'invention et une attitude d'écoute. Il s'agit aussi de les amener à maîtriser le statut spécifique du projet de paysage qui se construit à partir de cet échange et qui construit également, en retour, une nouvelle demande.

*La collaboration active des enseignants des deux autres domaines pédagogiques à l'enseignement d'atelier de projet, tant pour le choix des sites et thèmes de projet que pour l'encadrement du travail d'atelier, permet aux étudiants d'expérimenter de façon concrète le croisement nécessaire des connaissances et des savoir-faire dans le projet de paysage.*

Les exercices sont conçus et menés de façon à permettre aux étudiants de :

- construire un raisonnement par itérations successives jusqu'à aboutir à une solution jugée satisfaisante à partir d'hypothèses, provisoires et modifiables ;
- savoir faire des choix ;
- définir une stratégie ;

- expérimenter les différents registres de l'imagination formelle ;
- former une attitude projectuelle capable de se nourrir de la complexité des territoires ;
- manier les différentes échelles d'intervention et les différents niveaux de réponses ;
- appréhender l'espace-territoire comme un lieu d'imagination collective dans lequel le processus de négociation et/ou de médiation peut être un outil de création, en même temps qu'un outil de développement.

### ***Appréhender le projet par étapes en se situant en permanence dans l'ensemble du processus***

Le processus de projet que nous venons de décrire ne peut s'expérimenter dans ses différentes logiques et dans sa totalité dès la première année d'enseignement du paysage, il suppose une progressivité pédagogique. Cette progressivité nécessaire ne doit pas s'abstraire de l'aspect dynamique du processus (itération) en isolant des étapes de recherche qui se déterminent en pratique dans leur relation les unes au regard des autres.

En outre, comme nous l'avons vu précédemment, il s'agit d'inciter l'étudiant à se doter d'outils de représentation de l'espace dès le début de son cursus afin qu'il puisse les mobiliser dans les différentes étapes de réflexion et de projet (pour interroger et problématiser le territoire, pour conceptualiser, pour composer l'espace...). Ainsi, ce domaine pédagogique sera privilégié dès la première année de la formation. Progressivement l'étudiant approfondira des questions qui porteront sur la composition et la conceptualisation, puis sur la problématisation, afin de se confronter à l'ensemble du processus de projet.

*Ce dispositif suppose que l'étudiant puisse situer chaque étape d'apprentissage du projet dans la totalité du processus et puisse progressivement être accompagné par l'enseignant, pour expérimenter les articulations et les itérations inhérentes au processus de projet.*

Par ailleurs, la progression de l'enseignement est fondée sur une grille de lecture permettant d'aborder d'emblée toute la complexité des lieux d'étude. Cette grille à deux entrées prend en compte les deux registres de la pratique actuelle du métier de paysagiste (conception et médiation).

Dans ce cadre, l'espace et le temps ne sont plus des éléments acquis progressivement. On

ne part pas d'un programme réductionniste sur un « petit » site simple pour aboutir au « grand paysage » d'un territoire complexe. Toutes les échelles spatiales et temporelles de l'intervention du paysagiste sont présentes dès les premiers exercices. Un dispositif pédagogique permet d'assister les étudiants "en double commande" dans les débuts pour les dimensions du projet encore mal maîtrisées en fournissant les éléments nécessaires à la compréhension du site. Tout l'enseignement du projet s'organise comme un va-et-vient constant entre les différents niveaux : échelles de l'espace et du temps, données naturalistes, contexte social et culturel, etc.

En pratique, la progression s'appuie sur les trois principes suivants :

- une complexité croissante du sujet (resitué dès la première année dans la complexité de l'échelle territoriale) ;
- des exigences pédagogiques croissantes (niveaux d'attendus) ;
- une autonomie croissante de l'étudiant en particulier dans le travail de problématisation et de conceptualisation.

### ***Progression et articulation avec les autres domaines pédagogiques***

L'articulation du domaine « Processus de projet » avec les autres domaines pédagogiques résulte de la position centrale que l'attitude de projet occupe dans les contenus et la pédagogie des trois domaines. L'aptitude à la conceptualisation et à la formulation d'objectifs d'action appuyée sur des savoirs spécifiques développés dans chaque domaine nourrit progressivement une capacité à mobiliser des savoirs et des savoir-faire, à établir des liens transversaux entre eux pour penser le projet.

Le domaine « Processus du projet » est le lieu privilégié de la familiarisation avec les dimensions concrètes, spatiales, formelles et matérielles du projet de paysage et de l'acquisition d'expérience par la pratique de l'expérimentation personnelle. Ses enseignements cherchent à fonder une aptitude à interpréter les sollicitations d'un site et les attentes d'un maître d'ouvrage, et à formuler des réponses dans le registre de l'espace vu, perçu, mesuré, construit, vécu. Cette capacité spécifique à comprendre l'espace et à le

repenser dans des formes nouvelles est la responsabilité particulière de ce domaine dans le dispositif pédagogique global.

Les deux premières années sont consacrées à fonder l'attitude de projet dans une capacité à maîtriser le développement d'un processus de création nourri de la mise en pratique constante de la lecture des lieux de projet et de la formulation de réponses composées dans l'espace et le temps.

En première année, un projet de fin d'année place d'emblée le projet de paysage dans le contexte de la complexité territoriale, en s'appuyant sur les acquis des domaines « Représenter, composer, construire » et « Les paysages et leurs dynamiques », avec un programme simple associé à l'exigence de prendre en compte les échelles de l'espace et de temps, les données naturalistes, le contexte social et culturel.

L'exercice de projet qui privilégie le travail de composition est replacé dans un processus de problématisation et de conceptualisation afin de donner du sens au travail de formalisation. Ce calage de l'exercice dans un processus de projet (problématique, concept) est dirigé et nourri par les enseignants. Ce moment pédagogique permet à l'étudiant d'appréhender comment se bâtissent un questionnement, un raisonnement et une dynamique de projet.

En seconde année, les exercices de projet visent à développer chez l'étudiant un savoir-faire fondé d'une part sur une sensibilité et une intelligence des situations spatiales et formelles, d'autre part sur la prise de conscience et la maîtrise du processus intellectuel visant à organiser, synthétiser, conceptualiser une stratégie d'intervention sur l'espace en mobilisant de façon pertinente les acquis du domaine « Les paysages et leurs dynamiques ». Les exercices de projet sont replacés dans une problématique. Le travail de problématisation est très encadré en début d'année (selon le principe évoqué plus haut), pour devenir plus autonome par la suite et préparer la troisième année. Ces exercices sont alternativement menés sur des temps longs et des temps courts permettant de développer la créativité et d'approfondir la démarche. Ils confrontent les étudiants avec les notions d'hypothèses, de choix, de stratégie et de réponse, de relation entre formes et intentions et de reformulations successives des objectifs et des moyens dans le processus de projet. La mise en relation de

la conception avec les techniques de mise en œuvre est demandée.

La troisième année est consacrée à des démarches de projet prenant pleinement en compte la complexité territoriale. Les exercices s'appuient sur l'implication des étudiants à tous les niveaux de la démarche de projet : de l'identification des problématiques jusqu'à la formulation de stratégies et la recherche des outils d'action à l'échelle du territoire. Il s'agit d'intégrer l'ensemble des éléments qui constituent la complexité des territoires, notamment les dynamiques sociales, économiques et politiques. Les exercices permettent aux étudiants de se confronter à des situations réelles et d'expérimenter le projet dans le contexte des jeux d'acteurs, de pouvoir et de négociation, mais aussi au regard des processus de décision et des procédures d'aménagement.

La dernière année du cursus est fondée sur le travail personnel de l'étudiant. Cette année vise à lui permettre d'élaborer sa propre démarche de projet et à lui donner la possibilité de choisir ses orientations dans le champ professionnel. L'équipe enseignante a souhaité que le TPFE (travail personnel de fin d'étude) reflète la diversité propre aux champs d'action des paysagistes contemporains mais aussi les nouvelles manières d'appréhender le rôle social, les méthodes et les pratiques de cette profession. Il ne s'agit donc pas d'un exercice académique mais plutôt d'un travail individuel où l'étudiant doit savoir exprimer de façon autonome ses capacités d'analyse, de critique et de création.

**Tableau de la structure pédagogique globale**

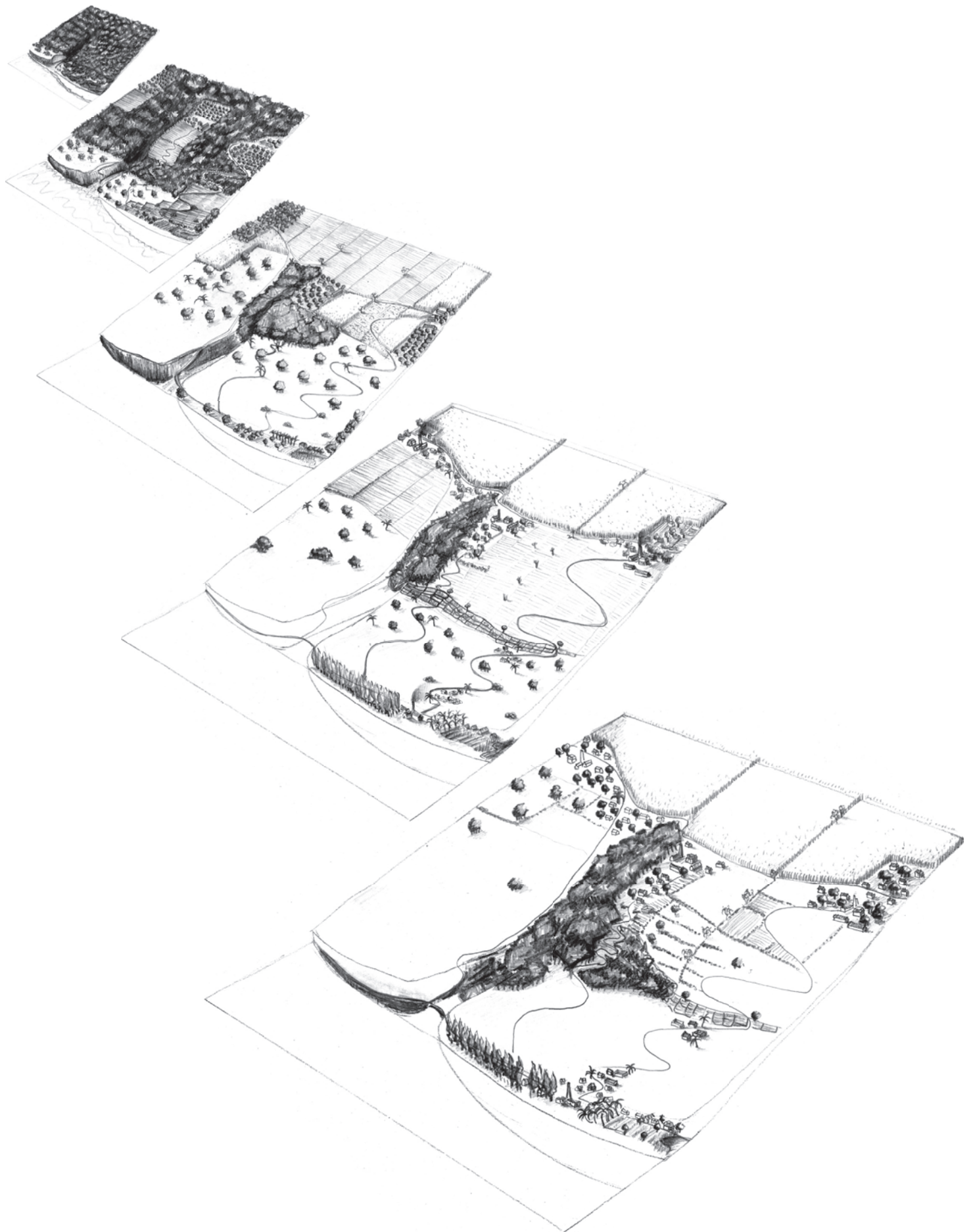
Domaines pédagogiques	Fondements du projet de paysage	Maîtrise du processus de projet de paysage
Sous-domaines pédagogiques	Les paysages et leurs dynamiques	Représenter, composer, construire
Domaines de connaissances concernés	Interdisciplinarité et connaissances disciplinaires fondamentales	Savoirs interdisciplinaires, savoir-faire et techniques
Principaux objets de la pédagogie	<p>Conduire à la maîtrise d'une approche interdisciplinaire de la lecture des paysages et de l'analyse de leurs dynamiques, à la croisée des sciences naturelles et des sciences sociales.</p> <p>Enseigner une démarche d'investigation fondée sur la formulation d'hypothèses et la problématisation de l'analyse dans une perspective d'action sur le paysage.</p> <p>Enseigner l'analyse des représentations sociales du paysage et l'histoire culturelle du rapport société/paysage.</p>	<p>Enseigner le processus de projet, conçu comme mise en interaction d'un savoir-comprendre le paysage et d'un savoir-agencer l'espace.</p> <p>Conduire à une maîtrise des outils d'action sur les paysages à partir d'un enseignement sur le droit et les politiques du paysage, de l'environnement, du patrimoine et de l'aménagement du territoire.</p> <p>Mettre en situation de dialogue avec les acteurs du paysage et enseigner la démarche de concertation.</p>





Recherche et *pédagogie*

3<sup>ème</sup> partie



*Principe d'évolution du paysage entre 0 et 400m à La Réunion (séminaire recherche 4<sup>ème</sup> année)*

*Ce texte vise à proposer une approche de l'interdisciplinarité appliquée à la recherche paysagère et, plus spécifiquement, à interroger l'objet même d'une telle démarche de recherche, dans son lien avec les nouveaux enjeux aujourd'hui associés à la question des paysages. Les réflexions présentées ici définissent les principaux attendus d'une posture scientifique, qui est celle du CEPAGE (Centre de recherche sur l'histoire et la culture du paysage), équipe rassemblant des historiens, géographes, naturalistes et paysagistes, également enseignants dans la formation des paysagistes DPLG de l'école d'architecture et de paysage de Bordeaux. Les propositions théoriques qui suivent se nourrissent d'expériences de recherches interdisciplinaires conduites par le CEPAGE sur différents terrains<sup>1</sup>, mais aussi de la réflexion menée depuis 10 ans au sein de la formation des paysagistes sur l'évolution des attentes sociales en matière de paysage et les modalités d'une intégration des apports de la recherche interdisciplinaire à une pédagogie du projet.*

## ***Les enjeux pédagogiques et sociaux d'une recherche paysagère interdisciplinaire***

Dès la fin des années 1970, la recherche paysagère est apparue comme un champ pionnier de l'interdisciplinarité et, plus particulièrement, comme un espace de recherche ouvert à un dialogue expérimental entre sciences sociales et sciences naturelles. Replacé entre nature et société, entre écosystèmes et systèmes sociaux, le paysage est dès lors devenu un objet porteur de nouvelles postures de recherche, fondées sur la volonté « de resituer la Nature dans la dynamique sociale et la Société dans la dynamique naturelle »<sup>2</sup>. Ainsi abordée, la notion de paysage a été d'emblée associée à un double point de vue critique, qui a largement déterminé son rôle heuristique dans la recherche contemporaine. Elle a porté, en premier lieu, une contestation du réductionnisme biologiste à l'œuvre, à la fois, dans certaines pratiques scientifiques et dans certains aspects de l'action publique pour la “protection de la nature”, à l'heure où le cadre législatif et institutionnel d'une politique de l'environnement commençait à prendre consistance. Mais elle a aussi porté une critique radicale du présumé fixiste et de l'“intemporalisme” sous-jacents aux pratiques de l'analyse des écosystèmes, ainsi que, symétriquement, de l'absence de dimension écologique dans la recherche historique<sup>3</sup>. Cette étude du paysage comme produit des interactions entre nature et société s'est en effet d'emblée confondue avec une analyse des règles qui organisent la matérialité évolutive des paysages. L'exploration de la durée et des dynamiques constitue l'axe central autour duquel se sont rassemblées les disciplines concernées par l'analyse systémique des paysages. Des horizons de recherche nouveaux sont nés de cette approche à la fois historique et interdisciplinaire<sup>4</sup>. L'archéologie des paysages apparaît aujourd'hui comme l'une de ces spécialités en plein développement, qui, en croisant les approches issues du paléoenvironnement, de la géographie, de l'histoire et de l'archéologie classique sont en train de bousculer nombre d'idées reçues sur le passé des paysages et sur la relation des sociétés à leur environnement.

## ***Les enjeux politiques de la recherche interdisciplinaire***

L'un des enjeux essentiels d'une mise en œuvre de l'interdisciplinarité réside, dans le contexte du fort développement contemporain d'une volonté d'agir sur les paysages, dans la nécessité d'asseoir les choix politiques sur une véritable compréhension des processus naturels et sociaux qui déterminent les formes de ces paysages et leurs dynamiques, ainsi que sur la prise en compte de représentations et de systèmes de valeurs socialement différenciés. Il ne s'agit pas, ce faisant, de défendre un point de vue scientifique, soumettant le paysage, comme objet politique, à l'autorité sans appel d'une expertise interdisciplinaire, mais plutôt de poser les fondements d'une nécessaire concertation, en faisant en sorte que le paysage soit d'abord appréhendé, par le public et les décideurs, comme un *reflet* et une synthèse des différentes dimensions de la réalité d'un territoire, plutôt que comme une apparence malléable à souhait et une pellicule détachable de cette réalité. Il s'agit bien aujourd'hui de faire en sorte que cette volonté si partagée d'agir sur le paysage ne débouche pas sur l'autonomisation d'une apparence du territoire, qui, pour être édifée en décor suggestif, serait en quelque sorte mise à l'abri des interférences du réel. L'enjeu est d'imposer un autre paysage, dont les formes rassemblent ce que la raison politique (et la raison scientifique) d'ordinaire sépare ; un paysage qui, en tant qu'image synthétique de la relation d'une société à son espace, exprime la nécessité de penser ensemble, comme un tout lié, les politiques de l'environnement, de l'aménagement, de l'agriculture, du patrimoine... Un paysage, en un mot, appréhendé comme un outil de *médiation*, autorisant la construction de projets concertés de territoire, sur la base d'une claire appréhension des interrelations entre acteurs, pratiques et champs de décision.

La recherche interdisciplinaire, qui seule peut éclairer ces interrelations, est ainsi appelée, dans ce contexte marqué par le développement du volontarisme paysager, à aider à construire le paysage comme objet politique<sup>5</sup>. Cela suppose non seulement que se développe la pratique même de la recherche interdisciplinaire, mais aussi qu'émergent de nouvelles possibilités de transfert, c'est-à-dire des dispositifs qui autorisent la mobilisation,

sur le terrain de l'action, de cette approche. La question d'un champ professionnel médiateur, garantissant l'articulation des savoirs avec l'action locale se trouve ainsi posée, et avec elle la nécessité de travailler, dans le domaine du paysage, à une pédagogie de l'interdisciplinarité articulée à une pédagogie du projet<sup>6</sup>.

### ***Un nouvel horizon de recherche***

Le développement contemporain d'une volonté d'agir sur les paysages interroge également l'interdisciplinarité au niveau de la définition même de son objet. Le paysage — on l'a souvent dit et écrit — est à la fois structure matérielle et objet culturel ; il est ce que l'on regarde et, simultanément, le produit de la reconstruction idéale de ce que l'œil perçoit. Ces deux réalités du paysage renvoient à deux champs de recherche habituellement dissociés : celui, d'un côté, de l'analyse de la matérialité évolutive des paysages — qui est aujourd'hui le champ propre de l'interdisciplinarité — et celui, par ailleurs, de l'analyse des représentations sociales et des formes de la *culture paysagère*. Cette dissociation n'est pas seulement le fait des découpages convenus de la compétence scientifique. Elle relève aussi de divergences importantes dans l'approche de la notion même de paysage. Pour toute une école de pensée aujourd'hui très influente, le paysage n'est en effet pas autre chose qu'un objet culturel et n'existe qu'à travers les regards disposés à l'esthétisation des apparences du monde<sup>7</sup>. Ceux qui se préoccupent du paysage en tant que structure matérielle limitent quant à eux souvent leur approche du social à l'analyse des systèmes de production qui conditionnent les formes visibles, et négligent par la même - parfois contraints par l'absence de sources - la question du sens et de la valeur. S'il s'agit aujourd'hui d'éviter la double impasse d'un culturalisme et d'un matérialisme construisant artificiellement leurs propres paysages, il serait néanmoins inutile et dangereux d'appeler, sans prendre de solides précautions, à l'unification de la recherche paysagère. Le degré d'autonomie qu'il est légitime de reconnaître aux deux champs d'investigation occupés par cette dernière — celui de l'analyse de la matérialité des paysages et celui de l'analyse des formes de sa représentation sociale — apparaît en effet bien comme une question fondamentale, au cœur

de toute définition d'une posture de recherche dans ce domaine éminemment complexe.

Il est essentiel de reconnaître — même si cela paraît une évidence — qu'en tant que structure matérielle, le paysage ne relève pas, la plupart du temps et, en tout état de cause, jamais seulement, d'une volonté de *paysagement*, c'est-à-dire d'une intention de modeler l'apparence du territoire pour lui conférer une qualité esthétique et une valeur de spectacle. Même si une perception du paysage peut dans une certaine mesure déterminer les formes d'une action sur l'espace, le paysage ne peut être considéré comme la transcription matérielle directe d'une culture paysagère (de modèles esthétiques, d'imaginaires, de systèmes de valeurs datés et socialement situés...) qu'en certains espaces spécifiques, qui s'identifient longtemps aux lieux de prédilection du projet de paysage : pour l'essentiel le jardin et, parfois, la ville. Toutefois, même quand le paysage enregistre, à un moment donné, l'impact d'une telle intentionnalité, ses formes demeurent déterminées par de multiples facteurs naturels ou humains agissant dans la durée. Elles ne peuvent jamais, par conséquent, être réduites au simple produit de la *projection*, sur le terrain, d'un idéal paysager.

Les représentations sociales des paysages ne sont pas, de la même façon, réductibles à leur relation avec la “réalité” du paysage matériel. Les regards n'évoluent pas au rythme des paysages et ne se construisent pas seulement à travers une *lecture* du réel, mais en référence à d'autres regards. L'analyse de leurs déterminants relève ainsi autant de la sociologie et de l'histoire que de la phénoménologie. En d'autres termes, il est essentiel de reconnaître l'existence d'une *logique* propre aux représentations et aux regards — logique relative, notamment, aux systèmes discursifs et aux stratégies qui en conditionnent l'expression — ainsi qu'à l'héritage qu'ils portent.

Ainsi, la séparation des deux champs d'investigations autour desquels tend aujourd'hui à s'ordonner la recherche paysagère pourrait paradoxalement apparaître comme une garantie contre un certain réductionnisme — réductionnisme culturaliste, qui consisterait à appréhender tous les paysages comme des œuvres nées d'une volonté de paysagement — et réductionnisme matérialiste qui conduirait à considérer la réalité concrète des paysages comme le déterminant unique des regards et des représentations. Néanmoins, l'autonomie



qu'il convient de reconnaître à ces deux champs de recherche doit être aujourd'hui relativisée, même s'il ne s'agit pas de mettre systématiquement en cause la spécificité des démarches et des méthodes qui leur sont propres. Si l'exploration de l'interface entre ces deux approches du paysage semble une nécessité, c'est d'abord en référence au constat que l'on peut faire d'une transformation contemporaine des rapports entre la matérialité des paysages et les représentations dont ils font l'objet.

Le spectacle d'une société qui ne se contente plus d'hériter passivement de ses paysages et qui s'efforce de prendre en charge leur devenir oblige en effet aujourd'hui à repenser la place du culturel au sein des règles qui organisent la matérialité évolutive des paysages. La représentation que l'on se fait du paysage — de sa valeur esthétique, de l'identité qu'il porte... — apparaît de plus en plus comme un facteur capable d'influencer largement sa propre évolution. Ces paysages qui font aujourd'hui l'objet d'interventions volontaristes ne peuvent de fait plus être regardés comme le produit "spontané" d'un ensemble de processus naturels et sociaux et des interactions qui les unissent. Leurs formes et leurs dynamiques reflètent la représentation que l'on s'en fait et renvoient, pour une part au moins, aux modèles culturels qui ont servi de justification et de référence à leur fabrication ou à leur protection.

Face à ces paysages qui, d'une certaine manière, portent l'expression matérielle de leur propre image, nous sommes désormais contraints de franchir un palier supplémentaire dans l'analyse interdisciplinaire de la complexité. Il s'agit en effet d'appréhender comment une fabrication, une protection ou une gestion de la forme pour elle-même s'inscrit dans une dynamique du paysage et interagit avec tous les facteurs naturels et sociaux susceptibles de la conditionner. Cette perspective apparaît aujourd'hui comme l'horizon d'une recherche paysagère interdisciplinaire visant à comprendre les processus contemporains de production et de transformation des paysages<sup>8</sup>.

<sup>1</sup> Sont notamment sollicités ici nos travaux pour le Conservatoire du littoral sur l'histoire et les dynamiques contemporaines des paysages de savane à la Réunion ; pour le ministère de l'Aménagement du territoire et de l'Environnement, sur l'évaluation des politiques de protection des paysages dans le sud-ouest de la France ; et l'ensemble des recherches conduites par les membres de l'équipe sur l'histoire des paysages pyrénéens et des représentations de la montagne.

<sup>2</sup> Georges BERTRAND, "Le Paysage entre la nature et la société", *Revue Géographique des Pyrénées et du Sud-Ouest*, tome 49, 1978. Voir aussi Marcel JOLLIVET (dir.), *Sciences de la nature et sciences de la société. Les passeurs de frontières*, Paris : CNRS, 1992.

<sup>3</sup> Voir le texte fondateur de Georges BERTRAND, "Pour une histoire écologique de la France rurale", dans G. DUBY et A. WALLON (dir.), *Histoire de la France rurale*, t. I, Paris : Le Seuil, 1975, p. 34-113.

<sup>4</sup> Un ensemble de recherches historiques issues du programme de recherche interdisciplinaire sur l'environnement du CNRS est résumé dans Corinne BECK et Robert DELORT, *Pour une histoire de l'environnement*, Paris : C.N.R.S., 1993.

<sup>5</sup> Le programme de recherche "Évaluation des politiques publiques et paysages", lancé par le ministère de l'aménagement du territoire et de l'environnement, mobilise actuellement sur ce terrain la communauté scientifique française.

<sup>6</sup> Cette question concerne à l'évidence, au premier chef, la formation des paysagistes, mais aussi celle des architectes-urbanistes et d'autres professionnels de l'espace.

<sup>7</sup> Cette approche culturaliste, qui considère le paysage non comme une donnée universelle, mais comme le produit d'une forme de relation au monde propre à certaines sociétés et à certains groupes sociaux, est notamment représentée en France par Alain ROGER, qui a proposé, avec le concept d'*artialisation*, une désignation du processus mental conduisant le paysage à exister et à être éprouvé par un observateur. Voir par exemple : Alain ROGER, *Court traité du paysage*, Paris : Gallimard, 1997.

<sup>8</sup> L'ensemble des réflexions présentées ici doit beaucoup aux formulations théoriques proposées par Georges BERTRAND, Bernard DAVASSE et Emmanuelle HEAULME.

# Table des matières

## *Avant-propos*

<b>Pour une réponse pédagogique aux enjeux contemporains du paysage</b> .....	1
<b>Les fondements de la pédagogie</b> .....	3
Les nouveaux enjeux du paysage.....	3
Construire un tout pédagogique lié .....	6
<b>Les domaines de la pédagogie</b> .....	9
<b>Les paysages et leurs dynamiques</b> .....	11
Lire et comprendre les paysages .....	12
Les cultures du paysage.....	15
<b>Représenter, composer, construire</b> .....	16
<b>Maîtrise du processus de projet de paysage</b> .....	19
Le projet de paysage .....	19
<i>Un projet inscrit dans les dynamiques du territoire</i> .....	19
<i>Un processus raisonné</i> .....	20
<i>Un processus itératif, une démarche engagée</i> .....	20
Une double pratique : conception et médiation .....	23
<i>Le projet partagé</i> .....	23
<i>La capacité à représenter l'espace</i> .....	24
Introduire et expérimenter progressivement la complexité du processus de projet de paysage.....	24
<i>Appréhender le projet par étape en se situant en permanence dans l'ensemble du processus</i> .....	24
<i>Progression et articulation avec les autres domaines pédagogiques</i> .....	25
<b>Recherche et pédagogie</b> .....	31
<b>Les enjeux pédagogiques et sociaux d'une recherche paysagère interdisciplinaire</b> .....	34
Les enjeux politiques de la recherche interdisciplinaire .....	35
Un nouvel horizon de recherche .....	36

Rédaction :

Enseignants de la formation paysage de l'EAPBx et CEPAGE

Conception/réalisation :

Emmanuelle HEAULME, Alexandre MOISSET

Les illustrations incluses dans ce document ont été réalisées par les étudiants dans le cadre d'exercices pédagogiques de la formation paysage de l'EAPBx.

Cette publication a été financée par le ministère de l'Ecologie et du Développement durable.

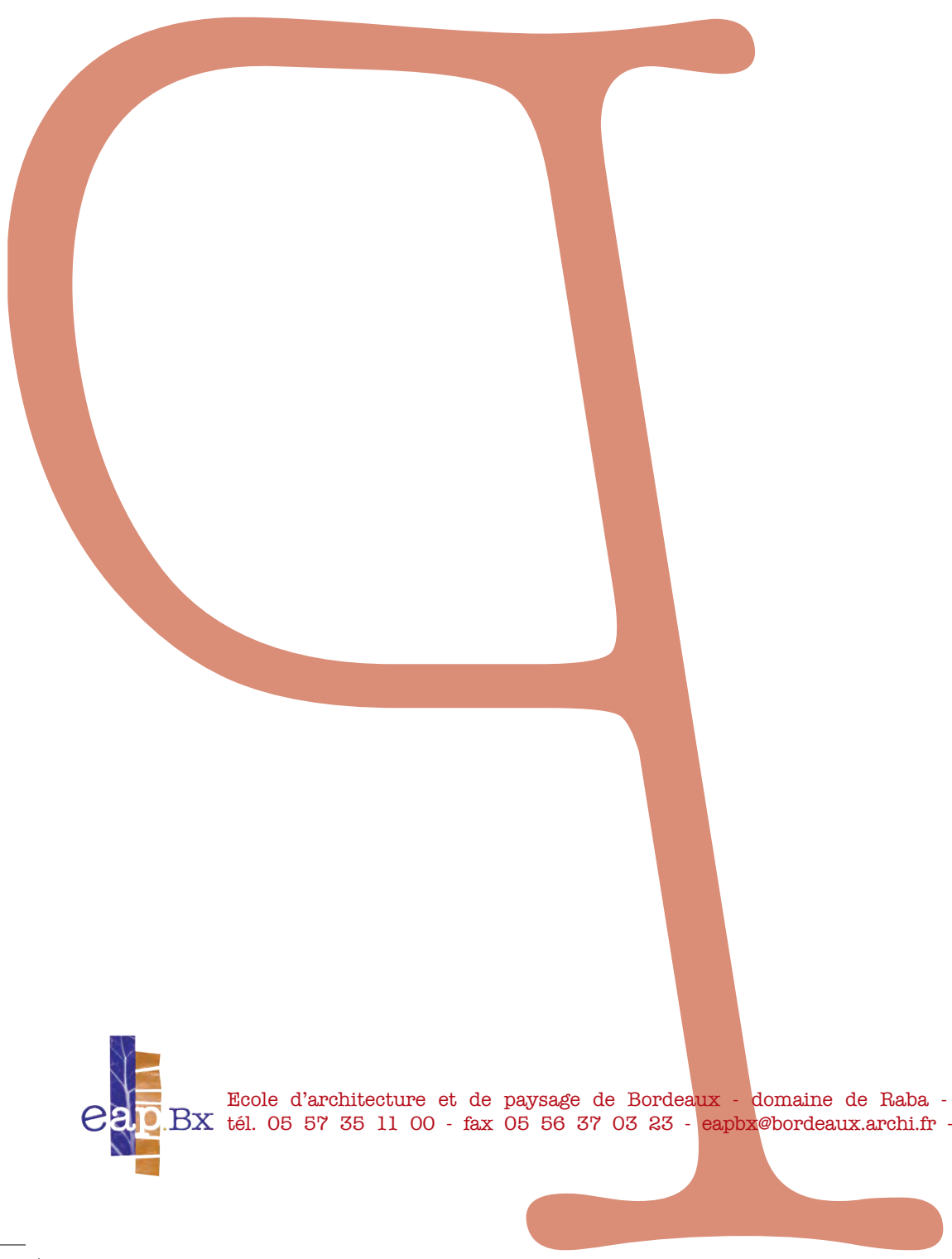
Pour tout contact :

CEPAGE – EAPBx

Domaine de Raba

33 405 TALENCE Cedex

Tél : (0033) 557 35 11 29



Ecole d'architecture et de paysage de Bordeaux - domaine de Raba - 33405 Talence Cedex  
tél. 05 57 35 11 00 - fax 05 56 37 03 23 - [eapbx@bordeaux.archi.fr](mailto:eapbx@bordeaux.archi.fr) - [www.bordeaux.archi.fr](http://www.bordeaux.archi.fr)

