



**HAL**  
open science

# Enseigner la créativité? Introduction à une approche mésologique de la formation des paysagistes

Xiaoling Fang

► **To cite this version:**

Xiaoling Fang. Enseigner la créativité? Introduction à une approche mésologique de la formation des paysagistes. Architecture, aménagement de l'espace. EHESS - Paris, 2015. Français. NNT : . tel-02482322

**HAL Id: tel-02482322**

**<https://hal.science/tel-02482322>**

Submitted on 18 Feb 2020

**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.



# École des Hautes Études en Sciences Sociales

THESE

Pour l'obtention du grade de  
DOCTEUR DE L'ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES EN SCIENCES SOCIALES

Discipline : Territoire, Société et Développement

Xiaoling Fang 方曉靈

## **Enseigner la créativité ?**

**Introduction à une approche mésologique de la formation des paysagistes**

**Thèse dirigée par Augustin Berque**

**Date de soutenance : le 15 juin 2015**

- Jury
- 1 M. Jean-Pierre Le Dantec (Rapporteur) : HDR, Professeur retraité des ENS d'Architecture.
  - 2 M. Jean-Pierre Boutinet (Rapporteur) : HDR, Professeur émérite à l'Université catholique de l'Ouest d'Angers, Professeur associé à l'Université de Sherbrooke (Canada), Chercheur associé à l'Université de Paris Ouest Nanterre la Défense.
  - 3 M. Henri Bava : Professeur, directeur du département d'architecture du paysage à la faculté d'architecture du K.I.T (Karlsruhe Institute of technology), Co-fondateur et co-directeur de Agence Ter paysagistes urbanistes.
  - 4 Mme. Martine Bouchier : HDR, Professeur des ENS d'Architecture, Docteur en philosophie de l'art.
  - 5 Mme. Rosa De Marco : Maître-assistante des ENS d'Architecture, Docteur de l'EHESS.
  - 6 M. Augustin Berque (directeur de thèse): HDR, Directeur d'études retraité à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

THESE

Pour l'obtention du grade de  
DOCTEUR DE L'ECOLE DES HAUTES ETUDES EN SCIENCES SOCIALES

Discipline : Territoire, Société et Développement

Xiaoling Fang 方曉靈

## **Enseigner la créativité ?**

**Introduction à une approche mésologique de la formation des paysagistes**

**Thèse dirigée par Augustin Berque**

Je dédie ce travail à mes parents,  
Monsieur FANG Guangen 方關根 et  
Madame ZHOU Deming 周德明.

## Remerciements

Cette thèse présente, en quelque sorte, la réponse et la solution à la question et la problématique qui se posaient à moi lors de mon arrivée en France. Elles concernaient la destruction massive des villes traditionnelles chinoises pour faire place au « modernisme occidental ».

Mon parcours de recherche est constitué de trois phases. La première étape s'est déroulée en Chine. Durant trois années d'études de master en « Théorie et Histoire de l'Architecture » à l'Université de Chongqing, j'ai étudié les agglomérations traditionnelles le long du Fleuve Qiangtangjiang (钱塘江) au sud-est de la Chine. Ces travaux m'ont permis de pénétrer dans un système de construction bien structuré et situé dans un environnement naturel. Aussi pertinente que soit cette problématique, elle restait néanmoins insuffisante pour une compréhension globale du problème, d'où la nécessité d'élargir le champ du questionnement en essayant de porter un autre regard sur l'objet d'étude.

Pendant la formation de DEA « jardin, paysages, territoires » (2003-2005), ma vision s'est ouverte sur les diverses approches du paysage, apportées par des enseignants provenant de différents horizons. La question initiale s'est concrétisée en se précisant autour de la relation entre le sens et la forme, entre l'évolution de la société humaine et son milieu, ainsi que le mécanisme du système de signification.

Cette thèse est le prolongement de mon étude de DEA. Guidée par l'hypothèse que la constitution du monde est influencée par l'attitude de l'homme vis-à-vis de son environnement, la « recherche » y trouve son sens premier, c'est-à-dire une quête sans connaissance préalable de la réponse exacte ; une pratique à la fois préréflexive et réflexive ; ou une *co-suscitation* grâce à la conjonction de diverses conditions, en grande partie en provenance des gens qui m'ont soutenue tout au long de ce parcours.

Au moment de déposer cette thèse, j'aimerais tout d'abord rendre hommage à trois personnes pour leur rôle capital dans mon travail :

Monsieur Augustin Berque, mon directeur de recherche, que je tiens à remercier pour sa pensée « mésologique » qui m'a tant inspirée, pour ses multiples conseils et pour toutes les heures qu'il a consacrées à diriger cette recherche.

Monsieur Jean-Pierre Le Dantec, mon directeur de l'étude de DEA, et ex-directeur de cette thèse, à qui je souhaite exprimer toute ma gratitude pour la confiance qu'il m'a accordée dans mes travaux de recherche, pour son soutien solide durant toute cette période laborieuse et variable, et aussi pour avoir accepté d'être rapporteur et membre du jury de thèse.

Je tiens à remercier vivement Monsieur Jacques Simon, pour sa grande ouverture d'esprit, sa passion pour le paysage et son talent artistique qui m'ont profondément influencée. Les expériences vécues à ses côtés ont véritablement transformé ma vision du monde et ma façon d'agir, et constituent les premières matières précieuses de cette étude.

Mes pensées vont également aux collègues de l'unité de recherche « AMP » : Monsieur Philippe Nys, pour son accompagnement durant toute la durée du travail de rédaction à travers de nombreux échanges; Monsieur Yann Nussaume pour ses avis instructifs; Madame Rosa De Marco, non seulement pour ses conseils précieux mais aussi pour sa participation au jury de la thèse; Monsieur Olivier Jeudy pour m'avoir fourni un riche matériel concernant ses cours; Monsieur Hamid Navaei, pour son soutien amical au cours de cette thèse.

Je souhaite aussi exprimer ma gratitude envers les membres du jury, Monsieur Jean Pierre Boutinet (rapporteur également), professeur émérite à l'Université catholique de l'Ouest d'Angers et auteur de plusieurs ouvrages qui traitent le sujet du projet, et sa portée anthropologique et pédagogique; Monsieur Henri Bava, paysagiste urbaniste, fondateur de l'Agence Ter, et professeur au KIT (Karlsruher Institut für Technologie); et Madame Martine Bouchier, professeur d'Architecture et d'Esthétique à l'ENSA Paris-Val-de-Seine.

Mon travail de recherche sur les terrains a été assisté par les enseignants et les élèves de l'Ecole Nationale Supérieure de Paysage à Versailles (ENSPV), de l'Ecole Nationale Supérieure d'Architecture de Paris La Villette (ENSAPLV), de l'Université de Chongqing et de l'Université de Tianjin en Chine, et de l'Ecole supérieure des Beaux-Arts de Chine.

Je tiens à exprimer tout particulièrement ma reconnaissance au couple d'architectes chinois, Monsieur WANG Shu 王澍 et Madame LU Wenyu 陆文宇, pour m'avoir conviée à observer l'atelier de Menuiserie de première année du Département d'Architecture de l'Ecole supérieure des Beaux-Arts de Chine; à Monsieur Olivier Marty, responsable de département des arts plastiques de l'ENSPV, pour m'avoir accordé une interview au sujet de l'enseignement artistique; Mme Sylvie Martelet, secrétaire de la section arts plastiques qui m'a fourni de nombreuses photographies concernant les cours plastiques; Monsieur Pascal Aubry et Mme Bernadette Blanchon, pour leurs informations concernant l'ENSPV; et à Monsieur Xavier Juillot, artiste et enseignant en arts plastiques à l'ENSAPLV, pour m'avoir accueillie sur le site portuaire de Chalon-sur-Saône.

Je souhaite aussi adresser ma gratitude à mon ami Cyril Séguin, qui a mis à ma disposition sa grande collection de sources traitant de la pédagogie.

Un grand merci à mes correcteurs et relecteurs de thèse, et particulièrement Monsieur Emmanuel Schaeffer, dont les suggestions m'ont permis d'affiner au fur et à mesure mes pensées et écritures, ainsi qu'à mon mari Olivier Born.

Mes études n'auraient pu se faire sans le soutien affectif et matériel des membres des familles Fang et Born. Je souhaite partager avec eux la grande joie que représente la fin de cette étude.

Enfin, je souhaite rendre hommage à d'autres personnes qui m'ont profondément touchée avec leurs généreuses contributions à la constitution d'un meilleur monde, parmi lesquels Michel Corajoud, Bernard Lassus, Gilles Cléments...

## Résumé

Qu'est-ce qu'est la créativité d'un paysagiste? Est-il possible de l'enseigner ?

Dans le cadre de l'apprentissage de cette profession, l'enseignement de l'atelier du projet occupe une place centrale. Le « faire » que l'on interroge est étroitement lié à la question de la création et de la concrétisation de l'idée, tout au long du processus de conception. Cependant, on néglige en général le fait que l'itinéraire suivi par l'homme au cours de sa vie influence nécessairement sa vision et sa manière d'agir. Autrement dit : le vécu du concepteur, en dehors du contexte du projet, agit sur sa capacité de *projection* et constitue une phase préreflexive en amont de l'acte créateur. Dans notre étude, nous nous proposons d'ajouter un maillon d'enseignement corporel au sein de l'apprentissage du savoir et de la pratique. L'idée est d'élargir l'enseignement du projet au vécu du concepteur, en s'appuyant sur le principe que l'accumulation des expériences corporelles joue un rôle générateur et formateur de la capacité créatrice.

Notre réflexion nous amène à considérer la créativité du concepteur paysagiste comme la capacité de « tisser avec » la réalité sensible, en visant la position médiane (mésologique) du sujet (concepteur) entre le monde extérieur et intérieur, naturel et artificiel, théorique et pratique. Cette définition rejoint celle du *savoir de l'agir* que nous proposons également et qui constitue la base d'un savoir spécialisé du projet du paysage, voire de l'architecture.

La créativité se pose comme une approche mésologique, on peut dès lors tenter de l'enseigner.

Mots clés : Créativité, paysage, agir, mésologie, trajection, co-suscitation, corporéité, expérience, savoir de l'agir



## **Abstract**

What is the creativity of a landscape architect? Is it possible to teach?

In the landscape professional teaching, the project workshop holds the central place. The "Doing" that we question is closely related to how to create and realize the idea through the design process. However, we usually neglect that the lived experiences of a man necessarily affect his vision and his way of acting. In other words, the lived experiences of the designer outside the project's context influence his ability to *projection* and establish a pre-reflexive stage upstream of the creative act.

In our study, we propose to add a "body" teaching to the knowledge and the practice learning. The idea is to expand the project teaching to the lived life of designer, based on the principle that the accumulation of body experiences plays a creative ability generator and trainer role.

Our reflection leads us to consider the creativity of landscape architect as the ability to "weave with" sensible reality, aiming at the middle position (mesological) of the subject (designer) between the outer and the inner, natural and artificial, theoretical and practical worlds. This definition is similar to the *knowledge of the act* ("*savoir de l'agir*"), a term we propose in this thesis, referring to the basis of specialized knowledge, not only to the landscape project, but also the architecture project.

We finally can try teaching the creativity by considering it in a mesological approach.

Keywords: Creativity, landscape, action, mesology, trajectory, co-suscitation, corporeality, experience, knowledge of the act

## Table des matières

Dédicace .....	1
Remerciements .....	2
Résumé et mot clés .....	5
Abstract and keywords .....	6
Table des matières .....	7
Table des figures .....	10
<b>Introduction</b> .....	<b>14</b>
I. Problématique .....	15
II. Hypothèse .....	22
III. Terrain d'étude .....	25
IV. Méthode .....	28
V. Structure de la thèse .....	31
<b>Première partie : De la créativité à la <i>co-suscitation</i> (<i>yuanqi</i> 缘起) paysagère</b>	
Introduction .....	34
<b>I. Métamorphoses de la créativité</b> .....	<b>35</b>
1.1.1. Avatars de la créativité dans l'histoire occidentale .....	35
1.1.2. Approches théoriques sur la créativité .....	40
1.1.3. Créativité du paysagiste .....	48
1.1.4. Utile ou inutile ? - visée de la créativité .....	53
1.1.5. Vie Créatrice et création artistique .....	59
1.1.6. Créativité et enseignement – une relation paradoxale .....	62
1.1.7. Créativité dans la <i>mésologie</i> .....	67
<b>II. Détournement de l'axe du projet</b> .....	<b>73</b>
1.2.1. Mesurable et non-mesurable .....	73
1.2.2. Axe d'un « bon projet » .....	75
1.2.3. Détournement de l'axe du projet – éloignement de la réalité sensible .....	81
1.2.4. La réalité <i>mésologique</i> du projet .....	87
<b>III. Visée de l'agir paysager</b> .....	<b>92</b>
1.3.1. Finalité de l'acte humain .....	93
1.3.2. Modèles des visées dans la pratique paysagère .....	100
1.3.3. <i>Chaîne trajective</i> des « fins visées » ( <i>ends-in-view</i> ) .....	106
1.3.4. Dimension collective de l'agir paysager .....	112
1.3.5. Projet de paysage – une « <i>création collective continuée</i> » .....	118
1.3.6. Créativité des paysagistes comme facteur de « <i>co-suscitation</i> » .....	124

## Deuxième partie : Pour une conduite *mésologique* de créativité

Introduction .....	131
<b>I. « Mythologies » de Roland Barthes, Les jardins de Versailles comme exemple de conception mythologique à analyser .....</b>	<b>137</b>
2.1.1. Qu'est-ce qu'un « mythe » ? - Constitution sémiologique de « mythe » .....	137
2.1.2. Pourquoi « Versailles » comme exemple de conception « mythologique »?...139	
2.1.3. Capture des matières .....	143
2.1.4. Modes de signification .....	147
2.1.5. Distanciation entre la forme et le sens .....	149
2.1.6. Physique de l'alibi .....	151
2.1.7. Spectacle spéculaire : <i>le jeu de cache-cache</i> .....	153
2.1.8. Disproportion entre la <i>forme</i> et le <i>concept</i> .....	156
2.1.9. Dépassement de « Vaux-le-Vicomte » .....	158
2.1.10. Appropriation définitive par les axes narratifs .....	164
<b>II. <i>Mytho-logique</i> ou <i>Méso-logique</i> ? .....</b>	<b>173</b>
2.2.1. Enseignement de « Versailles » et <i>mythes</i> d'aujourd'hui .....	173
2.2.2. Limites de la conception « mythologique » .....	180
2.2.3. Expansion du système techno-symbolique .....	189
2.2.4. Créativité – la force « anti-mythologique » .....	195
<b>III. <i>Méso-logiques</i> pour une position médiane du paysagiste .....</b>	<b>200</b>
2.3.1. Nécessité d'une pensée du tiers inclus .....	200
2.3.2. Créativité comme cheminement du « je » au « moi-même » .....	206
2.3.3. Oubli de soi ( <i>wangwo 忘我</i> ) et non-agir ( <i>wuwei 无为</i> ) - réflexion sur l'état <i>créateur</i> à partir de l'« Histoire du jardin dont le cordeau fut une corde à linge » ...212	
2.3.4. Tétralemme ( <i>siju 四句</i> ) pour qualifier le parcours créateur .....	218

## Troisième partie : Développer un enseignement *trajectif* au sein de la formation des paysagistes

Introduction .....	225
<b>I. Recherche de la <i>médiance</i> entre théorie et pratique - Contexte de la formation des paysagistes en France .....</b>	<b>227</b>
3.1.1. Présentation des sources .....	227
3.1.2. Création de la formation des paysagistes en France .....	232
- Avant la professionnalisation .....	233
- L'après-guerre .....	236
- La réforme scolaire de Mai 68 .....	239
- Le décret de 1994 et la réforme de LMD .....	245
3.1.3. Débats pédagogiques à l'ENSPV .....	248

- Entre la théorie et la pratique .....	248
- Entre l'enseignement et la réalité .....	253
- Entre Lassus et Corajoud .....	257
<b>II. Corporéité – fondement de l'agir humain .....</b>	<b>267</b>
3.2.1. Expériences <i>in situ</i> .....	269
Expérience 1 : Dessins dans les champs .....	269
Expérience 2 : Intervention <i>in situ</i> au Port Nord de Chalon-sur-Saône .....	273
3.2.2. Paysage représenté et paysage vécu .....	276
3.2.3. Compréhension intellectuelle et compréhension corporelle .....	281
3.2.4. Motricité corporelle du mouvement créateur .....	285
3.2.5. Concomitance entre la « main » et l'esprit .....	293
<b>III. Pour une pédagogie <i>trajective</i> entre esprit et corps .....</b>	<b>307</b>
3.3.1. Repenser la formation des paysagistes par une dynamique <i>trajective</i> .....	309
- Le fondement éthique .....	309
- La nécessité d'un retour à la réalité sensible .....	312
- Cultiver la créativité dans le « jardin » du « non- savoir » .....	314
- Le rôle transdisciplinaire de l'expérience corporelle .....	318
3.3.2. Vers le savoir de l'agir à travers l'expérience corporelle .....	324
- A travers le modèle de perception .....	324
- A travers le modèle du « faire » .....	332
- A travers le modèle <i>in situ</i> .....	342
3.3.3. Caractéristiques de l'intervention éphémère .....	360
- Art contextuel comme procès .....	361
- Expériences de pré-projet .....	363
- Développement du « soi » .....	365
- Si ce n'était qu'un jeu ? .....	373
- Apprendre à apprendre et apprendre à désapprendre .....	375
<b>Conclusion : Vers une <i>co-suscitation</i> de la créativité .....</b>	<b>378</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>383</b>
I. Ouvrages généraux .....	383
II. Ouvrages spécialisés en architecture, paysage, et urbanisme .....	388
III. Ouvrages concernant la créativité, le processus de création et l'enseignement .....	395

## Table des figures

Figure 1. Modèles théoriques de l'architecture.

Figure 2. Plan de l'île Derborence.

Figure 3. Plan de Parc Henry Matisse.

Figure 4. Friche à l'image de l'île Derborence.

Figure 5. Schéma de l'évolution d'un « bon » projet.

Figure 6. Phases perceptives et opératoires dans la généalogie du projet de paysage.

Figure 7. Plan du Campus Xiangshan.

Figure 8. Vues du site avant construction.

Figure 9. Vues du site après construction.

Figure 10. Détournement de l'axe du projet.

Figure 11. Trois types de réalité dans le projet.

Figure 12. Site idéal pour l'habitat selon la théorie de *Fengshui*.

Figure 13. Emplacement géographique de l'île de Nantes.

Figure 14. Carte du Plan Guide en projet et celle de l'état des lieux formant un diptyque.

Figure 15. Réhabilitation des Nefs du site des Chantiers navals.

Figure 16. Atelier et Galerie des Machines.

Figure 17. Aménagement du quai des Antilles et du quai Wilson avec l'installation artistique pérenne du plasticien Daniel Buren et de l'architecte Patrick Bouchain- Anneaux.

Figure 18. Pont à Tianjin en Chine.

Figure 19. Fragments d'une ville : les projets de la ville de Tianjin en Chine.

Figure 20. Schéma de constitution du *mythe*.

Figure 21. Fragments dans les Jardins de Versailles.

Figure 22. Schéma de constitution du mythe de Versailles.

Figure 23.

Haut : Figure d'Apollon au plafond de la chambre de Fouquet.

Bas : Plafond de la chambre du roi Louis XIV au château de Versailles.

Figure 24. Mouvement de la conception mythologique - « le jeu de cache-cache entre le sens et la forme ».

Figure 25. Perspective aux Jardins de Versailles – vue de l’axe central.

Figure 26. Axe Nord-Sud qui représente le parcours de Polyphile ou d’Apollon enfant.

Figure 27. Axe Est-Ouest.

Figure 28. Galerie des Glaces.

Figure 29. Vue aérienne du château et du jardin de Vaux.

Figure 30.

Gauche : Tracé de l’angle sous lequel la grotte de Vaux est vue depuis le château.

Bas : Cascades, parterres et château de Vaux.

Figure 31. Explications des « déformations latérales ».

Figure 32. Vue du château et des jardins de Versailles par Pierre Patel, 1668.

Figure 33. Plan des Jardins de Versailles et Cycle des Saisons.

Figure34.

Gauche : Miroir du roi et l’île d’Amour, Etienne Allegrain, 1688.

Droite : Ile Royale transformée en jardin anglais.

Figure 35. Trois axes Est-Ouest qui représentent les choix de vie.

Figure 36. Grotte de Thétis et Bains d’Apollon, La Pautre, 1676.

Figure 37.

Gauche : Bassin de Latone.

Bas : Bassin d’Apollon.

Figure 38. Machine et aqueduc de Marly pour transporter l’eau de la Seine aux réservoirs de Montbauron en 1685, Pierre-Denis Martin, 1724.

Figure 39. Villes chinoises sur le modèle de New-York.

Figure 40. Schéma de la formule mésologique.

Figure 41. Dessins dans les champs.

Figure 42. Dessins du concept.

Figure 43. Réalisation des dessins dans les champs en 2007.

Figure 44. Intervention au port Nord de Chalon-sur-Saône des années 2006, 2007et 2008.

Figure 45. Cycles de naissance et de domination des cinq éléments.

Figure 46. Dessins de l’intervention.

Figure 47. Maquettes de l'intervention.

Figure 48. Atelier de Menuiserie de première année du Département d'Architecture de l'École supérieure des Beaux-Arts de Chine.

Figure 49. Schéma du mouvement pédagogique trajectif.

Figure 50. Voyages scolaires de l'ENSPV.

Figure 51. Cours d'Arts plastiques à l'ENSPV.

Figure 52. Cours « Esquisse de Jacques Simon » en 2005, 2006, et 2007.

Figure 53. Travaux d'Arts plastiques de 1<sup>ère</sup> année « Comment emporter le site ? », en 2005.

Figure 54. Parcours dans les espaces urbains à Chongqing.

Figure 55. Carte des itinéraires.

Figure 56. Cours de « construction » au département de l'architecture de l'École de Beaux-arts à Hangzhou en 2002.

Figure 57. Cours de 1<sup>ère</sup> année « Enveloppe Nomade » à l'École Nationale Supérieure d'Architecture de Versailles, le 8 février 2007.

Figure 58. Rendu du mémoire de troisième année de Florine Lacroix, *Dessiner, Marcher : expériences corporelles sensorielles*, le 12 juin 2014.

Figure 59. Cours d'arts plastiques de 1<sup>ère</sup> année, « Plâtre, carton, papier », le 21 et 22 mars 2007.

Figure 60 a, b, c, d : Cours d'arts plastiques à l'ENSPV.

Figure 61 Samuel Mockbee, fondateur, et le site du *Rural Studio*.

Figure 62. Projets de *Rural Studio*.

Figure 63. Habiter le lieu -Le projet expérimental en « Art, Architecture et paysage » de l'ENSAPLV au Port Nord de Chalon-sur-Saône.

Figure 64. Revivre le port industriel en inventant d'autres utilisations des équipements à travers différentes expérimentations.

Figure 65. « Les Mirettes » pendant le Festival des Arts de la rue de Chalon-sur-Saône en 2006.

Figure 66. Voyage pluridisciplinaire et cours d'arts plastiques *in situ* de 3<sup>ème</sup> année à Forcalquier en 2006.

Figure 67. Présentation de l'enquête écologique.

Figure 68. Réalisation du travail *in situ* d'Arts plastiques du groupe « l'Eau ».

Figure 69. Acteurs et installation du projet « Le laboratoire ».

Figure 70. Performance chorégraphique lors du déroulement de l'événement.

Figure 71. Participants à l'événement à Saint-Sever-de-Rustan.

Figure 72. Structures en bois (Intervention à Saint-Sever-de-Rustan en 2007).

Figure 73. Autres installations (Intervention à Saint-Sever-de-Rustan en 2007).



## **Introduction**

## Problématique

Le point central de la formation des paysagistes est l'apprentissage du projet de paysage. Or, selon Michel Corajoud, la première difficulté de la transmission de cette culture du projet est l'impossibilité du dévoilement théorique de l'activité du projet qui constitue pourtant la matière première, la « chair » dirons-nous, de l'enseignement<sup>1</sup>. Depuis la fondation en 1976 de l'École nationale supérieure de paysage à Versailles (ENSPV) et tout au long de son histoire, cette épineuse question a été le sujet de nombreux débats. Elle est également la question de départ de notre étude.

Au cours des années 1990, j'ai étudié le paysage dans une École d'architecture et d'urbanisme dans le sud-ouest de la Chine. La première année, j'étais très investie dans les ateliers de projets. Un des travaux proposés avait comme sujet, l'entrée d'une école maternelle. Il fallait non seulement concevoir l'objet, la porte, mais aussi réfléchir à l'aménagement spatial du site. Le programme était simple et nous laissait beaucoup de liberté. Très motivée par l'idée de créer quelque chose d'inédit, qui ne devait ressembler à rien ayant déjà existé, je me lançai dans un travail de recherche d'inspiration et remplis mes carnets d'une multitude de croquis afin de trouver l'expression correspondant à ce que j'imaginai. Comme l'informatique n'avait pas encore le développement qu'on lui connaît aujourd'hui, je travaillais essentiellement à l'aide du dessin à la main, rendant compte des perspectives de façon rigoureuse selon les principes géométriques que l'on m'avait enseignés.

L'année suivante, conformément à la progression pédagogique de l'école axée sur le savoir spécialisé, au lieu de travailler à une recherche de l'inédit, je me concentrais sur mes projets, comme la plupart de mes collègues d'ailleurs, pour qu'ils aient vraiment « l'air

---

<sup>1</sup>Cf. Michel CORAJOUD, *Le paysage c'est l'endroit où le ciel et la terre se touchent*, Arles, Actes Sud /ENSPV, Coll. Paysage, 2010.

professionnel ». Cependant, contrairement à ce que je pensais, le travail d'atelier me procura de moins en moins d'enthousiasme, et, à mon entrée en troisième année, j'eus le sentiment angoissant d'être devenue incapable de réaliser un projet.

Cette expérience personnelle ne peut faire figure de cas général. Cependant, elle soulève une problématique récurrente dans l'enseignement du projet : un paradoxe entre l'apprentissage du savoir et l'apprentissage de la pratique (le projet). L'apprentissage du savoir spécialisé que j'avais reçu, avait orienté l'apprentie paysagiste que j'étais, vers l'idée de concevoir un projet dont la caractéristique principale était d'avoir « l'air professionnel ». Cette quête de la « ressemblance » à la conformité professionnelle (celle en vigueur à l'époque), avait bloqué ma créativité, c'est-à-dire mon désir de recherche de l'inédit.

En 1995, dans l'introduction de l'ouvrage intitulé *Concevoir, Inventer, Créer- Réflexions sur les pratiques*, Robert Prost rappelle l'urgence et la nécessité de réinterroger le rapport connaissance/action issu d'une double difficulté :

*« difficulté pour les "hommes de science" à effectuer le saut dans le normatif pour établir les conditions et définir les perspectives pour la réflexion sur les orientations possibles de l'action et sur les modalités procédurales et instrumentales pour leur mise en œuvre ; difficulté du côté des "hommes d'action" à construire des outils intellectuels capables de valider la pertinence de l'orientation qu'ils adoptent, de s'assurer de leur actualisation, de réussir leur contextualisation et enfin de garantir leur efficacité<sup>2</sup> ».*

---

<sup>2</sup> Rober PROST, « Introduction », in Rober PROST (sous la dir.), *Concevoir, inventer, créer : réflexions sur les pratiques*, Paris, L'Harmattan, Coll. Villes et entreprises, 1995, p. 20.

Pour comprendre ces difficultés, il faut les situer dans un contexte plus large : celui qui concerne la théorisation de l'action de construction. Selon Rabah Bousbaci, il s'agit d'abord d'une séparation entre l'objet (édifice) de l'action comme destination donnée et l'action même (processus) et ensuite, les mouvements d'autonomisation de la conception, successifs et parfois entrelacés<sup>3</sup>. (Fig. 1)

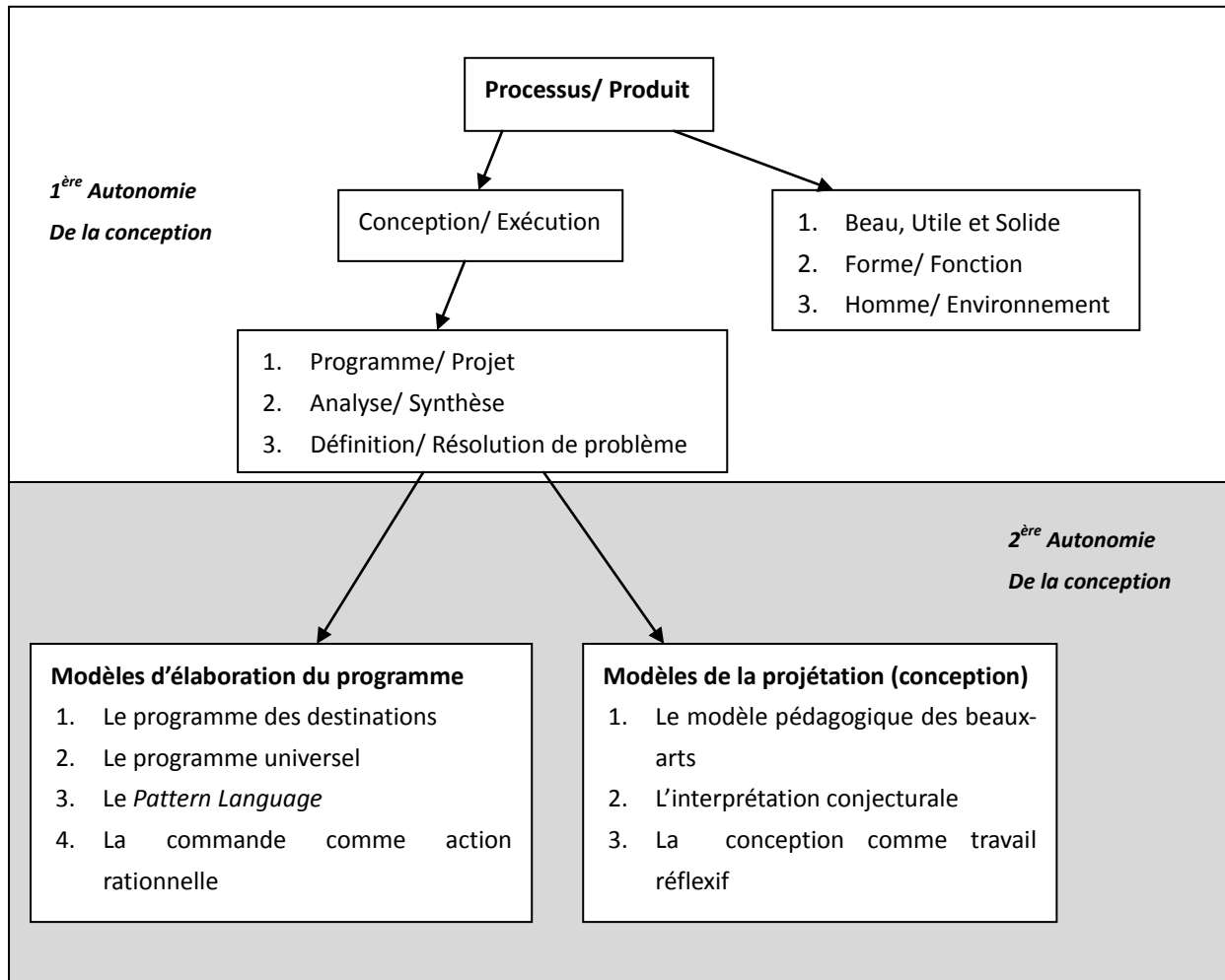


Figure 1. Modèles théoriques de l'architecture.

(Selon Rabah BOUSBACI, *Les modèles théoriques de l'architecture : de l'exaltation du faire à la réhabilitation de l'agir dans le bâtir*, op.cit. p. 82.)

Parmi des tentatives de théorisation, donc de modélisation, une des premières consiste à énoncer les valeurs fondamentales sur lesquelles s'appuie la visée de l'acte de construction,

<sup>3</sup>Cf. Rabah BOUSBACI, *Les modèles théoriques de l'architecture : de l'exaltation du faire à la réhabilitation de l'agir dans le bâtir*, Thèse, Doctorat en aménagement, Université de Montréal, 2002.

selon la doctrine du Vitruvianisme- *firmitas, utilitas* et *venustas*, interprétée par Leon Battista Alberti, dans *De re aedificatoria* paru en 1485. Dans les siècles suivants, le Vitruvianisme se répand largement en Europe, notamment à travers la querelle entre François Blondel et Claude Perrault au 17<sup>ème</sup> siècle en France. Parallèlement, l'Académie Royale d'Architecture est fondée en 1671. Il est certain que la défense du Vitruvianisme influence la pratique de l'enseignement de l'architecture, voire ses principes.<sup>4</sup> Une rupture entre le « discours » et la « fabrique », s'opère au sein du débat qui annonce la « *séparation de plus en plus nette entre la théorie, ce qui peut se dire dans les académies (la science), et la pratique, ce qui peut se faire sur le terrain (l'art)*<sup>5</sup> ».

L'attention du constructeur par rapport à l'objet qu'il conçoit se déplace à la Renaissance avec la découverte de la perspective qui le fait se concentrer sur le processus. A travers le dessin, l'étape de la conception acquiert son autonomie vis-à-vis de celle de l'exécution. Ce changement ne tarde pas à interroger l'enseignement des savoirs nécessaires à la pratique de l'architecte.

Très vite, le modèle de la production artistique des Beaux-Arts « commande/œuvre » est adopté par l'Ecole de l'Académie Royale d'Architecture : toute production architecturale doit également répondre à une demande. Le couple « programme/projet » voit le jour et devient la norme dans les procédures de concours, notamment lors du Grand prix de l'Académie. Le programme est constitué de la « partie donnée ou commandée » et le projet doit présenter la « réponse rendue ». Par la suite, au couple « programme/projet », est substituée toute une série d'autres modèles tels que « analyse/synthèse » ou « définition /résolution de problème »<sup>6</sup>...Dès lors, le terrain est prêt pour lancer la rationalisation méthodique du processus de projet.

---

<sup>4</sup>Cf. *Ibid.*

<sup>5</sup>Jean-Pierre CHUPIN, *Le projet analogue : les phases analogiques du projet d'architecture en situation pédagogique*, Thèse, Doctorat en aménagement, Université de Montréal, 1998, p. 3.

<sup>6</sup>Cf. Rabah BOUSBACI, *Les modèles théoriques de l'architecture : de l'exaltation du faire à la réhabilitation de l'agir dans le bâtir*, op. cit.

L'aspect méthodique est introduit dans la production scientifique par René Descartes dans les 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> préceptes du *Discours de la méthode* (1637). Michel Conan (1990) a très bien noté le transfert de la méthode cartésienne de la connaissance au champ de la conception architecturale :

« L'attention portée aux processus de conception en architecture a suivi avec un certain retard celle qui avait été portée à l'analyse de la production scientifique, reprenant et transposant un certain nombre des idées générales sur la création intellectuelle qui s'en étaient dégagées. C'est ainsi que le discours sur la méthode de Descartes a servi longtemps de référence majeure aux idées relatives à la conception architecturale. Celles-ci, jusqu'à la période contemporaine, ont surtout consisté à proposer des modèles de conduite de la pensée de caractère **prescriptif** plutôt que **descriptif**. Le texte de Descartes a d'ailleurs la particularité de pouvoir être lu sur les deux plans : description de la méthode suivie par Descartes et prescription de cette méthode à qui voudrait résoudre des problèmes scientifiquement<sup>7</sup> ».

Cette ligne rationaliste connaît un premier développement en France par Jean-Nicolas-Louis Durand (1819<sup>8</sup>) comme théorie méthodologique de la composition architecturale et ensuite par Viollet-le-Duc qui souligne l'importance du programme en le plaçant au premier rang des initiatives architecturales. Viollet-le-Duc définit deux types principaux de programmes : celui destiné à la construction d'édifices et celui chargé des mœurs et habitudes de la société (les besoins particuliers de la société). La question du programme devient ainsi un des premiers fondements sur lequel se déploiera l'activité de l'analyse.

Au 20<sup>ème</sup> siècle, le modèle « analyse/synthèse » connaît des développements en dehors de la France, notamment en Allemagne, à l'Ecole du Bauhaus avec Hannes Meyer (Directeur du Bauhaus de 1928-1930), et aux Etats-Unis avec Christophe Alexander, dans son célèbre essai intitulé *De la synthèse de la forme* (1976)<sup>9</sup>.

Cette pensée « *prescriptive plutôt que descriptive* » reflète un désir de dégager les lois générales auxquelles sont soumis les organismes vivants, donc les hommes. La première

---

<sup>7</sup> Michel CONAN, *Concevoir un projet d'architecture*, Paris, L'Harmattan, 1990, p. 18. (Souligné par nous)

<sup>8</sup> Dans son ouvrage, *Précis des leçons d'architecture données à l'Ecole royale polytechnique* (1819).

<sup>9</sup> Cf. Rabah BOUSBACI, *Les modèles théoriques de l'architecture : de l'exaltation du faire à la réhabilitation de l'agir dans le bâtir*, op. cit.

certitude qui résiste au doute méthodique est exprimée par le fameux précepte de Descartes - *Cogito, ergo sum* (Je pense, donc je suis). Cette certitude dissimule cependant un profond paradoxe : l'homme est à la fois observateur et son propre objet à observer. Cette divergence joue un rôle décisif quant à la façon de situer l'homme dans la théorie de l'action : soit comme objet de science (ses besoins et comportements comme contenu du programme), soit comme sujet observateur et décideur (concepteur). C'est sur cette dernière position que se développera le modèle « définition/résolution de problèmes » qui s'intéresse, en premier lieu, aux concepteurs.

Affirmant sa place dans la friche laissée par l'incapacité de la psychologie traditionnelle, notamment le béhaviorisme, selon lequel, l'agir est exclusivement déterminé par la situation dans laquelle il s'inscrit, Herbert Simon (1916-2001), initiateur du modèle « définition/résolution de problèmes », défend l'idée que l'être humain, plus précisément son « cerveau » est considéré comme un système de traitement de l'information qui opère dans un environnement et vise la prise de décision.

A la place du schéma du béhaviorisme,  $S$  (stimulus)  $\rightarrow R$  (réponse), le modèle « définition/résolution de problèmes » est présenté par :  $A \rightarrow B$  (A présente l'état initial, B l'état désiré, et le vecteur " $\rightarrow$ " le processus lui-même de la résolution du problème)<sup>10</sup>. Cette procédure comprend deux étapes : *problem space* et *generative processus*. Dans son ouvrage, *The Sciences of the Artificial* écrit en 1969, H. Simon rappelle que chaque tentative de résolution d'un problème doit commencer par la création d'une représentation du problème (*problem space*), autrement dit d'une problématique. C'est ce « *problem space* » que certains théoriciens en architecture assimilent à l'étape de l'élaboration du programme et de la commande d'un projet d'architecture. Cette étape sera appelée *maîtrise d'ouvrage* à partir du milieu du 20<sup>ème</sup> siècle.

On ajoute ainsi, en amont du projet (« projet » au sens traditionnel qui concerne la

---

<sup>10</sup> Cf. *Ibid.*, p 41.

création de l'objet d'architecture), la phase de *maîtrise d'ouvrage* qui comporte elle-même une étape de conception. Le programme (définition des besoins, de l'objectif du projet, des configurations d'usages et d'espace, etc.) devient donc lui-même un objet de conception. Quant à la création de l'objet d'architecture, considérée en général comme la phase de *maîtrise d'œuvre*, elle devient la démarche visant à la réalisation du programme, et se retrouve ainsi reléguée à un statut purement utilitaire et instrumental. Cette vision téléologique réduit la « magie » de l'acte créateur à la simple manipulation méthodologique liée à la connaissance annexée. Elle rencontre beaucoup d'oppositions particulièrement en architecture.

Aujourd'hui, le modèle « programme/projet » ou « maîtrise d'ouvrage/maîtrise d'œuvre » s'applique d'une manière très complexe dans la pratique du paysagiste en France. L'idée de distinguer deux figures du projet se décline par exemple, avec un certain succès, dans le couple *projet de territoire* (en tant qu'anticipation de l'évolution d'un territoire) / *projet de paysage* (c'est-à-dire un noyau de concepteurs chargés d'œuvrer le projet à cours terme<sup>11</sup>). Cela demande aux paysagistes des aptitudes et des compétences nouvelles très différentes de celles destinées à l'aménagement de l'espace, dans la mesure où elles font appel à des méthodes et des procédures issues d'autres disciplines scientifiques.

D'autre part, face à la complexité grandissante de la pratique professionnelle due à la diversification des besoins sociaux, de nombreux concepteurs et chercheurs ont tendance à s'appuyer sur les sciences plutôt qu'à développer un « savoir du projet » (au sens de Michel Corajoud<sup>12</sup>). Deux tendances opposées de penser le projet en découlent : d'un côté, la rationalisation visant à normaliser l'action en s'appuyant sur une démarche analytique ; de l'autre le refus de délimiter la pratique professionnelle en affirmant l'idée que le projet de paysage ne répond à aucune recette -il s'agit d'une conduite irréductible aux yeux de la connaissance. Cette divergence laisse les précurseurs de l'enseignement du paysage face à

---

<sup>11</sup> Nous aborderons la question sur le projet de territoire et le projet de paysage dans le chapitre 1.3.4. *Dimension collective de l'agir paysager*.

<sup>12</sup> cf. Michel CORAJOUD, *Le paysage c'est l'endroit où le ciel et la terre se touchent*, op. cit.



une difficulté : celle de créer un lien entre le champ d'acquisition des connaissances disciplinaires relevant de la culture générale et le champ de la pratique d'atelier.

L'idée centrale de notre étude est qu'à ces deux modèles évoqués ci-dessus qui définissent la nature de la pratique professionnelle, il est possible d'en ajouter un troisième, qui insiste sur le caractère créatif de l'agir humain. Il ne s'agit pas de signaler un nouveau type d'action, mais de mettre au jour, dans la formation des paysagistes, voire des concepteurs en général, une dimension créative latente qui n'est pas suffisamment prise en compte aujourd'hui dans les modèles théoriques du projet.

## Hypothèse

Notre attention se porte sur le sujet agissant : le concepteur. Le questionnement de la capacité d'initiative du concepteur apparaît donc, d'abord, dans les modèles rationnels, particulièrement celui de H. Simon, puis glisse dans une vision téléologique. Parmi les oppositions à cette vision, il y a le modèle de la *projection*<sup>13</sup>, selon Rabah Bousbaci.

Poussé par un fort besoin de rationalité après la seconde guerre mondiale, le mouvement des *méthodologies de design* connaît un grand essor en Angleterre (*Design Methods Movement* de Bruce Archer et Nigel Cross) et aux Etats-Unis (*Design Methods Group* de Horst Rittel et *Center for Environmental Structure* de Christopher Alexander). Il tombe ensuite assez rapidement en désuétude. Lorsque la plupart des chercheurs se rendent compte que le *design* n'est pas réductible à la systématisation, la nécessité d'autres approches devient évidente. L'attention se déplace progressivement sur les aspects « subjectifs » du concepteur : les intuitions, les préconceptions, les préjugés etc. Parmi les travaux qui donnent une description du comportement des architectes dans leur tâche de projection, deux modèles, celui de Jane Darke (1979) et celui de John Zeisel (1984)

---

<sup>13</sup>Cf. Rabah BOUSBACI, *Les modèles théoriques de l'architecture : de l'exaltation du faire à la réhabilitation de l'agir dans le bâtir*, op. cit.

apportent des visions similaires : le travail des architectes se définit comme une succession de propositions (hypothèses) qui sont soumises aussitôt à un examen critique. Il s'agit d'une prise de position délibérée de la part du concepteur que Jane Darke appelle « le générateur primaire ».

Quant à Donald Schön (1931-1997), préoccupé par le monde de l'éducation et particulièrement celui des professionnels, il dresse une vision « re-fondatrice » de la pratique pédagogique de l'architecture, notamment au sein de l'atelier. D. Schön l'appellera « conversation réflexive avec une situation ». Le concept de situation est essentiel dans sa démarche. Selon lui, les professionnels sont souvent confrontés à des situations complexes, instables et incertaines, et chaque fois uniques. A l'inverse de H. Simon qui prend la conception comme une simple tâche d'application de méthodes de résolution de problèmes, D. Schön propose de la considérer comme une conversation réflexive que le professionnel entretient constamment avec les matériaux d'une situation problématique. L'enseignement de l'atelier doit se destiner à l'apprentissage d'une capacité de « conversation avec la situation ». Sa démarche consiste à placer l'étudiant au cœur de son propre projet, et non en périphérie du projet de l'enseignement<sup>14</sup>.

Cette stratégie pédagogique réflexive<sup>15</sup> semble partagée par des enseignants à l'ENSPVM (l'Ecole Nationale Supérieure de Versailles et de Marseille) et fortement soutenue et éclairée par Michel Corajoud<sup>16</sup>. Selon ce dernier, la difficulté du projet réside dans la

---

<sup>14</sup> Cf. Jean-Pierre CHUPIN, *Le projet analogue : les phases analogiques du projet d'architecture en situation pédagogique*, op. cit., p.15.

<sup>15</sup> Depuis quelques années, la pédagogie réflexive dans le cadre de l'atelier du projet d'architecture est développée par des enseignants et chercheurs à l'Université de Montréal, dont particulièrement Jean-Pierre Chupin, directeur scientifique du Laboratoire d'Étude de l'Architecture Potentielle de l'Université de Montréal. Voir Bechara HELAL, Camille CROSSMAN, Jean-Pierre CHUPIN, "Training Architects through Reflexive Research (Exploration, Experimentation and Judgment in the Analogical Pedagogy of The Ouvroir de Projets Potentiels (OUPROPO))", in *Theory by Design. Architectural research made explicit in the design teaching studio*, Els De VOS, Johan De WALSCHE, Marjan MICHELS, Sven VERBRUGGEN (sous la dir.), Antwerp en Belgique, Artesis University College, 2012, pp. 363-372.

<sup>16</sup> Selon Jean-Pierre Le Dantec, la pédagogie de maïeutique de Michel Corajoud a été influencée par les travaux de Ronald Laing. Voir Jean-Pierre LE DANTEC, *Le sauvage et le régulier: art des jardins et paysagisme en France au XXème siècle*, Paris, Le Moniteur, 2002, p.210.

recherche d'une connivence avec la réalité à travers l'antagonisme entre la donnée objective du paysage et la subjectivité de celui qui le regarde<sup>17</sup>. L'idée est de décloisonner les champs disciplinaires en créant un lien communicatif entre le « faire » et le « discours » et en utilisant l'atelier de projet comme lieu d'articulation ou « cuisine alchimique<sup>18</sup> ». La formation des paysagistes, selon Corajoud, doit « dépasser la simple reconduction des pratiques professionnelles en cours, elle doit préparer l'étudiant à savoir répondre, le moment venu, à de nouvelles situations, à de nouvelles demandes sociales<sup>19</sup> ».

Aujourd'hui, la formation professionnelle du paysagiste à l'ENSPVM est centrée sur l'enseignement de l'atelier du projet et porte essentiellement sur une conciliation entre la connaissance et la pratique. Elle se situe dans la droite ligne de la tradition pédagogique des Beaux-arts (sans pour autant en être le copié-collé) et entend former des professionnels susceptibles d'être capables de répondre à toutes les situations (études, projets d'aménagements urbains, ruraux, interventions ponctuelles...).

Il existe cependant d'autres démarches pédagogiques qui se basent sur l'expérience corporelle préreflexive et jouent un rôle catalyseur sur la capacité créatrice du concepteur. Il s'agit principalement des cours d'Arts plastiques et de certains autres cours périphériques, par exemple, celui intitulé *l'Esquisse de Jacques Simon*<sup>20</sup>.

Ces démarches pédagogiques sont un contrepoint à l'apprentissage du savoir et de la pratique. On peut presque dire qu'au lieu de produire le savoir, elles le questionnent, le bouleversent, contribuant ainsi à provoquer des rencontres alchimiques entre potentiel personnel et savoir acquis, énoncé et inconnu. Cependant, en l'absence de théorisation, l'expérience corporelle n'est pas suffisamment prise en considération dans la plupart des

---

<sup>17</sup> Cf. Michel CORAJOU, *Le paysage c'est l'endroit où le ciel et la terre se touchent*, op.cit.

<sup>18</sup> Philippe MEDEC & Michel CORAJOU, « Le temps vu de l'horizon : dialogue sur la participation de l'architecture et direction au mouvement du monde », In Robert PROST (sous la dir.), *Concevoir, inventer, créer (Réflexion sur les pratiques)*, op. cit., p. 99.

<sup>19</sup> Michel CORAJOU, *Le paysage c'est l'endroit où le ciel et la terre se touchent*, op. cit., p. 260.

<sup>20</sup> Ce cours est supprimé depuis 2008.

pédagogies et des pratiques éducatives qui continuent ainsi d'ignorer la nature indéterminée, dynamique et sensorielle de la pensée et de l'action humaine.

Notre étude s'inspire des expériences corporelles existantes et émet l'hypothèse que leur accumulation joue un rôle générateur sur la capacité créatrice du sujet agissant. Cela revient à élargir l'enseignement du projet en amont, jusqu'au vécu du concepteur en maintenant l'idée que tout agir est sous-tendu par un « savoir » implicite et global.

Cette hypothèse est basée sur trois suppositions :

1. L'agir paysager vise à une éventuelle co-suscitation paysagère.
2. La créativité du paysagiste est la capacité de « tisser avec » la réalité sensible, en visant la position médiane (mésologique) du sujet (concepteur) entre le monde extérieur et intérieur, naturel et artificiel, corporel et spirituel.
3. La créativité peut être générée et solidifiée par une *trajection* pédagogique, autrement dit un mouvement récurrent entre l'apprentissage du savoir et de la pratique.

## **Terrain d'étude**

La discussion a lieu principalement en France. Non seulement parce qu'en dehors de la Chine, c'est un pays qui m'est familier, mais aussi parce qu'on trouve dans sa riche tradition une des plus importantes sources de réflexions sur l'évolution internationale de la pratique professionnelle et éducative liée au domaine de la construction.

Aujourd'hui, la formation initiale des paysagistes concepteurs français est assurée par huit établissements d'enseignement supérieur :

1. L'École Nationale Supérieure de Paysage (ENSP) de Versailles et de Marseille (créée en 1945 sous la forme de la section « Paysage et art des jardins » au sein de l'École Nationale Supérieure d'Horticulture)

2. L'École Nationale Supérieure d'Architecture et de Paysage (ENSAP) de Bordeaux depuis 1991<sup>21</sup>.
3. L'École Nationale Supérieure d'Architecture et de Paysage (ENSAP) de Lille depuis 2005.
4. L'École Nationale Supérieure de la Nature et du Paysage (ENSNP) de Blois créée en 1993.
5. L'Institut National d'Horticulture (INH) qui regroupe depuis 1997 deux écoles distinctes : l'École nationale d'Ingénieurs de l'Horticulture et du Paysage (l'ENIHP) et l'École Nationale Supérieure d'Horticulture et d'Aménagement du Paysage (l'ENSHAP).
6. L'École Supérieure d'Architecture des Jardins (ESAJ) de Paris créée en 1968.
7. L'Institut des Techniques d'Ingénieur en Aménagement Paysager de l'Espace (ITIAPE) de Lesquin créée en 1993.
8. L'École Méditerranéenne des Jardins et du paysage (EMJP) de Grasse créée en 1994.

Pour comprendre, à la fois le contexte et le contenu de la formation des paysagistes en France et les principaux problèmes qui demeurent, notre étude se concentre sur l'ENSPV. Ce choix s'appuie sur trois raisons :

1. Parmi ces huit établissements, seules les trois premières écoles attribuent le diplôme paysagiste DPLG (Diplômé Par Le Gouvernement) comparable au diplôme international de « *landscape architect* »<sup>22</sup>. Le recrutement des étudiants (minimum Bac+2) se fait par concours et la formation dure quatre ans (durée proche du cursus international qui est de 5 ans).<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup>La formation des paysagistes à l'École d'Architecture de Bordeaux a été créée en 1991. Depuis l'introduction de la formation paysagiste, l'école a pris le nom d'École d'Architecture et de Paysage (EAP) de Bordeaux. Il s'est produit la même chose en 2005 pour l'École Nationale Supérieure d'Architecture et de Paysage (ENSAP) de Lille.

<sup>22</sup>L'ENSNP de Blois, l'ENIHP et l'ENSHAP à Angers, l'ITIAPE de Lesquin délivrent tous le diplôme d'ingénieur. L'ESAJ de Paris délivre le diplôme de paysagiste de l'ESAJ, l'EMJP de Grasse un premier diplôme d'assistant-paysagiste à la fin des deux premières années et un second diplôme de paysagiste-concepteur en fin de cursus, après soutenance d'un travail personnel de fin d'études.

<sup>23</sup>Cf. Pierre DONADIEU & Moeze BOURAOUI, *La formation des cadres paysagistes en France par le ministère de l'Agriculture 1874-2000*, Programme de recherche « Politique et paysages : analyse, comparaison, évaluation », Ministère de l'Écologie et du Développement Durable/ CEMAGREF Bordeaux, Laboratoire de recherches de l'ENSPV, 2003.

Ce diplôme fait, à l'heure actuelle, l'objet d'un profond remaniement. En effet, le 24 novembre 2014, un décret<sup>24</sup> réformant la formation des paysagistes a été adopté par le Ministère de l'Agriculture, le Ministère de l'éducation et le ministère de la Culture. Modifiant le titre du diplôme ainsi que la structure et les concours d'entrée à la formation, il remplace le DPLG par le DEP (diplôme d'Etat de Paysagiste). Ce décret a provoqué de vives réactions controversées parmi les équipes enseignantes et les étudiants de la plupart des écoles de paysage. Nous n'entrerons pas dans le débat. Nous nous attacherons simplement à décrypter, à titre d'exemple, les enjeux essentiels menant au DPLG. De surcroît, ce choix ne dévalorise en rien la qualité des autres diplômes. Peu importe, au fond, la forme institutionnelle ou le type de diplôme, la question de base ne change pas : comment former des paysagistes capables de réaliser des projets ?

2. Parmi ces trois écoles, l'ENSPVM (Versailles &Marseille), l'ENSAP de Bordeaux et l'ENSAP de Lille, seule l'ENSPV possède une formation dédiée uniquement aux paysagistes, phénomène relativement rare à l'échelle internationale. A l'ENSAP de Bordeaux et l'ENSAP de Lille, certains enseignements du paysage sont partagés avec l'architecture. Par rapport à la structure pédagogique de l'ENSPVM, qui vise uniquement le thème du paysage, celle de l'ENSAP de Bordeaux et de l'ENSAP de Lille abordent la question du lien entre l'enseignement de l'architecture et l'enseignement du paysage. Certes, l'enseignement de l'architecture constitue une référence incontournable pour la formation des paysagistes, mais le lien entre ces deux enseignements (enjeu important pour de nombreuses écoles d'architecture dans le monde), pose d'autres problèmes qui nous éloignent du sujet qui est le nôtre.

3. Enfin ce qui a renforcé notre choix est l'histoire même de l'ENSPV. Créée en 1945 sous la forme de la section « Paysage et art des jardins » au sein de l'ENSH (Ecole Nationale Supérieure d'Horticulture), l'ENSPV est la plus ancienne école de paysage de France. Elle est

---

<sup>24</sup> « Décret No. 2014-1400 du 24 novembre 2014 portant création du diplôme d'Etat de paysagiste et fixant les conditions de recrutement par concours et de formation des étudiants », consulté le 20 décembre 2014. URL : [http://reforme-paysage.net/wp-content/uploads/2014/12/joe\\_20141126\\_0273\\_0040.pdf](http://reforme-paysage.net/wp-content/uploads/2014/12/joe_20141126_0273_0040.pdf)

restée, jusque dans les années 1960, la seule filière de formation des paysagistes concepteurs<sup>25</sup>.

Le site prestigieux de l'ENSPV, « le Potager du roi », témoigne d'une histoire qui remonte à l'époque classique et qui porte en elle à la fois la genèse de la profession, l'évolution des pratiques et du métier, et la naissance d'une formation capable de répondre à la demande économique et politique toujours plus forte de la société tout en dotant le concepteur d'un esprit indépendant et créatif. Cette capacité créatrice, permettant aux paysagistes de dépasser le système institutionnel et de s'ouvrir à des valeurs inconnues, leur donne la possibilité d'agir à leur tour sur l'avancement de la société.

Comment créer un milieu pédagogique qui concilie les deux attitudes antipodales mais nécessaires à la vitalité d'un enseignement ? D'un côté, la nécessité de se soumettre aux exigences du « rôle du paysagiste professionnel » défini par la société et qui permet l'existence et la survie d'un métier et de sa formation ; de l'autre, la liberté de penser et de « créer » indispensable pour que l'évolution de la profession s'attache à la valeur existentielle, mais risquant d'entraîner une « désobéissance » aux principes édictés par la structure institutionnelle ? Le demi-siècle d'histoire de l'ENSPV et les influences non négligeables que cette école a et a eu sur la pratique et la pensée du paysage en France sont des éléments précieux qui peuvent nous aider à comprendre quels sont les enjeux majeurs et les stratégies pédagogiques pertinentes de la formation paysagiste professionnelle.

## **Méthode**

Notre méthode s'appuie, dans un premier temps, sur une analyse de réflexions (écrits,

---

<sup>25</sup> L'antenne méditerranéenne de Marseille offrait à l'origine la possibilité d'un semestre d'étude aux étudiants de troisième année. A partir de 2001, elle prend son autonomie en créant une troisième année à part entière. Depuis 2007, une formation des paysagistes de quatre ans y est mise en place et partage la même philosophie pédagogique que le siège à Versailles.

débats ou interviews) qui seront réparties en trois thèmes :

1. Créativité et agir,
2. Conduite mésologique de la créativité,
3. Formation des paysagistes.

Les courants phénoménologiques d'Augustin Berque sur la *mésologie* et de Merleau-Ponty sur la corporéité, la sémiologie « mythologique » de Roland Barthes et le pragmatisme de John Dewey et de Hans Joas constituent les principales bases théoriques. En outre, les philosophies platonicienne et aristotélicienne ainsi que la pensée asiatique, particulièrement le Taoïsme et le Bouddhisme forment des sources référentielles.

Nous traitons la culture comme un être vivant : elle prend naissance, se développe et meurt ici ou là, à travers le monde, mais renaît sans cesse. Tout problème issu de la modernité est lié au déclin de sa culture. Le croisement des pensées d'origine nous paraît indispensable à comprendre pour régénérer la culture moderne tout en considérant qu'une éventuelle réponse se trouve dans la conciliation de l'Occident et de l'Orient.

La particularité de notre méthode réside dans sa *démarche corporelle* basée sur les expériences personnelles. La raison de ce choix est liée d'abord à la nature intransmissible de la pratique créatrice du paysagiste<sup>26</sup>. Corajoud emprunte la fameuse expression « boîte noire » (en anglais : *"black box"*), apparue au début des années 60, pour décrire l'aspect obscur du processus du projet. Selon lui, entre les analyses et la conception, il y a un cône d'ombre – la « *boîte noire* » - « *cette marge qui sépare décrire de concevoir*<sup>27</sup> ». Or, toutes les théories du projet restent muettes, quand il s'agit d'expliquer le « faire » lui-même. Car dans l'obscurité de cette « *boîte noire* » réside un noyau actif qui se dérobe à toute tentative de théorisation.

---

<sup>26</sup> Sur ce point, Jean-Pierre Chupin a analysé deux points de vue sur le processus du projet : architecture du clair et architecture de l'obscur. Nous penchons pour la deuxième vision. Voir sa thèse, *Le projet analogue : les phases analogiques du projet d'architecture en situation pédagogique*, op.cit., pp. 35-42.

<sup>27</sup> Michel CORAJOUD, *Le paysage c'est l'endroit où le ciel et la terre se touchent*, op. cit., p. 218.



Comment comprendre réellement la complexité de l'acte créateur ? La méthode de recherche classique, se basant sur des analyses et sur la distinction sujet/objet, ne nous semble pas pertinente. En effet, le processus de projet est fondamentalement corporel et difficile à saisir par la simple réflexion intellectuelle. Ce n'est qu'à partir de l'expérience concrète qu'il est possible de l'appréhender. Michel Corajoud l'a souligné en mettant l'accent sur la façon dont la plupart des concepteurs explique leurs expériences créatrices : pour valider leur résultat, ils élaborent *à posteriori* des logiques « implacables » qui dissimulent toutes les hésitations qu'ils ont connues à l'ouverture de leur démarche<sup>28</sup>.

Ainsi, pour approcher au plus près de cette réalité de la « boîte noire » de Corajoud, en d'autres termes du « faire », nous avons ajouté à la méthode d'analyse traditionnelle une méthode corporelle qui consiste à se placer *soi-même* dans la position du *sujet* pour sentir réellement ce qui se passe sur *soi* quand « *je* » est entraînée par le torrent de l'agir. Notre analyse se base ainsi de façon partielle, sur diverses expériences personnelles que j'analyserai en me mettant à la place de chaque rôle : concepteur, acteur, apprenti ou enseignant.

Pour citer quelques exemples d'expériences, durant l'année 2005-2006, je me suis inscrite à la formation du CESP (le Certificat d'Études Supérieures Paysagères) à l'ENSPV. Cette formation me permit de suivre les cours des trois premières années du DPLG de paysagiste. Parallèlement, en 2006, le démarrage du projet d'Asia-link « DEVELOPMENT OF AN INTERNATIONAL CURRICULUM OF LANDSCAPE KNOWLEDGE IN ARCHITECTURE AND URBAN PLANNING EDUCATION » m'offrit l'occasion de participer aux échanges d'enseignements du paysage dans les écoles d'architecture, entre la Chine, l'Angleterre et la France.

Entre temps, je me suis familiarisé avec la démarche sensible de l'intervention éphémère de Jacques Simon, qui était pourtant peu théorisée. Entre 2005 et 2009, intriguée

---

<sup>28</sup>Cf. *ibid.*, p. 34.

par les procédés inhabituels de sa méthode, j'ai choisi de suivre Jacques Simon et de vivre plusieurs de ses expériences pour en comprendre le sens. Le sens de l'activité corporelle qu'il proposait ne m'apparut pas immédiatement. Ce fut après une suite d'expériences vécues que je me suis finalement rendu compte du réel changement que cette activité corporelle entraîna dans ma façon de percevoir le monde et d'agir en tant que concepteur-paysagiste.

Etant donné le caractère variable de la sensibilité de chaque individu, l'expérience personnelle ne peut être érigée au rang de preuve « scientifique » universelle qu'exige la méthodologie classique. Cependant, le fait de s'identifier au « sujet » et de prendre sa place - principe de ma méthode et outil de mon analyse- engendre un sentiment d'empathie qui permet de partager ses émotions, sentiments et réflexions, et apporte des expériences qui dépassent les limites de son propre vécu.

Notre choix de la méthode corporelle passe donc par la nécessité de questionner et d'élargir le concept même de méthodologie de recherche. En cherchant toujours à être au plus près de la vie, la démarche corporelle nous permet de nous affranchir de la barrière du langage propre à la recherche scientifique, barrière qui sépare la recherche de la réalité sensible du « faire ».

## **Structure de la thèse**

Cette étude est divisée en trois parties.

La première partie tente d'apporter un éclairage sur les liens entre la créativité, la création, la mésologie, le projet de paysage et la *co-suscitation* et cherche à comprendre la visée ultime d'un agir paysager.

Dans la deuxième partie, en menant une comparaison entre la conception *mésologique* et *mythologique*, nous tentons de définir la position médiane (mésologique) en tant que

conduite de la créativité du paysagiste-concepteur dans sa pratique.

Enfin, la troisième partie traite de la pratique éducative en appliquant le fondement théorique développé dans les deux premières parties. Il s'agit de concrétiser notre proposition pédagogique sur deux niveaux: la dynamique *trajective* au niveau pédagogique et une approche particulière de l'enseignement corporel - l'intervention éphémère - au niveau du contenu.

**Première partie**

**De la créativité à la « co-suscitation » (*yuan qi* 缘起) paysagère**

## **Introduction**

Comment expliquer la créativité ? Quelle est son importance pour un concepteur de projet ? De quelle manière peut-on la définir dans le cadre d'un projet de paysage ? Est-il possible d'enseigner la créativité ?

Examinons tout d'abord l'évolution de la notion de « créativité » et les principales approches ou études consacrées à ce sujet ; l'objectif étant de cerner la problématique de la créativité dans la pratique professionnelle des paysagistes. Il ne s'agit pas de retracer l'histoire de la notion de créativité, mais de comprendre sa métamorphose à travers les principaux courants idéologiques, qui ont exercé une influence sur elle. L'étude vise à dévoiler les caractéristiques de la créativité individuelle, particulièrement son côté instable et éphémère dans la mesure rationnelle, et le lien entre la mésologie, la création et la créativité.

Nous nous concentrons ensuite sur une compréhension de l'agir humain sous la forme du projet de construction : que veut dire un « bon projet » ? Quels critères nous permettent de considérer un « bien agir » ? Ces questions nous conduiront vers l'interrogation de ce qu'est la « fin » d'une « bonne » action.

Nous entrerons enfin dans le cadre du projet de paysage et tenterons de percevoir ce qu'est un agir créatif de paysagiste dans le cadre d'un projet à l'échelle territoriale, autrement dit, quelle est la position de la créativité individuelle dans une création collective à longue durée.

## I. Métamorphose de « créativité »

### 1.1.1. Avatars de la « créativité » dans l'histoire occidentale

Le mot français *créativité* a été calqué sur le mot anglo-américain *creativity*, néologisme des années 1950, sur le modèle de productivité économique, pour mesurer un rapport entre bénéfique et effort, au sens large. En France, bien avant l'apparition du mot « *créativité* », ce concept était connu sous le mot d'*inventivité*.

Dans les années 70, les socio-psychologues français ont introduit *créativité* dans leur vocabulaire. Cette notion est diffusée ensuite par des linguistes, avec les traductions des travaux de Noam Chomsky (1928-)<sup>1</sup>. Ce concept a tout d'abord été défendu par le célèbre ingénieur Louis Armand (1905-1971) devant l'Académie française, qui ne l'accepte que comme synonyme d'*inventivité*.

Synonyme ? Pas tout-à-fait. Le mot *inventivité* est formé sur le radical du mot *inventeur*, emprunt au latin *inventor* (masculin), *inventrix* (féminin), qui signifie « *personne qui trouve, qui découvre*<sup>2</sup> ».

Tandis que, le mot anglais *creativity* est un dérivé du mot *create* (créer), emprunté au latin *creare*. Ce dernier est à l'origine un terme de la langue rustique, issu de la même racine que *crescere* qui signifie « faire pousser, faire grandir, produire ». Il passe ensuite dans l'usage courant et acquiert le sens de « faire naître<sup>3</sup> ».

L'histoire de l'idée de créativité commence avec celle de la notion de *création*. Dans la Grèce antique, il n'y a pas de terme spécifique correspondant à « créer » ou « créateur », hormis le terme « *poiein* » qui signifie « faire », et n'est attribué qu'aux seuls poètes (*poietes*)

---

<sup>1</sup> Cf. *Créativité*, in Alain REY (sous la dir.), *Le Robert : dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Dictionnaire le Robert-Paris, 2001, p. 561.

<sup>2</sup> *Inventeur, trice, ibid.*, p. 1121.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p.561.

et ne désigne que la poésie (*poiesis*) qu'ils créent. Platon ne voit l'art que comme imitation du sensible. Il s'interroge dans *La République* :

« [598b] Dans quel but l'art de la peinture a-t-il été créé pour chaque objet ? Est-ce en vue de représenter imitativement, pour chaque être, ce qu'il est, ou pour chaque apparence, de représenter comment elle apparaît ? La peinture est-elle une imitation de l'apparence ou de la vérité ? De l'apparence, dit-il<sup>4</sup> ».

A l'époque, le concept de « *poiein* » implique la liberté de l'action, alors que la notion *technê* qui est l'équivalent le plus proche du français *art*, désigne « *savoir-faire dans un métier*<sup>5</sup> ». Il englobe à la fois des savoirs, des arts et des métiers, autrement dit, l'ensemble des activités soumises à certaines lois ou règles. L'art (*technê*) grec ne possède pas la liberté de l'action.

Cette approche de l'idée de l'art part d'un constat : la nature est parfaite et soumise à des lois, par conséquent, l'homme doit découvrir ses lois et s'y soumettre, et ne pas chercher la liberté qui le détournera de cet état optimum. L'artiste est un découvreur, pas un créateur. La seule exception est la poésie. Le poète invente des choses, il donne vie à de nouveaux mondes, il *fait* au sens de « *poiein* ». Son activité n'est limitée par aucune loi ni règle. La poésie n'est pas une *technê*, et les muses grecques ne sont pas toutes associées aux arts tels qu'elles le seront par la suite.

Un changement radical intervient à l'époque chrétienne. Le mot « *creatio* » devient usuel dans le latin chrétien et sert à désigner l'acte de Dieu consistant à créer à partir du néant : « *creatio ex nihilo* ». Ainsi, en s'écartant du sens de « faire » (*poiein*), le mot *création* cesse progressivement de s'appliquer aux êtres humains, et devient l'action du seul et unique Dieu créateur. Cependant, le Moyen Âge va encore plus loin et ne fait plus de la poésie une exception : la poésie devient elle aussi un « art » possédant des règles, elle est artisanale et non plus créative.

---

<sup>4</sup> PLATON, *La République* (315 av. J.-C.), Traduit du grec, introd. et notes par Georges Leroux, Paris, Flammarion, Coll. Gf, 2002, p.486.

<sup>5</sup> *Technique*, in Alain REY (sous la dir.), *Le Robert : dictionnaire historique de la langue française*, *op.cit.*, p. 2244

Tout au long de l'histoire, la perception chrétienne de l'art et du « faire » restera influencée par la Grèce antique. Pour cette dernière, la notion de *démiurge* renvoie à un mode d'action consistant à modeler d'après les Idées éternelles une matière non pas créée à dessein, mais déjà donnée ; les mythes, présents dans les tragédies grecques, œuvres des « *poietes* », sont les témoignages d'une foule d'expériences humaines. Ils s'affranchissent de l'idée de la Création posée comme un processus bien ordonné et l'envisagent au contraire comme le résultat de luttes pleines de périls et soumises à des lois arbitraires. L'idée de créateurs secondaires ou subordonnés chez les Grecs est sans doute une menace pour le monothéisme chrétien.

Tout cela change à partir de la Renaissance avec l'émergence de la conscience individuelle, de l'indépendance et de la liberté. Le thème de créativité est, pour la première fois, étendu aux facultés humaines. Le poète et l'artiste, tout autant que le mathématicien et l'inventeur, deviennent les représentants archétypaux de ce pouvoir qu'a l'homme, par son activité, de produire des réalités nouvelles.

Au 17<sup>ème</sup> siècle, le poète et théoricien de la poésie polonais, Maciej Kazimierz Sarbiewski (1595-1640), connu comme « le dernier poète latin », se hasarde finalement à utiliser le mot « création » pour désigner l'acte humain. Il écrit dans son traité *De perfecta poesi*, que le poète, non seulement invente, mais aussi crée la nouveauté (*de novo creat*). Il ajoute même : « à la manière de Dieu »<sup>6</sup>. Néanmoins, Sarbiewski considère que la capacité créative comme privilège exclusif de la poésie n'est pas ouverte aux artistes en arts visuels.

La relation entre créativité divine et créativité humaine, entre créativité infinie et créativité finie, devient un des sujets centraux pour la pensée. Au 18<sup>ème</sup> siècle en France, l'idée de la capacité créatrice humaine rencontre encore des résistances se basant sur trois sources : 1. « création » désigne la *creatio ex nihilo* (créer à partir du néant), qui est inaccessible à l'être humain ; 2. La création est un acte mystérieux et la psychologie des

---

<sup>6</sup> Cf. Wladyslaw TATARKIEWICZ, *A history of six ideas : an essay in Aesthetics* (1976), Traduit du polonais en anglais par Dzieje sześciu pojęć (Certains chapitres traduits par Christopher Kasperek), The Hague ; Boston ; London, M. Nijhoff, Coll. Melbourne international philosophy series, 1980.



Lumières n'admet pas de mystères ; 3. Les artistes de l'époque sont attachés à leurs règles, et la capacité créative semble inconciliable avec les règles<sup>7</sup>.

En même temps, la valeur religieuse évoque, dans certaines utilisations du concept, l'assimilation de la création artistique à l'acte du démiurge, et dote ainsi l'acte créatif de l'attribut du génie individuel.

C'est précisément à la même époque que l'imagination commence à être associée à la créativité : Joseph Addison (1672-1719) estime que l'imagination possède des points communs avec la création. Quant à Adam Smith (1723-1790), sa théorie morale autour du concept central de *sympathie* - « *capacité qu'a l'homme de se mettre par l'imagination à la place d'autrui et plus généralement de tout être vivant* <sup>8</sup> », représente le courant de pensée anglaise qui s'efforce de combattre l'individualisme rationaliste de Hobbes par une théorie de l'imagination créative. De son côté, Denis Diderot (1713-1784) considère que l'imagination est simplement la mémoire des formes et des contenus ; elle ne fait que les combiner, agrandir ou diminuer mais ne crée rien.

Au 19ème siècle, l'art en général est considéré comme création. Avec un intérêt accru - inspiré par l'arrivée du darwinisme - pour les différences individuelles, la créativité devient le thème privilégié des recherches en s'appuyant particulièrement sur la vision eugéniste qui porte un vif intérêt à l'héritabilité de l'intelligence et de la créativité comme un aspect du génie. Les découvertes dans les sciences expérimentales de la nature renforcent le sentiment que l'homme n'est pas condamné à agir dans le cadre d'une Création établie une fois pour toutes. Les concepts de volonté et de vie, chez Schopenhauer et Nietzsche, qui désignent des phénomènes ayant trait à la créativité ouvrent la réflexion à la philosophie de la vie.

L'idée d'imagination créatrice se développe dans le contexte de l'appareillage conceptuel moderne et des premières avancées de la psychologie empirique. A l'inverse, les

---

<sup>7</sup>Cf. *Ibid.*, p. 249.

<sup>8</sup> Hans JOAS, *La créativité de l'agir* (1996), Traduit de l'allemand par Pierre Rusch, Paris, Cerf, Coll. Passages, 1999, p. 197.

théories freudiennes, liées aux notions d'inconscient et d'analyse des rêves, accordent une importante influence à l'imagerie surréaliste.

Malgré tout, le sujet de la créativité a été longtemps ignoré par la recherche psychologique pour deux raisons: 1. Le consensus générale des psychiatres qui s'accordent à dire que le génie est en grande partie une question d'intelligence et de QI ; 2. La difficulté d'établir les critères indiscutables et applicables de la créativité<sup>9</sup>.

Aujourd'hui, il existe une multitude de définitions et d'approches de la « créativité » en fonction du point de vue que l'on adopte : celui de la psychologie, des sciences cognitives, de l'éducation, de la philosophie, de la technologie, de la théologie, de la sociologie, de la linguistique, des études commerciales et économiques.

Nombre d'études, dont celle de la psychologue et éducatrice Kyung Hee Kim, montre qu'il y a en fait peu de corrélation entre la créativité et l'intelligence<sup>10</sup>. Le psychologue américain, J. P. Guilford croit même que la créativité dépasse largement l'intelligence<sup>11</sup>. La créativité n'est donc plus considérée comme l'unique privilège des génies individuels, mais plutôt comme un potentiel propre à tout être humain. Le lien entre créativité et vie ordinaire est mis en jour et fait l'objet de nombreuses études sur l'agir humain, particulièrement dans le cadre éducatif et sociologique. Elles montrent la possibilité qu'a tout sujet agissant d'accéder à la création. Cette démocratisation des notions de créativité et de création est, aux yeux de certains, un triomphe pour l'humanité, face à l'ordre déterministe. Comme le dit Hans Joas :

*« Prêter à la créature les attributs du Créateur, c'est une idée d'une audace inouïe. Mais il était encore plus audacieux d'étendre cette idée au-delà des "génies originaux", des scientifiques et des artistes de premier rang, pour interpréter sous le signe de la créativité la créaturalité même de l'homme- de tous les hommes et de l'homme tout entier<sup>12</sup>».*

---

<sup>9</sup> Cf. Joy Paul GUILFORD, "Creativity research: past, present and future" [En ligne], in Isaksen, S. G. (Ed.), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics*, Buffalo, NY: Bearly Limited, 1987, pp. 33-65, consulté le 09 décembre 2014. URL: <http://www.cpsb.com/research/articles/creativity-research/Creativity-Research-Guilford.pdf>

<sup>10</sup> Cf. Kim, K. H., "Can Only Intelligent People Be Creative? A Meta-Analysis", in *Journal of Advanced Academics* February 2005 vol. 16 no. 2-3, pp. 57-66, 2005, consulté le 09 décembre 2014. URL: <http://kkim.wmwikis.net/file/view/Can%20Only%20Intelligent%20People%20Creative.pdf>

<sup>11</sup> Cf. Joy Paul GUILFORD, "Creativity research: past, present and future" [En ligne], *op. cit.*

<sup>12</sup> Hans JOAS, *La créativité de l'agir* (1996), *op. cit.*, p. 84.

### 1.1.2. Approches théoriques sur la créativité

Le terme *créativité* est polysémique. Il est difficile d'énumérer toutes les études sur la créativité, dont beaucoup effectuées notamment par des chercheurs anglo-saxons contribuent aux domaines industriels et commerciaux.

Nous allons aborder cette notion sous trois angles principaux qui constituent des références importantes dans la réflexion sur la pratique et la formation des paysagistes.

#### - **Création :**

La création artistique et l'art sont généralement considérés comme modèles exemplaires pour comprendre d'une part l'instant créatif dans l'action humaine, d'autre part le processus de l'émergence du monde.

René Passeron considère par exemple que la création est « *une conduite productive*<sup>13</sup> ». En s'appuyant sur la création artistique, il élargit par la suite la perspective du concept à toutes activités instauratrices quelles qu'elles soient. Selon lui, la création a un aspect social : l'agent promoteur de la modalité instauratrice peut être un sujet individuel, un groupe, voire une société. Ainsi, la production, le projet politique, la révolution, les changements de mentalités, la destruction en font partie. La création peut être considérée à l'échelle historique et aller au-delà de la simple action humaine: « *A partir du niveau d'historicité, la création collective prend un aspect spécifique qui relève d'une création continuée à travers le temps*<sup>14</sup> ». Dans ce cas, l'homme n'est plus le seul acteur de la création. Le concept de la *création collective continuée* de Passeron peut effectivement être rapproché du « déploiement du monde » décrit par Heidegger, Leroi-Gourhan, Berque et autres.

Bien que pour comprendre la créativité on ne puisse pas la détacher de la « création », créativité et création ne sont pas obligatoirement coexistantes. Une création a

---

<sup>13</sup> René PASSERON, *Pour une philosophie de la création*, Paris, Klincksieck, Coll. esthétique, 1989, p. 161.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 70.

nécessairement besoin de la créativité, mais la créativité ne conduit pas nécessairement à une création. La créativité s'enracine profondément à l'intérieur du sujet agissant, mais la création est plutôt une projection de l'intérieur de l'homme vers l'extérieur, dont le moteur est la créativité.

Le petit Robert de 2009 définit la créativité comme « *Pouvoir de création, d'invention*<sup>15</sup> ». Dans la psychologie, la créativité est plutôt considérée comme une sorte de comportement humain influencé par la motivation et la personnalité de son auteur. Le comportement créatif comprend en général des activités telles qu'inventer, concevoir, organiser, composer, et planifier<sup>16</sup>. Certains psychanalystes tels que, Donald Woods Winnicott (1896- 1971), pédiatre et psychanalyste britannique, influencés par la psychanalyse de Freud, étendent l'origine de la créativité jusqu'à la vie et à la condition de l'existence. Selon D.W.Winnicott, la créativité, c'est le « faire » qui dérive de l' « être ». « *Elle montre que celui qui est, est vivant*<sup>17</sup> ». En mettant l'accent sur l'être vivant et sur la vie quotidienne, il distingue quasiment la créativité de la création. Pour lui, on peut mener une vie créatrice sans nécessairement créer<sup>18</sup>. La créativité est dans la nature humaine et elle ne peut pas être détachée du corps vivant. Cependant, bien que tout homme possède cette potentialité créatrice, la créativité est insaisissable, car elle est instable et à tout moment, sous l'influence du tempérament de l'individu et de l'environnement.

L'homme n'est jamais maître de sa créativité ni de la création. Le moment où se rencontrent la créativité et la création n'est pas décidé par l'homme mais par l'œuvre. Pour Passeron, « *le créateur est un producteur qui se compromet dans et par l'œuvre, dès son "commencement d'exécution"*<sup>19</sup> ». Selon lui, bien que le génie soit toujours attribué à l'homme, ce sont les œuvres qui sont géniales : qu'elles soient matériellement existantes ou inexistantes, elles dotent l'homme d'une puissance créatrice. L'homme seul ne peut même pas décider de devenir créateur, car « *C'est quelque chose qui a passé à travers lui, devenu*

---

<sup>15</sup> Créativité, in *Le nouveau Petit Robert de la langue française 2009*, Paris, Le Robert, 2009, p. 579.

<sup>16</sup> Cf. Joy Paul GUILFORD, "Creativity research: past, present and future", *op. cit.*

<sup>17</sup> D. W. WINNICOTT, *Conversations ordinaires (Home is where we start from, 1986)*, Traduit de l'anglais par Brigitte Bost, Paris, Gallimard, Coll. Folio essais, 2004, p.55.

<sup>18</sup> Cf. *Ibid.*

<sup>19</sup> René PASSERON, *Pour une philosophie de la création, op. cit.*, p. 158.

de ce fait artiste, ou créateur, par “cela” qui est maintenant dans l’œuvre et qui n’était peut-être pas dans l’homme, en tout cas pas consciemment ;<sup>20</sup> [...] ».

Pour Heidegger, le processus de création est une relation entre l’être et l’étant. L’homme n’est que le lieu de la naissance et du passage d’une réalité qui constitue « l’avènement de la vérité<sup>21</sup> ». Quant à Louis I. Kahn, il pense que l’homme est le foyer pour accueillir la rencontre entre le devenir potentiel (*la volonté d’existence*) et la puissance créatrice (*le désir d’exprimer*)<sup>22</sup>. Cette rencontre va entraîner l’homme dans une dynamique créatrice dirigée non par l’homme mais par l’œuvre. Passeron emprunte à l’expression de Souriau : « *Parlant de l’œuvre en train, appelle un “monstre à nourrir”*<sup>23</sup> ». L’incertitude vis-à-vis de l’œuvre donne à la créativité et au processus de création un aspect obscur. La transformation entre la puissance psychique et l’acte créateur se fait seulement dans – et par – le corps humain, qui est le témoin de ce passage. La corporéité devient ainsi la clef pour comprendre la création et la créativité.

- **Education :**

L’éducation doit promouvoir la nature la plus belle de l’humanité chez un maximum de personnes, dont la créativité fait partie. Il s’agit de démocratiser cette notion de créativité. Une des vocations premières de l’enseignement est d’établir une typologie des capacités de base, à la jointure de l’inné et de l’acquis. L’enseignement général doit se fonder sur l’hypothèse que la créativité fait partie des ressources humaines, et qu’elle peut être promue :

« *La créativité est possible dans tous les domaines de l’activité humaine, y compris les arts, les sciences, au travail à la pièce et dans tous les autres domaines de la vie quotidienne. Tous les gens ont des capacités créatives et nous les avons tous différemment. Lorsque les individus parviennent à trouver leurs forces créatrices, il peut avoir un impact énorme sur l’estime de soi et sur la réussite globale*<sup>24</sup> ».

---

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 157.

<sup>21</sup> Martin HEIDEGGER, « L’origine de l’œuvre d’art », in *Chemins qui ne mènent nulle part* (1950), Traduit de l’allemand par Wolfgang Brokmeier, Paris, Gallimard, Coll. Tel, 1986, p.43.

<sup>22</sup> Voir Louis I KAHN, *Silence et lumière* (1996), [choix de conférences et d’entretiens, 1955-1974 / Louis I. Kahn], traduit de l’américain par Mathilde Bellaigue et Christian Devillers, Paris, Linteau, 2003.

<sup>23</sup> René PASSERON, *Pour une philosophie de la création*, *op. cit.*, p. 159.

<sup>24</sup> Texte originel: “*Creativity is possible in all areas of human activity, including the arts, sciences, at work at play and in all other areas of daily life. All people have creative abilities and we all have them differently. When individuals find their creative strengths, it can have an enormous impact on self-esteem and on overall*

Quant à D.W. Winnicott, qui a fait évoluer la thérapie des enfants et des adolescents, en faisant développer les concepts d'*aire de jeu* et de *créativité*, il tente de lier la créativité avec la vie ordinaire en distinguant la créativité de la réussite :

« Le lecteur consentira, je l'espère, à envisager la créativité dans son acception la plus large, sans l'enfermer dans les limites d'une création réussie ou reconnue, mais bien plutôt en la considérant comme la coloration de toute une attitude face à la réalité extérieure<sup>25</sup> ».

Pour le mathématicien Georges Haddad<sup>26</sup>, la créativité est avant tout le signe de vie : le désir, l'impulsion, la curiosité, l'énergie génératrice... :

« Car la vie, processus myope, paresseux mais explorateur, conservateur mais opportuniste, sans but apparent, défiant ainsi l'entendement humain, est créatrice, dès son apparition, même si pour certains elle n'a pas été créée<sup>27</sup> ».

Selon lui, la créativité est un enjeu nécessaire pour maintenir la vie de notre société en face de nombreux problèmes écologiques, économiques, et sociaux, et elle doit être prise en considération pour et par une réforme du système éducatif : la créativité représente « un défi inhérent à l'aventure humaine, tant pour la survie que pour le développement durable et harmonieux de notre humanité en symbiose avec un monde qui lui est offert en partage et en responsabilité<sup>28</sup>. »

Cependant, une contradiction existe entre la transmission de la connaissance acquise et la nature rebelle de la créativité qui remet constamment en question les paradigmes établis. Selon Haddad, la créativité, ce désir d'explorer et d'inventer sans connaître d'avance son utilité, ne s'enseigne pas. La créativité échappe aux structures trop rigides, se joue de

---

achievement." Robinson KEN "All our futures: Creativity, culture, education", National Advisory Committee on Creative and Cultural Education", Rapport destiné à "the Secretary of State for Education and Employment" et "the Secretary of State for Culture, Media and Sport", mai 1999, consulté le 09 décembre 2014. URL: <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf> (Traduction de X-L Fang).

<sup>25</sup> D. W. WINNICOTT, *Jeu et Réalité- l'espace potentiel* (titre original : *Playing and reality*, 1971), Traduit de l'anglais par Claude Monod et J. -B. Pontalis, Préface de J. -B. Pontalis, Paris, Gallimard, Coll. Connaissance de l'inconscient, 1995, p.91.

<sup>26</sup> Georges Haddad est actuellement le Directeur de l'unité de recherche et de prospective du secteur de l'éducation de l'UNESCO.

<sup>27</sup> Georges Haddad, « Les défis de la créativité », contributions thématiques, Recherche et prospective en éducation/UNESCO, 2012, consulté le 09 décembre 2014, p. 3. URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002175/217518F.pdf>

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 10.

l'inertie, s'oppose au conservatisme. Elle ne consiste pas à perfectionner des savoirs et des techniques, mais à les rendre obsolètes en créant d'autres savoirs. La question sur la place de l'enseignement de la créativité dans la structure éducative actuelle, consiste en fait à savoir comment dépasser le paradoxe d'institutions conçues pour transmettre des savoirs tout en favorisant leur remise en cause.

Des pistes de recherche sur l'intégration de la créativité dans l'enseignement général, sont proposées par Haddad <sup>29</sup> :

- Rechercher ce qui caractérise la créativité et éviter de la définir de façon restrictive.
- Analyser particulièrement comment la créativité intervient dans les processus de découverte et d'invention.
- Réfléchir sur les structures favorisant l'émergence de la créativité à court et à moyen terme.
- Etudier comment transmettre la nature de la créativité et enseigner comment en utiliser les conséquences, comment évaluer les limites de ces nouveaux savoirs...
- Aborder les moyens de détecter les qualités de créativité et s'interroger sur la manière de les développer.
- Cerner ce que deviendra le processus de créativité au XXI<sup>e</sup> siècle.

- **Action sociale :**

Pour le sociologue allemand, Hans Joas, la créativité constitue un outil conceptuel pour une théorie de l'action et de la société.

A travers l'analyse d'un corpus constitué des approches philosophiques et sociologiques de l'action et de la créativité humaine, son étude intitulée *La créativité d'agir*, a deux ambitions: 1 introduire la créativité dans la théorie de l'action ; 2 démocratiser la créativité, c'est-à-dire de concevoir la créativité comme dimension analytique de tout agir humain<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Cf. *ibid.*

<sup>30</sup> Cf. Hans JOAS, *La créativité de l'agir*, *op. cit.*

En s'appuyant sur l'ouvrage du sociologue américain, Talcott Parsons (1902-1979), *The Structure of Social Action* (1973), il déchiffre d'abord « le problème hobbesien » au seuil de la philosophie moderne. Il s'agit de la question posée par Thomas Hobbes : comment un ordre social pacifique peut-il naître d'un état de nature dans lequel les sujets n'agissent que pour des motifs parfaitement égoïstes ? Hobbes recommande de se soumettre au « Léviathan », c'est-à-dire aux institutions d'un Etat fort, soustrait au contrôle des citoyens.

Cependant, pour Parsons, la théorie hobbesienne ignore non seulement l'origine des fins poursuivies par l'acteur individuel, mais aussi la faculté de choix et de décision de l'acteur individuel. Elle ne se contente que d'établir des rapports causaux entre les *moyens* et les *fins*.

Cette faculté de choix et de décision est introduite par le positivisme au 19<sup>ème</sup> siècle, en s'appuyant uniquement sur l'acte rationnel. C'est-à-dire, sur la certitude fournie exclusivement par l'expérience scientifique. Les courants positivistes rejettent l'introspection, l'intuition et toute approche métaphysique pour expliquer la connaissance des phénomènes.

L'acte humain est-il seulement un agir rationnel ? Aux yeux de Parsons, le positivisme et la théorie hobbesienne partagent un défaut similaire : l'agir humain relève *a priori* d'une volonté subjective indépendante, orientée vers des *fins* clairement définies. Or, les *fins* prescrites ne correspondent pas tout à fait à la réalité de l'action. On trouve une pensée similaire chez John Dewey – un des piliers du pragmatisme américain – qui considère que le plus souvent les *fins* sont relativement indéterminées et ne se trouvent spécifiées que par une décision quant aux moyens à employer. Elles s'élargissent et se précisent (ou sont instaurées, selon Joas) au fur et à mesure de l'évolution de l'action<sup>31</sup>.

Parsons qualifie ce modèle basé sur la dichotomie de « moyen et fin » d'« utilitariste ». Aujourd'hui, cette logique utilitariste continue à être appliquée dans les théories de l'action développées dans les domaines économique, sociologique, psychologique, ainsi que dans la philosophie analytique.

---

<sup>31</sup> Cf. Hans JOAS, *La créativité de l'agir*, op. cit., pp. 19-23.



Or, certains actes ne peuvent pas être traités en simples termes de *moyen* et de *fin*, par exemple l'art ne consiste pas à atteindre une *fin* spécifique, mais à exprimer des valeurs<sup>32</sup>. Le modèle rationnel présente une instabilité intrinsèque parce qu'il ne peut que permettre d'éclairer certains faits, et est incapable d'offrir un reflet de la réalité concrète, sur lequel doivent se régler toutes les tentatives d'explication de l'action humaine.

Pour dépasser le modèle utilitariste, Hans Joas souligne qu'il faut transformer radicalement les fondements de la théorie courante de l'action, qui est l'« action rationnelle ». Il est convaincu que le changement de notre vision de la rationalité (instrumentale) et de la normativité fera apparaître la créativité de l'agir humain. Il s'agit concrètement d'une constitution du *schéma corporel* à la place du *schéma de la fin et des moyens*. Or la réflexion sur le rôle du corps dans l'action demeure un phénomène marginal.

Quant à la seconde ambition du sociologue (celle de démocratiser la notion de créativité), il s'agit d'abord de ne pas réduire la faculté créatrice de l'homme à la seule dimension esthétique ou à une idéologie du génie, et ensuite de ne pas limiter l'action créatrice à l'expression artistique. A la différence de l'éducation qui porte son attention sur le sujet agissant, la sociologie a tendance à s'intéresser à un deuxième aspect lié à l'action : celui de la collectivité. Joas étend la créativité non plus seulement à la création artistique individuelle, mais aussi à l'agir collectif et au mouvement social. Il propose d'employer « *acte* » à la place d'« *action* », parce que le simple fait de parler d'« *action* », en premier lieu selon lui, implique déjà qu'on détache l'action particulière du contexte dans lequel elle s'inscrit<sup>33</sup>.

Il emprunte à la « psychologie humaniste » d'Abraham Maslow, le concept de la créativité. Il s'agit de distinguer entre *la créativité primaire*, *la créativité secondaire* et *la créativité intégrée*. Par la « créativité primaire », on entend la mise en œuvre de « processus primaires » de l'imagination, de la faculté de représentation, du jeu et de l'enthousiasme. La

---

<sup>32</sup> Cf. *Ibid.*, p. 42.

<sup>33</sup> Cf. *Ibid.*

« créativité secondaire » désigne la production rationnelle de réalités nouvelles dans le monde, la résolution de problèmes d'ordre technique, scientifique ou artistique, voire de simples difficultés de pratique quotidienne. La « créativité intégrée » est une intégration des deux premières : elle associe l'ouverture de l'expression de soi à la responsabilité du contrôle de soi.

On perçoit que l'*agir collectif* de Joas rejoint à la *création collective* de Passeron. Les pensées des deux auteurs, l'une sur la philosophie de la création, l'autre sur la créativité de l'agir, partagent des points communs qui peuvent être résumés par quatre expressions clés – a. *démocratisation* ; b. *valeur ou système axiologique et éthique* ; c. *moyens et fins* ; d. *corps ou corporéité* :

a. La dynamique de leur recherche s'inscrit dans la démocratisation de la notion de créativité à deux dimensions acteur / action : la créativité comme le pouvoir potentiel à promouvoir à la fois du sujet et de l'agir en général. Cela ne signifie pas qu'il faille attribuer à toutes les actions le même degré de créativité (d'ailleurs, la créativité n'est pas quantifiable ni mesurable), mais d'éclairer une orientation commune à l'ensemble de l'agir humain.

b. La créativité et les activités créatives constituent des modèles exemplaires pour leur recherche de valeur authentique et leur système axiologique qui dépasse tout postulat utilitariste, fonctionnaliste, pragmatique ou téléologique. La créativité est « *la puissance de créer la valeur*<sup>34</sup> » ou « *une fonction psychologique*<sup>35</sup> ». L'aspect obscur non saisissable de l'acte créatif, lié à la recherche d'une *fin* indéterminée, joue un rôle important pour empêcher que l'action tombe dans une simple logique de calcul.

c. L'interrogation sur la fonction du schéma de la *fin* et des *moyens* de l'agir humain constitue la base de compréhension de la relation entre la connaissance et la créativité. Pour Joas, le schéma de la *fin* et des *moyens* qui caractérise l'utilitarisme et constitue en même temps le sujet principal des discours qui contredisent l'utilitarisme. Une grande partie de ces discours est issue du courant de pensée américaine du pragmatisme qui, selon Joas, peut

---

<sup>34</sup> René PASSERON, *Pour une philosophie de la création*, op. cit., p. 26.

<sup>35</sup> *Ibid.*

aussi être compris comme l'expression d'une certaine approche de la créativité. Passeron va encore plus loin : il considère que, pour toutes les activités instauratrices quelles qu'elles soient, le schéma doit être : la notion d'œuvre comme fin et d'art comme moyens.

d. Pour promouvoir la créativité, la solution a recours à la corporéité. Car

« Toute création doit au corps, même la création collective, qui est spécifiquement tributaire de facteurs sociaux<sup>36</sup> ». ; « Le corps est le lieu où s'incarnent toutes les conventions sociales, coutumes, cultures, systèmes de signes et langages<sup>37</sup> [...] » ; « Si l'on veut aborder sous un jour nouveau l'acte d'instauration des fins, il faut donc cesser de concevoir l'intentionnalité comme une capacité incorporelle, purement spirituelle<sup>38</sup> ».

Ces quatre points clés, utilisés par les deux auteurs pour décrypter leurs théories sur la création et la créativité, nous serviront de pistes référentielles pour mener les réflexions sur la créativité du paysagiste et sa formation. L'enseignement, stratégie humaine destinée à permettre à l'homme de survivre sur le long terme à travers une transmission du savoir et de la connaissance, peut entrer dans le cadre de la *création collective continuée*. Ainsi, les trois aspects concernant la créativité (création, éducation et action sociale) peuvent être réunis sous le seul concept « agir ». Il ne s'agit pas de proposer un type concret d'agir créatif, mais d'étudier la créativité de l'agir paysagiste en soi et la possibilité de la promouvoir.

### 1.1.3. Créativité du paysagiste

La créativité, telle que nous appréhendons dans notre étude, est avant tout la capacité du paysagiste de mener le projet de paysage. D'une manière générale, on peut considérer que le projet est l'*agir* des paysagistes face à des réalités paysagères problématiques. Sa spécificité ne peut pas être dissociée de trois aspects : le vivant (il s'agit non seulement des matériaux vivants mais aussi du concepteur en tant qu'être vivant.), la création spatiale « artistique » et l'échelle collective (le projet doit prendre conscience de la dimension politique et sociale). Ainsi, la créativité paysagiste s'inscrit nécessairement dans trois dimensions : biologique, poétique, et sociétale, qu'elle doit être capable de réunir dans l'action.

---

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 67.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>38</sup> Hans JOAS, *La créativité de l'agir*, op. cit., p.168.

Une première difficulté apparaît dans l'opposition de l'agir à l'échelle individuelle et à l'échelle sociale. Un grand nombre de réflexions sur l'« agir créatif » individuel au sein du projet ont été développées par des paysagistes praticiens. Elles s'appuient principalement sur l'initiative du paysagiste.

Par exemple, selon Jean-Luc Brisson, la *fin* d'une création paysagère est instaurée à travers les conflits à l'intérieur du paysagiste. Le sujet agissant peut être représenté comme un être multiple :

*« Coexistent en lui un jardinier, un artiste et un ingénieur. Quand ces trois personnages marchent, quand ils observent le paysage, quand ils ont des envies de s'en saisir, de le transformer, c'est une discussion, une dispute permanente. Un débat intérieur constant chez le paysagiste<sup>39</sup> ».*

Un discours similaire de la manière de s'engager dans l'action est abordé par Michel Corajoud. Il met plus spécifiquement en avant l'aspect psychique du concepteur pendant le déroulement du projet:

*« La manière dont vous vous engagez dans le projet est décisive. L'état d'effervescence que je vous suggère viendra, en effet, dynamiser et conforter les premiers moments où vous devez résoudre des contradictions, réunir des domaines séparés, expérimenter, imaginer l'espace et le représenter ; les premiers moments où vous devrez vous lancer dans un ensemble d'essais dirigés vers un but incertain, mal connu et faire face à des sentiments opposés d'enthousiasme et d'inquiétude<sup>40</sup> ».*

Des paysagistes praticiens refusent de délimiter la profession en lui donnant une fonction utilitaire précise. Ils se définissent en mettant essentiellement l'accent sur la pratique paysagiste, c'est-à-dire sur la conception et la création. Leur démarche porte sur la recherche concrète du paysage inscrit dans le présent, à travers l'appréhension de ce qu'il sera dans le futur. La relation sensible entre l'homme et la réalité est au cœur de leur préoccupation. Ils abordent le projet du paysage de façon multiple, comme en leur temps, André Le Nôtre ou Nicolas Forestier pouvait le faire. Intuition, imagination, curiosité, improvisation, sensibilité... sont sans cesse sollicitées. Aborder un projet, c'est accepter

---

<sup>39</sup> Jean-Luc BRISSON, « Le jardinier, l'artiste et l'ingénieur », in Jean-Luc BRISSON (sous la dir.), *Le jardinier, l'artiste et l'ingénieur*, Besançon, L'imprimeur, Coll. Jardins et paysages, 2000, p. 10.

<sup>40</sup> Michel CORAJOUD, *Le paysage c'est l'endroit où le ciel et la terre se touchent*, op.cit., p. 24.

d'emblée de se mettre dans une dynamique d'interrogations, en d'autres termes il s'agit de concevoir le projet à réaliser- la commande à accomplir- comme une sorte de cheminement vers l'inconnu. C'est à ce prix, en acceptant le conflit entre les différents éléments internes au projet, que se trouve l'équilibre entre valeurs fondamentales et intérêts privés.

Cependant, nous pouvons percevoir dans ces discours passionnants, qu'une sorte d'idéalisation du projet, se limitant souvent à la relation entre le concepteur, le site et le processus, dissimule parfois des contraintes imposées par la société. Celles-ci rentrent souvent en contradiction avec ce qu'on pense vraiment de la pratique professionnelle. Une des ces contradictions entre « les attentes de la société » et « ce qu'on peut ou veut faire » s'installe quand on aborde la question de la finalité des pratiques professionnelles. Par exemple, en s'appuyant sur l'idée du *substrat paysager*<sup>41</sup> comme essence du projet, Bernard Lassus, invoque la nécessité de l'*intervention minimale*, voire de l'absence d'intervention, sur le site. Mais cette modalité est difficilement applicable. Michel Pena souligne que le paysagiste ne peut pas faire un travail correct sur le paysage tant que le mode de rémunération continue à être calqué sur celui des architectes :

*« Nous sommes payés en fonction de la matière remuée et non par rapport à une problématique paysagère à traiter. La possibilité, de dire au bout de six mois d'étude, il n'y a presque rien à faire, est très retreinte. Tu es dans la misère. Personne ne te paie (Pena, 25/06/2008) »<sup>42</sup>.*

Le travail du paysagiste est, on le voit, soumis à une contrainte de visibilité. Aménager un espace paysager est apparenté à la construction d'un immeuble. Michel Pena relève bien le désaccord entre la vocation paysagiste et les attentes de la société, qui agit sur la définition même de la profession paysagiste, en l'enfermant dans une fonction donnée.

---

<sup>41</sup> Inventé par Bernard Lassus, le terme représenté par la formule « *Substrat+Apport= Nouveau Paysage* », pose « *la problématique des relations à prendre en compte entre la fraction d'espace concret sur laquelle un maître d'œuvre d'espace est appelé à intervenir (ou à préparer la décision des politiques) et l'ensemble auquel cette fraction appartient.* », Pascal AUBRY, « Entité de paysagement », In Augustin BERQUE (sous la dir.), *Mouvance II -soixante-dix mots pour le paysage*, Paris, La Villette, 2006, p. 47.

<sup>42</sup> Marcou MARIE, *La démarche paysagère comme culture de projet ? –la question des rapports de force entre architectes et paysagistes*, Mémoire, Master « Urbanisme et territoires », Mention « Urbanisme », Institut d'Urbanisme de Paris, 2008, p. 20.

En effet, la cause profonde du problème exposé par Michel Pena réside dans la contradiction entre « fin authentique » et « objectif prescrit » de la pratique professionnelle. Car premièrement, la « fin authentique » d'une action créative ne peut pas être imposée de l'extérieur, et elle ne peut qu'être instaurée par l'action même, comme ce qu'explique John Dewey<sup>43</sup>. Deuxièmement, la spécificité de la pratique du paysagiste de travailler sur ou avec les vivants – les plantes, le site, le vent, les eaux et même le temps, exige que le diagnostic du site occupe une grande importance dans un projet de paysage. Ni le paysagiste ni la société ne peuvent décider seuls la « fin » d'un agir sur la nature sans la nature.

Une autre question posée par ce problème est : comment définir la profession de paysagiste ? Une formation professionnelle doit se baser sur une définition explicite du métier, qui précise, entre autres, l'objectif de la pratique. Dans ce cas, on tombe à nouveau dans une interprétation téléologique de l'agir. Car, si la « fin » de l'action ne peut se dégager que pendant l'action, tout objectif bien prédéfini ne peut être qu'aléatoire. De plus, la profession de paysagiste est face à une réalité extrêmement complexe : d'une part le profil paysagiste se complexifie constamment, en faisant appel à des compétences et des savoirs de plus en plus nombreux ; d'autre part, les domaines propres au paysage ne cessent d'évoluer - multiplication des problématiques paysagères, élargissement des sphères d'activité en fonction de l'expansion grandissante des milieux urbains, évolution de la demande paysagère vers le public, etc. Cette complexification de la réalité rend d'autant plus difficile la définition d'une identité professionnelle.

Une opposition quasi tranchée entre la créativité et l'identité est établie par Friedrich Nietzsche, qui était d'ailleurs prêt à renoncer à la deuxième au profit de la première. Notre étude n'a pas pour mission de donner une définition de la profession paysagiste, il demeure néanmoins, important de tenter de définir le rôle du paysagiste.

Selon Joas, pour éviter l'interprétation téléologique de l'agir et son assujettissement traditionnel aux dichotomies cartésiennes, il convient d'envisager la perception et la

---

<sup>43</sup> Cf. John DEWEY, *Démocratie et éducation - suivi d'Expérience et éducation* (1916), introduction de Denis Meuret ; préface de Joëlle Zask ; présentation de Gérard Deledalle, Paris, A. Colin, 2013.

connaissance de l'agir comme des phases de l'agir, par lesquelles ce dernier se trouve dirigé et réorienté dans ses contextes situationnels<sup>44</sup>. Georg Simmel va encore plus loin et considère que la liberté de l'homme réside non pas dans sa capacité d'agir conformément à des *fins*, mais au contraire dans son refus de se subordonner à quelque *fin* que ce soit<sup>45</sup>.

Ainsi, une définition du rôle nous apparaît possible comme une phase dans l'évolution concrète de l'agir professionnel. Tout concept doit être ouvert sur de futurs développements potentiels. Un double objectif est donc envisageable dans l'enseignement : le sujet agissant doit être capable à la fois d'adopter et de désadopter un « rôle ». Concrètement, c'est dans la tension qui relie et oppose le besoin de créativité et les mécanismes de démarcation d'une identité individuelle soucieuse d'intégrité et de cohérence, que s'inscrit la logique d'un enseignement qui favorise la créativité.

Cependant, une seconde difficulté se pose dans la nature de la créativité individuelle. L'enseignement se déroule toujours dans une relation enseignant /enseigné à la fois intime et publique. Il est nécessaire de prendre conscience de l'instabilité et l'insaisissabilité de la créativité à l'échelle individuelle. Le pouvoir créateur en tant que capacité latente dans la nature humaine est en réalité une force aveugle. Elle peut être aussi destructrice qu'instauratrice.

Dans la langue chinoise, à défaut d'un Dieu créateur, les termes proches de la créativité sont uniquement appliqués au comportement humain. Elle peut être représentée par le mot *Chuang zao xing* (创造性) : *chuang* (创) - fonder, blesser ou blessure ; *zao* (造) – faire, construire, produire ; *xing* (性)-qualité, ou par son synonyme *Du chuang xing* (独创性) : *Du*(独)-seul ; *chuang* (创)- fonder ou blessure ; *xing* (性)-qualité<sup>46</sup>. Le premier implique que pour créer il faut fonder mais il faut aussi détruire, autrement dit, la créativité contient la

---

<sup>44</sup> Cf. Hans JOAS, *La créativité de l'agir*, op. cit.

<sup>45</sup> *Ibid.*

<sup>46</sup> Cf. 古代汉语字典 (Gu Dai Han YU Zi Dian / Dictionnaire étymologique chinois), Beijing, 商务印书馆 (la presse commerciale), 2005.

force destructrice. Le deuxième dévoile que le processus allant de l'inconnu au connu est en effet un cheminement solitaire.

Le pouvoir destructeur de la créativité est lié à sa nature rebelle qui produit souvent l'effet révolutionnaire bousculant la routine, les ordres établis. Ainsi, entre le comportement créatif et la société, demeure une opposition latente. Car le bouleversement des idées habituelles crée des incertitudes. En général, plus un individu se sent incertain vis-à-vis d'une proposition inconnue, plus il aura tendance à la juger négativement, et moins il sera en mesure de reconnaître son caractère créatif.

Cependant, l'acte à la fois destructeur et instaurateur constitue également le mécanisme de l'autocorrection du système social, par exemple, les courants artistiques et culturels, les mouvements sociaux, la révolution, etc. La vie étant mouvement, les comportements opposés sont nécessaires pour que, utilisés successivement, l'un corrige l'autre.

Intégrer la nature non-institutionnelle de la créativité individuelle dans l'agir du paysagiste constitue en quelque sorte le défi pour notre recherche, qui vise à clarifier le modèle d'action à la fois individuel et social. Il est ainsi important d'essayer de dévoiler l'ambivalence de cette « force aveugle » à l'échelle individuelle pour enfin concevoir une manière de la promouvoir ou de la conduire.

#### **1.1.4. Utile ou inutile ? - visée de la créativité**

D'après René Passeron, le *nihil* de la création n'est pas derrière, il est devant : « *Créer, c'est toujours créer un avenir. Cela n'implique nullement qu'une création soit sans passé*<sup>47</sup> ». Or cet avenir reste souvent inconnaissable au seuil de l'action.

Autrement dit, la créativité ne connaît, par avance, ni son utilité ni son but. Bien qu'elle soit importante pour la capacité d'innovation dans certains domaines qui visent au profit

---

<sup>47</sup> René PASSERON, *Pour une philosophie de la création*, op. cit., p. 155.



maximum, comme ceux de l'industrie ou de l'économie, elle ne peut pas être commandée selon un objet à remplir ou un délai de mission. Elle ne réagit pas selon une logique utilitaire, pour répondre à une *fin* bien définie. Son émergence exige un milieu ouvert, tolérant, libre. Il arrive souvent qu'au début d'une création, on n'ait aucune idée de ce qu'on doit faire, ni de ce qui doit être produit. L'idée se dégage petit à petit au cours de l'action. Même dans les engagements les plus responsables, qui sont généralement des engagements à long terme, on ne sait jamais complètement, au départ, vers quoi l'on s'engage, comme le décrit Passeron :

*« L'artiste nous le dit souvent et son expérience nous enseigne : quelle que soit la fermeté et la passion qui l'engagent vis-à-vis d'une œuvre dont il prévoit ce qu'elle sera, ce n'est jamais tout à fait à cette œuvre prévue et souhaitée qu'il parvient<sup>48</sup> ».*

Un exemple typique est donné par Gilles Clément en expliquant sa création de « *jardin en mouvement* » :

*« Au départ, il n'y avait pas d'"idée". C'est la pratique qui est à l'origine de l'"idée". En fait, j'ai voulu gérer l'espace de ce jardin d'une manière différente de ce qui se fait généralement...Je ne voulais pas tondre, je voulais éviter de trop couper. [...] Bien sûr, il m'a fallu intervenir, notamment pour ne pas me retrouver au milieu d'une forêt d'arbres qui aurait arrêté la lumière et limité la diversité de la flore. Mais ces interventions furent toujours effectuées en fonction des mouvements naturels de la végétation. La création du jardin en mouvement est principalement liée à l'introduction de nouveaux modes de gestion déterminés par l'étude du terrain et l'observation du comportement des espèces en présence. [...] c'est également en partant de l'observation que j'ai été conduit à réfléchir au rôle du feu dans la construction de ce que j'ai appelé ailleurs les "pyro-paysages" ...En fait, le jardin en mouvement est une philosophie, une attitude d'esprit. Il est né de l'observation d'une réalité physique, le mouvement, que tout le monde est prêt à reconnaître mais qu'on n'a jamais pris sérieusement en compte<sup>49</sup> ».*

Dans le cas de Gilles Clément l'action est d'abord amorcée par l'idée des fonctions précises. Le contact sensible avec le site fait ensuite émerger d'autres éléments dans la réalité, par exemple « les mouvements naturels » et incite un regard global sur les environs, en associant d'autres valeurs. Ce regard global entraîne ensuite l'acteur dans une dimension conceptuelle qui englobe des problématiques générales : « *Pour comprendre et développer*

---

<sup>48</sup> *Ibid.*, p. 30.

<sup>49</sup> Gilles CLEMENT, Cité par Jean-Pierre LE DANTEC, *Le sauvage et le régulier: art des jardins et paysagisme en France au XXème siècle, op. cit.*, pp. 225-226.

un mode de gestion autonome et nouveau, j'ai étendu le concept de friche à celui de Jardin en Mouvement [...] <sup>50</sup>».

Grâce à cette démarche « pragmatique » de « recherche », « recherche qui s'avérait utile et nécessaire en l'instant <sup>51</sup> », Gilles Clément crée d'autres concepts tels que « Tiers paysage » et « Jardin Planétaire ». Ses pratiques s'ouvrent de plus en plus à une position symbolique et morale.

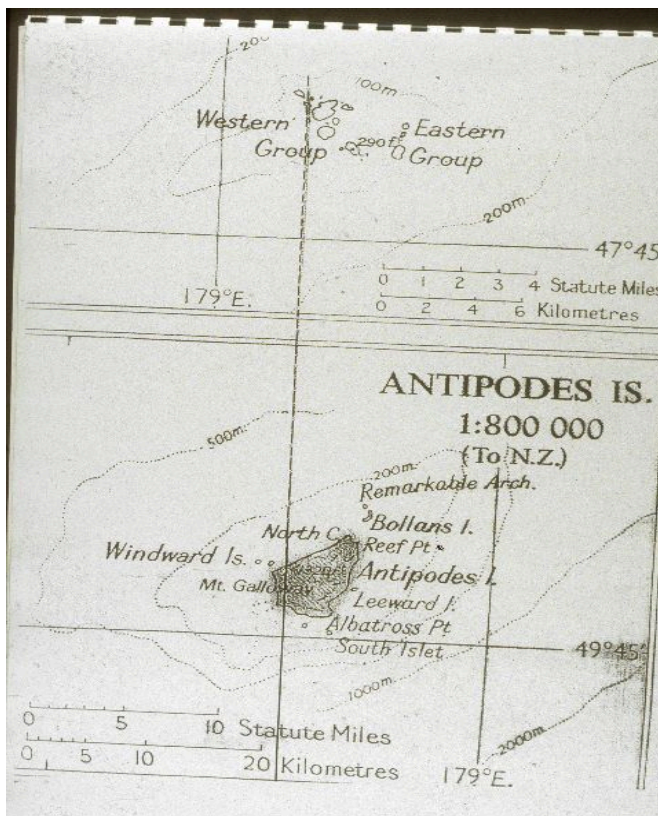


Figure 2. Plan de l'île Derborence (Image fournie par Gilles Clément).

«Le Tiers Paysage» est une réflexion sur les paysages quotidiens, banals, ou même considérés sans valeur, tels que les friches, les terrains délaissés, etc. L'exemple issu de cette idée, conçu par Gilles Clément avec l'agence Empreintes paysagistes entre 1990 et 1995, est le Parc Henry Matisse situé au cœur du nouveau quartier Euralille. L'idée centrale est de placer une portion de friche en hauteur au centre de la ville. Ce morceau de nature à l'image de l'île

Derborence pourra évoluer en dehors de toute intervention humaine grâce à la protection de hautes parois verticales. Par ce geste, le concepteur renverse la vision habituelle sur la valeur « utile/inutile » par rapport à la nature. Il sacralise l'espace « délaissé » et le transforme en un symbole écologique par le fort contraste entre une nature sauvage et le contexte civilisé. (Figs. 2, 3, 4)

<sup>50</sup> Gilles CLEMENT, « Rapport d'activité », ENSPV, 2000, p. 6. (Non publié)

<sup>51</sup> Cf. *Ibid.*



Figure 3. Plan de Parc Henry Matisse (Image fournie par Gilles Clément).



Figure 4. Friche à l'image de l'île Derborence (Image fournie par Gilles Clément).

« Le Jardin Planétaire » est un concept destiné à orienter notre attitude, en envisageant la diversité des êtres sur la planète, et le rôle gestionnaire de l'homme face à cette diversité. Le concept de Jardin Planétaire est forgé à partir d'un triple constat : la finitude écologique, le brassage planétaire, la couverture anthropique. Selon Gilles Clément, « Le Jardin Planétaire » est une manière de considérer l'écologie en intégrant l'homme – le jardinier –

dans le moindre de ses espaces. La finalité du Jardin Planétaire consiste à chercher comment exploiter la diversité sans la détruire<sup>52</sup>.

A travers le parcours de l'élaboration des trois concepts de Gilles Clément, on constate que sa préoccupation s'éloigne de plus en plus de l'idée initiale fonctionnaliste, et se rapproche progressivement d'une valeur globale concernant l'existence de l'être humain sur la Terre. Une dimension morale, politique et poétique s'installe progressivement au sein de ses pensées sur l'agir, selon lui :

« *Le Jardin planétaire dénonce le passage de la Terre sur son territoire fragile comme jardinier, c'est-à-dire, responsable de l'enclos et de son devenir. Il s'agit d'un projet politique, opposant à la notion de "meilleur" celle d'une "citoyenneté terrienne" (et non plus nationale ou régionale)* <sup>53</sup> ».

L'exemple de la création du « *jardin en mouvement* » montre que la créativité du concepteur débute par la perception. La perception influencée probablement par la personnalité du concepteur, n'est pas strictement sélective selon les idées préconçues. La découverte d'un terrain concret déclenche la création des nouvelles connaissances sur la chose liée à une situation particulière. L'acteur se sent très vite poussé à répondre à la perception par une action autre que celle prévue.

Cela explique que la créativité possède une tendance intrinsèque vers une vision globale sur la valeur fondamentale de l'être. Elle ne fonctionne pas selon le jugement mais selon une logique holiste. Comme le dit Winnicott, la créativité est le « faire » dérivé de l'« être ». Il précise : « [...] "être" avant "faire". Derrière le "faire" doit se développer l'"être"<sup>54</sup> ». Or la distinction « utilité-inutilité » est un découpage de l'être, une valeur restreinte correspondant à une fonction précise, qui n'est qu'un fragment de l'être.

---

<sup>52</sup> Cf. Gilles CLEMENT & Guy TORTOSA, *Les jardins Planétaires*, Paris, Place Jean-Michel, Coll. *In visu, in situ*, 1999.

<sup>53</sup> Gilles CLEMENT, *Une école buissonnière*, [exposition, Paris, Espace Electra, 17 septembre-23 novembre 1997] / [organisée par la Fondation Électricité de France], Paris, Hazan, 1997, p. 18.

<sup>54</sup> D. W. WINNICOTT, *Conversations ordinaires, op.cit.*, p.58.

La créativité à travers la perception s'avère un comportement naturel chez l'homme. Dès la naissance, le nouveau né est déjà doté d'une certaine capacité à voir toute chose d'un œil neuf, à être créateur de la connaissance et du savoir dans chaque détail de la vie<sup>55</sup>.

Lorsqu'une nouvelle connaissance, ou un nouveau savoir sont produits, il est une réserve des sens et des valeurs « inutiles », sans distinction et sans jugement. Leur utilité est affaire d'appropriation par la société. Certaines valeurs vont être sélectionnées pour devenir utiles, tandis que les autres resteront inactivées et seront conservées jusqu'au moment où elles sont réveillées par la découverte des nouvelles utilisations. L'utile surgit souvent d'un inutile antérieur. L'inutile peut renaître parfois sous l'effet de l'usure d'un utile qui cesse de l'être. Comme dit le philosophe chinois, Zhuang Zi (庄子 IV<sup>e</sup> siècle av. J.-C.) : « *Tout le monde connaît l'utilité de l'utile, mais personne ne sait l'utilité de l'inutile*<sup>56</sup> ». (*ren jie zhi you yong zhi yong, er mo zhi wu yong zhi yong / 人皆知有用之用, 而莫知無用之用.*)

Il en va de même pour l'objet d'art : lorsque l'artiste crée, il n'a souvent pas conscience de la valeur de ce qu'il produit. La valorisation d'une œuvre d'art est l'affaire de la critique d'art. Les critères d'évaluation sont variables selon les circonstances de l'époque. Il arrive ainsi que les œuvres d'art trouvent leurs valeurs longtemps après leur naissance, comme celles de Van Gogh.

D'un côté création, d'une autre valorisation : ce phénomène peut être expliqué par la distinction entre créativité et rationalité. La recherche rationnelle et logique produit également des savoirs nouveaux et originaux. Ce qui distingue la créativité de la rationalité est l'usage de processus cognitifs inconscients<sup>57</sup>. La rationalité se base sur la perception d'un phénomène à travers un savoir existant. Mais la créativité opère en amont du langage. La découverte de la latéralisation du cerveau démontre que l'hémisphère droit est spécialisé en traitement global (holiste) des informations par des mécanismes de reconnaissance de

---

<sup>55</sup> Cf. *Ibid.*

<sup>56</sup> LAO-tseu, Cf. *Philosophes taoïstes : LAO-tseu, TCHOUANG-tseu, LIE-tseu*, Textes traduits, présentés et annotés par Liou Hia-Hway et Benedykt Grynopas, Relus par Paul Demiéville, Etienne et Max Kaltenmark, Paris, Gallimard, 1980, p.119.

<sup>57</sup> Cf. Georges HADDAD, « Les défis de la créativité », *op. cit.*

formes, alors que l'hémisphère gauche se spécialise dans la rationalité consciente, utilisant la faculté de langage des êtres humains. Au niveau cognitif, « l'inutile » de l'hémisphère droit alterne avec « l'utile » de l'hémisphère gauche. On pourrait dire de façon imagée que l'hémisphère droit, créatif, propose et que l'hémisphère gauche, rationnel, dispose, en tirant les nouveaux savoirs de façon plus raisonnée ou plus logique en fonction du contexte. Au cours du processus créatif, la créativité s'écarte de la raison pour donner la liberté à son instinct imaginaire et associatif. L'intuition y intervient en contribuant à proposer des « idées » dont on ne sait pas encore si elles sont « vraies » ou « utiles ». Durant le processus de validation, divers sens sous quelconques formes, produits par la créativité seront séparés, distingués, jugés par la raison, afin que ce qui est utile (« vrai » au sens mathématique ou « validable » par expérimentation) soit sélectionné. Mais en réalité, ce « ce qui est utile » ne constitue qu'une partie de la réserve de la richesse du sens, autrement dit, il y a toujours la potentialité d'un autre choix<sup>58</sup>. L'alternative entre utile et inutile, visible et invisible, connu et inconnu... devient en quelque sorte le moteur de créativité.

Cette démonstration de la fonction cérébrale nous apparaît simpliste, puisque le cerveau fonctionne plutôt d'une manière organique que comme un simple déroulement successif de deux processus. Mais elle montre le fait que la logique de la créativité est différente de celle de la rationalité. La validation menée par la raison est un découpage, une réduction et une fixation de ce qui est produit par la créativité. Le processus créatif est contrairement associatif, connexionniste, imaginatif et émotif. Il détecte les relations et leurs régularités dans le temps, agence et combine de façon originale des savoirs disponibles pour accroître la redondance, et privilégie les réseaux au détriment des hiérarchies.

### **1.1.5. Vie Créatrice et création artistique**

L'interrogation sur le rapport entre la vie créatrice et la création artistique est en réalité initiée par une expérience quotidienne qui m'a marquée :

---

<sup>58</sup> Comme le dit Jean-Pierre BOUTINET, « [...] les significations des choses ne sont rien d'autre que leur utilisation possible pour nos buts. » Voir Jean-Pierre BOUTINET, *Anthropologie du projet*, Paris, Puf, Coll. Psychologie d'aujourd'hui, 1990, p. 35.

Un jour, le talon d'une chaussure s'est cassé. En raison de sa forme très particulière, je craignais que le cordonnier ne parvienne pas à le refaire. Quelques jours après, je suis revenue et fus étonnée de son travail : le nouveau talon était presque identique à l'original. En entendant mon compliment, le cordonnier sourit fièrement et affirma : « je suis artiste » ! Sa réaction m'a touchée. Un artiste, au sens habituel, doit « créer » les choses inexistantes. Or son travail, qui n'était pourtant qu'une imitation, donnait une impression créative issue d'une personne vivant pleinement sa passion. Comment expliquer ce phénomène ?

Winnicott donne la réponse en distinguant la vie créatrice de l'art créateur, autrement dit, selon lui, la créativité ne conduit pas nécessairement à la création artistique. La création artistique naît simplement d'une personne – l'artiste – qui possède un talent particulier.

En revanche, la créativité, selon Winnicott, « *c'est conserver tout au long de la vie une chose qui, à proprement parler, fait partie de l'expérience de la première enfance : la capacité de créer le monde*<sup>59</sup> ». Ce processus de création ne renvoie pas nécessairement à la construction d'un objet extérieur, il s'attache à l'origine, c'est-à-dire au regard et à l'imagination qui associent constamment la forme au sens. Par exemple, on peut regarder un mur et ne voir que la surface blanche tâchée d'humidité, mais on peut aussi y voir des visages, des personnages, des animaux, des paysages ...

Cette idée peut être observée chez le philosophe allemand, Johann Gottfried von Herder (1744-1803), dont l'intention est de montrer la dimension créatrice de tout agir humain. Il ne s'agit plus de savoir si l'acte produit un résultat d'une absolue nouveauté ou une « œuvre » véritable, mais s'il constitue en lui-même un « tout » vivant, habité par une signification totale<sup>60</sup>.

Pour être créateur, l'individu doit exister et sentir qu'il existe : c'est la base à partir de laquelle il agit. Ce sentiment d'existence se manifeste au travers de l'impulsion, de la libido (au sens du psychanalyste Freud), de la curiosité, du désir d'exister, d'explorer et de

---

<sup>59</sup> D. W. WINNICOTT, *Conversations ordinaires*, op. cit., p.55.

<sup>60</sup> Cf. Hans JOAS, *La créativité de l'agir*, op. cit.

s'exprimer, du doute, ou de la simple réaction à un stimulus. Si l'on supprime les stimuli, l'individu n'a aucune vie. Ainsi, selon Winnicott, au niveau de la vie, la créativité est une action consubstantielle à l'être<sup>61</sup>. Se sentir vivant, c'est se sentir soi-même. Ce sentiment constitue la source de la créativité. Quand on vit créativement, ce que l'on fait semble renforcer le sentiment que l'on est vivant, que l'on est soi-même<sup>62</sup>.

La créativité n'appartient pas uniquement aux génies, mais aussi au gens « ordinaires ». Elle fait partie de la nature humaine et constitue une expérience universelle. Chacun a la possibilité de vivre créativement. Chaque être humain bénéficie à sa naissance d'un nombre immense de comportements potentiels qui sont des façons de réagir à un événement pour en produire un autre. Cette capacité d'adaptation, d'action et de réaction peut cependant être étouffée par une autre attitude - la soumission.

Naturellement, la confrontation avec le milieu fait souvent naître deux attitudes extrêmes chez l'individu : l'une est la soumission, l'antithèse de la créativité, qui simplifie la relation avec les autres en satisfaisant leur besoin et leur omnipotence, mais étouffe l'impulsion. L'autre est la désobéissance, qui sollicite les stimuli et adopte une propre position omnipotente, mais comporte le risque d'être rejeté par la société comme un danger pour le consensus qui la fonde. La créativité exige ainsi une lutte pour un individu qui tente d'accepter la réalité extérieure, sans trop abandonner son impulsion personnelle. Cela suppose qu'une vie créatrice est difficile par nature.

Par exemple, pour une personne qui souhaiterait cuire du riz pour la première fois, il y a deux possibilités: soit il suit une recette ; soit il improvise et tente l'expérience, tant bien que mal par lui-même. Le résultat peut être identique, même s'il est probable que la deuxième expérience aboutisse à un échec. Cependant, cette dernière constitue une expérience créatrice. Après avoir vécu un désastre, senti une odeur de brûlé ou un goût affreux, on se surprend soi-même. L'expérience devient ainsi la fabrique de nos références, qui vont nous permettre de comprendre réellement ce que nous devons faire. Tandis que celui qui se

---

<sup>61</sup> Cf. D. W. WINNICOTT, *Conversations ordinaires*, *op. cit.*

<sup>62</sup> Cf. *Ibid.*



soumet à la recette ne tire de l'expérience qu'un sentiment de dépendance par rapport à une autorité. Ici, l'erreur et l'échec jouent un rôle générateur de créativité : par un contact direct et violent avec la réalité, ils stimulent plus le sens propre d'un agir que la réussite.

D'ailleurs, la finalité de deux expériences est différente : celui qui suit la recette veut bien faire, l'autre veut vivre « créativement ». Or, « bien faire » n'est que pour satisfaire le jugement des autres qui se situent en dehors de l'action, vivre créativement part du désir de se sentir soi-même en tant que sujet engagé dans l'action. On retrouve la formule de *fin assignée / fin authentique*, telle qu'elle nous est apparue dans la théorie de l'art et de la religion de John Dewey. Selon lui, l'agir idéal doit être porteur de son propre sens.

Or ce « *propre sens* » n'est pas inné. Sa quête a lieu à travers des expériences créatrices qui stimulent constamment une prise de conscience de soi-même. La conscience de soi-même est liée au sentiment d'une réalité propre à un être vivant individuel. Cette réalité est prouvée non seulement par la conscience rationnelle mais aussi par les sens corporels (le désir, le plaisir, la peur, etc.), dont le désir de savoir et de s'aventurer dans la nature de créativité font partie. Cela suppose aussi que la création nécessite un long chemin de préparation constitué d'expériences créatrices échouées ou réussies. L'ensemble de ces expériences fonde notre vie créatrice. Autrement dit, dans cette vie, nous nous préparons à chaque instant à pouvoir nous épanouir un jour dans l'éclat de l'acte du démiurge. L'échec doit ainsi être mis en valeur et intégré dans les expériences préparatoires.

#### **1.1.6. Créativité et enseignement – une relation paradoxale**

Le psychologue américain, Joy Paul Guilford (1897-1987), dans son article intitulé « *Creativity research : past, present and future* », expose ses doutes à propos de l'incohérence entre le système éducatif actuel et la créativité :

*« De toutes les personnes qui ont vécu dans les temps historiques, il a été estimé que seulement deux sur un million se sont vraiment distinguées dans l'histoire. Pourquoi les "génies" naissent-ils de parents parfois eux-mêmes très loin d'être distingués ? Pourquoi y a-t-il si peu de corrélation apparente entre l'éducation et la productivité créative ? Pourquoi ne*

*pas produire un grand nombre de génies créatifs dans les pratiques éducatives supposées éclairées, modernes<sup>63</sup> »?*

Les analyses précédentes dévoilent au fond des paradoxes entre les comportements créatifs non institutionnels et le système institutionnel. Tout d'abord, il est impossible de programmer la créativité parce qu'elle n'est pas constante. Elle est imprévisible et peut s'exercer à tout instant. Bien que tout le monde possède cette potentialité, elle reste immaîtrisable. En tant que signe de la vie, elle marque la caractéristique du vivant : elle échappe à toute volonté qui tente de la contrôler, de la posséder ou de la manipuler.

La manifestation du pouvoir créatif est souvent brusque et émerge sans prévenir, sans avoir conscience de son but. Il n'émerge que durant des périodes d'hyperactivité relativement brèves, psychologiquement épuisantes. La créativité est le plus souvent l'aboutissement d'un long processus de maturation, phase de latence et de consolidation durant laquelle, la personne en question est souvent solitaire, dissidente, antisociale, et en rupture avec les routines, les règles et les traditions.

La personne créative cherche souvent l'opposition, c'est-à-dire qu'elle décide de penser de façon différente des autres<sup>64</sup>. La créativité débute souvent par un doute, une remise en question, destructrice, de l'adhésion à ce que les anglo-saxons appellent le *mainstream*. Elle est le fruit de l'ignorance de « ce qui doit se faire », de « ce qui est impossible ». Elle dérange et détruit l'ordre des choses. Elle est ennemie du consensus social.

L'architecte chinois, Wang Shu (王澐), gagnant de prix d'architecture de Pritzker de l'année 2012, en est un exemple. Il est pendant longtemps considéré comme une personne

---

<sup>63</sup> Texte originel anglais: "Of all the people who have lived in historical times, it has been estimated that only about two in a million have become really distinguished. Why do so many geniuses spring from parents who are themselves very far from distinguished? Why is there so little apparent correlation between education and creative productiveness? Why do we not produce a large number of creative geniuses than we do, under supposedly enlightened, modern educational practices?" Joy Paul GUILFORD, "Creativity research: past, present and future", *op. cit.* (Traduction de X.-L. FANG).

<sup>64</sup> Cf. Robert J. STERNBERG, "The Nature of Creativity", in *Creativity Research Journal* 2006, Vol. 18, No. 1, pp. 87-98, consulté le 09 décembre 2014. URL: [http://people.uncw.edu/caropresoe/GiftedFoundations/SocialEmotional/Creativity-articles/Sternberg\\_Nature-of-creativity.pdf](http://people.uncw.edu/caropresoe/GiftedFoundations/SocialEmotional/Creativity-articles/Sternberg_Nature-of-creativity.pdf)

« extravagante », « prétentieuse » et « rebelle » par ses confrères chinois. Pendant les années 90, alors que le marché de la construction s'épanouit, à l'inverse des autres, il se retire près du lac de l'Ouest dans la ville de Hangzhou (杭州), sans effectuer le moindre travail d'architecture. Il intitule son atelier « Amateur Architecture Studio » (*Ye yu gong zuo shi/ 业余工作室*) pour marquer sa position critique vis-à-vis de l'attitude « *mainstream* » qui encourage la démolition et la construction massive en Chine. Selon lui, en se concentrant sur l'efficacité de la production, ce *mainstream* chinois, soumis à l'autorité politique et économique, oriente la société vers un désir de consommation excessive, l'ignorance des autres, et l'éloignement de la vie en tombant dans la facticité.

Cette période d'ermitage lui permet de réfléchir à ce qui est essentiel dans la vie, et au moyen de réintégrer le système<sup>65</sup>. Il propose de lancer une recherche sur le « principe de nature » (*zi ran zhi dao 自然之道*), et de vivre à nouveau en accord avec cette valeur authentique. Il considère que cela peut apporter aux modes de construction moderne un changement radical<sup>66</sup>.

Pourquoi ce « changement radical » ? Wang Shu se préoccupe avant tout des conditions de vie en général de l'être humain. C'est la base de sa réflexion et de sa rébellion. Ce positionnement lui permet de créer un lien direct avec la réalité et ainsi de remettre en question les modes de construction, imposés par le marché et la politique. Cette position peut renvoyer au terme *préoccupation* que Jean-Pierre Boutinet définit ainsi : « *par laquelle l'acteur s'interroge sur ses conditions d'existence et cherche à mieux maîtriser pour lui le temps à venir comme à mieux aménager son espace de vie*<sup>67</sup> ». Une autre explication est donnée par Augustin Berque : « [...] *le fait que notre relation projective au monde environnant nous appelle, en avant de nous-mêmes, à devoir être ce que nous ne sommes*

---

<sup>65</sup> Cf. WANG Shu, *Wang Shu - construire un monde différent conforme aux principes de la nature*, texte établi et traduit par Françoise GED et Emmanuelle PECHENART, Paris, Cité de l'architecture & du patrimoine/ Ecole de Chaillot, 2012.

<sup>66</sup> Cf. WANG Shu, « Entretien avec Wang Shu - retrouver les lois de la nature dans l'architecture », in Arnauld LAFFAGE & Yann NUSSAUME (sous la dir.), *De l'enseignement du paysage en architecture*, Paris, La Villette, 2009.

<sup>67</sup> Jean-Pierre BOUTINET, *Psychologie des conduites à projet*, Paris, Puf, Coll. Que sais-je ?, 1993, p. 7.

pas encore. Il y a ainsi une sorte d'obligation de notre être à être là où il se projette sur le monde<sup>68</sup> [...] ».

On constate que, dans l'histoire, la pensée naît souvent en opposition au « *mainstream* » de son époque. La recherche de l'authenticité, liée aux conditions d'existence menée par les expériences créatrices, permet parfois au sujet de percevoir en avance les problèmes latents propres au « *mainstream* ». Par exemple, au siècle des Lumières, contrairement à la majorité qui loue la raison, l'esprit scientifique et le progrès, Rousseau est un des rares qui questionnent la relation entre la nature et la culture. Dans son ouvrage intitulé « *Émile ou de l'éducation* », il remarque des malaises, profondément cachés derrière le sentiment optimiste de l'époque. Pour lui, l'homme semble être dans la nature un élément perturbateur : « *Tout est bien sortant des mains de la Nature, tout dégénère dans les mains de l'homme*<sup>69</sup> ».

En réalité, ce n'est pas parce que le sujet présumé voit plus loin mais parce qu'il part de sa propre vie et la transpose par empathie en vie générale : « *Le sort de l'individu, c'est de prendre une conscience aiguë de son existence comme étant une existence en relation (Mit-Sein)*<sup>70</sup> ». En tant qu'être affectif, l'homme est un système d'actions et de tendances aux actions. Le souci de sa propre existence nécessairement liée aux autres, peut pousser l'homme à agir et à se rebeller contre le « *mainstream*<sup>71</sup> », comme s'il ne pouvait pas échapper à cet appel provenant de son cœur profond. Cependant, ce comportement est souvent jugé inutile, inacceptable, voire dangereux par ses contemporains.

Or, contrairement à notre vision négative, le souci n'est pas désespérance. Il permet au contraire à l'homme créateur de voir l'espoir qui est, selon René Passeron, la puissance intérieure de l'homme qui le conduit à l'action instauratrice<sup>72</sup>.

---

<sup>68</sup> Augustin BERQUE, *Être humains sur la terre*, Paris, Gallimard, Coll. Le débat, 1996, p. 110.

<sup>69</sup> Jean-Jacques ROUSSEAU, *Emile ou De l'éducation* (1762), Edition établie par Michel Launay, Flammarion, Coll. Gf, 1966, p. 35.

<sup>70</sup> Jean-Pierre BOUTINET, *Anthropologie du projet*, op. cit., p. 33.

<sup>71</sup> Le « *mainstream* » possède intrinsèquement un mouvement « mythologique » au sens de Roland Barthes. Il a tendance d'abstraire notre société du monde sensible. Nous aborderons l'analyse du mouvement « mythologique » dans la deuxième partie.

<sup>72</sup> Cf. René PASSERON, *Pour une philosophie de la création*, op. cit.

Cependant, les êtres humains ayant la capacité de croire et d'obéir, manifestent la plupart du temps une tendance naturelle à se conformer aux consensus. Le fonctionnement du système social se base généralement sur les consensus de ses membres sur le plan cognitif (par exemple les mythes), et sur l'obéissance aux lois et règles (par exemple les rites). Naturellement, aucune société ne favorise l'émergence de la créativité, germe destructeur des consensus qui la fondent et qui assurent sa « pérennité »<sup>73</sup>: on considère généralement que l'agir non institutionnel est anti-institutionnel. Pourtant pour assurer la pérennité à long terme, le système de consensus doit évoluer pour s'adapter à l'environnement qui change à tout moment, en particulier dans le cas de l'éducation.

Maintenir constamment des codes sociaux risque de nous éloigner du mouvement de la réalité. La force destructrice de la créativité, qui est en même temps la manifestation de la vie, joue un rôle nécessaire pour régénérer le système social en faisant constamment émerger la réalité liée aux conditions d'existence, dissimulée par les codes sociales qui se multiplient sans cesse. Wang Shu, disait qu'entre l'homme et la réalité, il y a une couche qui est le langage. La créativité provient des destructions et des reconstructions permanentes de cette couche<sup>74</sup>. Quel est le mécanisme de fonctionnement de cette couche de langage ? Quel est le risque potentiel qu'elle comporte ? Quel rôle la créativité, peut-elle avoir pour éviter ce risque ?

Ces questions seront traitées dans la deuxième partie - *Pour une conduite mésologique de créativité*.

L'enseignement est généralement conçu sur la base du langage établi, c'est-à-dire de la connaissance acquise, dans le but de transmettre des savoirs et des procédures pour développer la capacité de chacun d'agir, d'apprendre à apprendre, à enseigner, à collaborer,

---

<sup>73</sup> Cf. Georges HADDAD, « Les défis de la créativité », *op. cit.*

<sup>74</sup> Texte originel : “我认为，人和现实并不直接相对，它们之间阻隔类似语言的层次，而创造，应该建立在对这个层次的不批判，不断的破坏与重建之上，而动力发自人类迫切的内心需要。” Cf. WANG Shu, *死屋手记* (Si Wu Shou Ji/ Souvenirs de la maison des morts), Mémoire, Master d'architecture, Ecole d'architecture de l'Université de Dongnan (Nanjing Chine), 1988. (Non publié & Non paginé) (Le titre de son mémoire vient d'un roman de l'écrivain russe Fiodor Dostoïevski).

etc. Cependant, contrairement à l'enseignement, la créativité nécessite d'apprendre à désapprendre, de douter, de se mettre en question, de se rebeller contre les paradigmes établis, de saisir opportunément les occasions, afin de pouvoir défricher des pistes nouvelles menant vers l'inconnu. La créativité est un ensemble de comportements de l'enfance conservés à l'âge adulte<sup>75</sup>. Elle est plus facilement favorisée par la naïveté et l'ignorance que par l'érudition, qui peut constituer une sorte de blocage à la créativité. Wang Shu raconte qu'il a mis des années pour oublier tout ce qu'il a pris à l'école d'architecture pour retrouver enfin une vie authentique en rendant visite aux paysans et en méditant à travers les lectures littéraires et philosophiques.

L'enseignement d'architecture que Wang Shu a reçu est-il un échec total ? On prétend souvent péremptoirement qu'une école de concepteur enseigne la créativité. Or selon Georges Haddad, la créativité, ce désir d'explorer et d'inventer sans connaître d'avance son utilité semble impossible à enseigner<sup>76</sup>. Car le système pédagogique actuel, qui est censé transférer les paradigmes établis, crée systématiquement un milieu défavorable à la créativité. Dès lors, la question se pose : est-il possible d'enseigner la créativité ? La créativité, peut-elle, trouver sa place dans les formations des concepteurs particulièrement celle des paysagistes ?

### 1.1.7. Créativité dans la Mésologie

La recherche du « *propre sens* » ou de « *la fin authentique* » suppose que la créativité n'est pas le « simple appareil enregistreur » de pulsion intérieure, comme le considère le surréalisme, mais il s'agit d' « une éthique de la création »<sup>77</sup>.

L'origine de la créativité est selon Winnicott « *pour " chercher à atteindre " (reach out), de sorte que s'il rencontre un objet, une relation peut s'établir*<sup>78</sup> ». La créativité est la volonté

---

<sup>75</sup> Cf. Georges HADDAD, « Les défis de la créativité », *op. cit.*

<sup>76</sup> Cf. *Ibid.*

<sup>77</sup> Cf. René PASSERON, *Pour une philosophie de la création*, *op. cit.*, p. 19.

<sup>78</sup> D. W. WINNICOTT, *Conversations ordinaires*, *op. cit.*, p. 58.

issue de la capacité de mouvoir le corps. La tendance pour « chercher à atteindre », est « *la tendance génétiquement déterminée de l'individu à être vivant, à le rester et établir des relations avec les objets qu'il rencontre quand le moment est venu de "chercher à atteindre"... la lune pourquoi pas*<sup>79</sup> » ?

Le « chercher à atteindre » implique trois points. D'abord, il n'a de sens que pour un être qui est là et qui est. Un robot peut tendre le bras, trouver un objet mais il ne vit pas une expérience créatrice. Cependant, un nourrisson doit se complexifier et devenir un être existant confirmé par la capacité de vivre comme création l'acte de tendre le bras et de trouver un objet.

Deuxièmement, on peut « chercher à atteindre » par des moyens physiques ou psychiques, à la manière d'un nouveau né qui s'approprie son environnement, et crée en même temps son monde par les relations établies entre l'objet et lui. L'acte de créer est ainsi compris comme tout geste (le sens, la pensée, l'action, les mots) qui transforme constamment l'environnement en soi en milieu humain. Dans la mésologie, ces gestes sont résumés par le terme *P* qui signifie prédicat, monde ; l'environnement par *S* qui signifie le substrat, la Terre, la nature, l'en-soi, le Réel absolu, etc ; le milieu humain par *r* qui signifie la réalité humaine, le monde ambiant, etc. Le processus de transformation de l'environnement en soi en milieu humain est représenté par la formule :  $S/P=r$ , que Berque interprète de la manière suivante : la réalité humaine est *S* en tant que *P*. Autrement dit, entre l'homme et l'environnement, il n'y a jamais de contact direct, parce qu'il y a toujours une couche qui est le système du *langage*, créée par les gestes de « chercher à atteindre ».

Troisièmement « chercher à atteindre » implique de savoir ce qu'on cherche à atteindre. Il s'agit de la question de l'éthique, qui suppose un sens (« sens » signifie à la fois la sensation, la direction et la signification) de l'action qui va déterminer la manière dont notre monde émerge.

---

<sup>79</sup> *Ibid.*

Inspirée par la pensée sur la quête de vérité ou de la « vraie vie », la création humaine a tendance à se tourner vers le désir de se détacher de la vie terrestre, qui est « *le vivre évanescant de l'ici et du maintenant*<sup>80</sup> ». Ce qui s'exprime aujourd'hui dans l'architecture par les tours géantes, est à l'origine un désir de dresser l'humain vers le ciel pour y trouver la vérité<sup>81</sup>. On trouve cette même expression dans les anciennes constructions, comme par exemple, la Grande Pyramide, les pagodes, les cathédrales gothiques. La différence est qu'autrefois on voulait s'élever pour communiquer avec Dieu afin de mieux concevoir cette *vie de l'ici et du maintenant*, alors qu'on veut aujourd'hui rivaliser avec la puissance de Dieu pour enfin devenir « dieu ». En se dissociant des symbolismes anciens liés à la vie, la construction moderne constitue leur propre mythe : la tour de Babel moderne qui risque un jour de s'effondrer sous son propre poids. Comme le dit François Jullien : « *Vivre brutalement est tranché en deux : cette vie-ci est " en songe " ; cette vie-là ("là-bas") est la seule " éveillée " - elle est la seule réalité*<sup>82</sup> ».

Or, la créativité, le « *faire* » qui dérive de l'« *être* » (Winnicott), est avant tout le signe de vie, le désir de vivre, et la partie intégrante de la vie. L'ignorance du vivre est aussi le rejet de la créativité. Une tendance à séparer la créativité et la « création » s'installe ainsi bizarrement au sein de notre société actuelle : on prétend être créateur en ignorant le vivre qui est la source de la créativité.

A l'inverse de ce désir d'aller ailleurs pour atteindre la « vraie vie » ou la « vérité », la mésologie propose un autre ordre de l'émergence du monde, celui d'un déploiement de la Terre (S) en monde (P). Ce déploiement est l'accumulation historique des transformations de S par P. Il peut être schématisé de la façon suivante :  $((((S/P) = S'/P') = S''/P'') = S'''/P'''))...$

La création n'est plus un simple acte de Dieu ni de l'homme, mais est comprise en tant que *genesis*, les émergences indéfinies des nouvelles réalités issues des cycles de prédication suivant un sens irréversible : allant de la planète vers la biosphère, et de celle-ci vers le

---

<sup>80</sup> François JULLIEN, *Philosophie du vivre*, Paris, Gallimard, Coll. Bibliothèque des idées, 2011, p. 219.

<sup>81</sup> Cf. Augustin BERQUE, « De Terre en Monde- la poétique de l'écoumène », in Augustin BERQUE, Alessia de BIASE et Philippe BONNIN (sous la dir.), *L'habiter dans sa poétique première, actes du colloque Cerisy-la-salle*, Paris, Donner lieu, 2008.

<sup>82</sup> François JULLIEN, *Philosophie du vivre*, op. cit., p. 219.



monde humain. Autrement dit, c'est pour « chercher à atteindre » la Terre, que nous créerons notre monde à travers des générations, en établissant les liens entre la chose, le sens, le système de langage, et notre acte d'élaborer ce système. Finalement, l'écoumène devient la plus grande œuvre issue de ce processus de naissance perpétuelle.

Cette notion de « création mésologique » peut être assimilée à celle de « création collective continuée » de René Passeron, et l'une comme l'autre comprend l'échelle spatiale et temporelle.

La base psychique de l'acte humain selon Augustin Berque, s'appuie sur la *subjectivité* qui signifie *le fait d'avoir un soi*<sup>83</sup>. La *subjectivité* existe chez tous les êtres vivants (animaux et végétaux). Un être vivant est capable de sentir et de distinguer soi et non-soi, et à partir de là, il peut orienter son propre comportement dans un certain sens. Ce qui différencie la *subjectivité* des différents êtres vivants, est le degré de liberté de choix. Par exemple, un lapin peut choisir de courir vers le haut ou vers le bas mais pas une plante. En revanche, un homme a un nombre de choix beaucoup plus vaste. Ce qui différencie la *subjectivité* de l'homme de celle des animaux est que grâce à la création de systèmes techniques et symboliques, l'homme possède plus de liberté de faire un choix, ce qui lui donne le pouvoir de s'échapper de certaines contraintes imposées par la nature. En tant qu'espèce possédant la *subjectivité* du *cogito*, l'homme est capable de choisir sa façon d'habiter la Terre, et de « faire » le monde. Ce choix va déterminer le sens du « chercher à atteindre » et l'émergence de la créativité.

Comme le dit Augustin Berque, « *Impliquant un choix, le prédicat déclenche une "naissance latente" - une genesis, comme eût dit Platon- plus contingente, plus singulière que son assise : le sujet, qui est "l'étendu dessous" (to hupokeimenon)*<sup>84</sup> ». Cette naissance latente de l'ordre « de Terre en monde », en tant que la « *poétique de l'habiter*<sup>85</sup> », ou le

---

<sup>83</sup> Cf. Augustin BERQUE, « Sujet, sens et milieu-la trajection du physique au sémantique », Séminaire Mésologiques, EHESS. 22 mars 2013, consulté le 09 décembre 2014. URL : <http://ecoumene.blogspot.fr/2013/04/sujet-sens-et-milieu-la-trajection-du.html#more>

<sup>84</sup> Augustin BERQUE, « De Terre en Monde- la poétique de l'écoumène », *op. cit.*, p. 245.

<sup>85</sup> Cf. *Ibid.*

« *poème du monde*<sup>86</sup> », est le sens profond que les concepteurs et les bâtisseurs du monde : les architectes, les paysagistes, les urbanistes, doivent saisir et ont la vocation de transmettre à travers leurs activités et leurs œuvres. Car c'est dans ce sens d'« édifier, sur la Terre, la demeure humaine » que la créativité rejoint la création – la *genesis*.

Ainsi, on peut résumer que la « création mésologique » est une « naissance latente » suivant un ordre éthique. La capacité humaine d'amorcer cette création réside dans le choix de l'agir, dont l'orientation doit être cohérente avec le sens éthique. Cependant, la créativité, ce pouvoir aveugle et rebelle, est-elle susceptible de pouvoir obéir à une certaine éthique ?

La racine du mot « éthique » est le grec *êthikos* « *qui concerne les mœurs, moral*<sup>87</sup> ». Aujourd'hui, le mot « éthique » est introduit comme terme de philosophie pour désigner la science de la morale. Dans ce cas, s'agit-il d'une conduite morale de la créativité ?

Quand on parle de la morale, on tombe souvent dans une logique de jugement et on choisit avec Kant de ranger l'action morale réfléchie dans la catégorie de l'agir rationnel. C'est alors la dimension émotionnelle et spontanée qui reste exclue de la rationalité, tout comme, à l'autre extrémité, l'action égoïste amoral. Dans ce cas, la créativité nous échappe.

Joas souligne qu'il faut distinguer la « moralité authentique » de la « moralité inauthentique », cette dernière qu'on trouve déjà dans la critique nietzschéenne du christianisme. Selon Joas,

*« L'affranchissement de l'individu déchargé du poids écrasant des idéaux moraux peut être compris comme la fin de toute morale ; il peut cependant aussi être la voie menant à une **moralité authentique**. Les idéaux deviennent destructeurs lorsqu'ils nous interdisent d'envisager ouvertement les tendances positives et négatives de notre nature prélangagière, qu'ils nous empêchent de nous accepter nous-mêmes et d'accepter nos semblables. Certes, la moralité exige que nous prenions nos distances par rapport à ces tendances, mais la créativité exige aussi que nous prenions nos distances par rapport à la moralité<sup>88</sup> ».*

---

<sup>86</sup> Cf. *Ibid.*

<sup>87</sup> *Ethique*, In Alain REY (sous la dir.), *Le Robert : dictionnaire historique de la langue française*, op.cit., p. 791.

<sup>88</sup> Hans JOAS, *La créativité de l'agir*, op. cit., p. 271. (Souligné par nous)

Alors, comment expliquer cette « moralité authentique » ? Selon Berque la référence de la pratique humaine est la nature<sup>89</sup>. « Comment saisir la nature d'une manière éthique ? » est la question clef concernant la conduite de créativité.

Il s'agit d'abord d'une vision éthique de la relation entre la nature et l'homme. L'éthique est fondée sur un sentiment de valeur de la chose en soi. La formule  $S/P=r$  montre que la réalité humaine est toujours la réalité en soi saisie par le prédicat. Si l'on considère que S présente la nature en soi, ce que l'homme perçoit n'est qu'une nature prédiquée – le paysage. L'homme ne peut jamais entrer en contact direct avec l'en-soi. La relation entre l'homme et la nature ne peut jamais être saisie définitivement car elle varie selon les contextes spatio-temporels. Corrélativement, l'éthique ne peut pas avoir de valeur absolue, elle est circonstancielle et répond à une quête constante. L'incertitude qui constitue l'esprit central de l'éthique lui confère une nature similaire à celle de « la fin authentique » ou celle de « la moralité authentique ». Ainsi, il est impossible et dangereux de prescrire et d'imposer à tout le monde, à long terme, le contenu concret de l'éthique, à savoir les règles morales. Elles doivent envisager d'être rectifiées régulièrement par les actes créatifs.

La conscience d'une quête constante de l'éthique conditionne la motivation de l'agir et le milieu favorable pour l'émergence de la créativité. Une telle ouverture vers l'inconnu, qui engage la théorie berquienne dans une dynamique perpétuelle, nous pousse devant le seuil de l'agir. Maintenant, il nous appartient de franchir ce seuil et de nous diriger vers l'action par une concrétisation de la conduite de la créativité dans la pratique paysagère et éducative.

---

<sup>89</sup> Cf. Augustin BERQUE, *Être humains sur la terre*, *op. cit.*

## II. Détournement de l'axe du projet

### 1.2.1 Mesurable et non-mesurable

Dans *Silence et lumière*, Louis I. Kahn raconte l'histoire suivante :

Un jour, un jeune architecte vient lui parler :

« Je rêve d'espaces pleins de merveilleux. Des espaces qui s'élèvent et s'enveloppent de façon fluide, sans commencement, sans fin, faits d'un matériau sans joint, blanc et or. Quand je trace sur le papier la première ligne pour capturer mon rêve, le rêve s'affadit<sup>90</sup> ».

Ici, l'action du jeune architecte de passer du rêve au dessin est déjà le début du projet, constitué de trois éléments essentiels : le rêve (concept), le dessin (moyen de représentation) et le lien entre les deux – le jeune architecte. Pourtant, la tentative de représenter le rêve par un dessin s'avère vaine. Pourquoi un tel échec ?

Louis I. Kahn lui répond que c'est toute la question du *mesurable* et du *non-mesurable*. La nature physique est mesurable, y compris ce qui n'a pas encore été mesuré, comme les étoiles les plus lointaines, dont nous pouvons supposer qu'un jour on les mesurera. En revanche, le sentiment et le rêve n'ont pas de mesure, pas de langage, et le rêve de chacun est singulier. Quant à l'homme, siège du *non-mesurable*, il utilise cependant le *mesurable* (les moyens), ce qui lui donne la possibilité d'exprimer son aspiration.

L'homme est toujours plus grand que ses œuvres parce qu'il n'arrive jamais à exprimer pleinement ses aspirations par des moyens mesurables. La première ligne d'un dessin est déjà une mesure de ce qu'on ne peut exprimer pleinement. La première ligne sur le papier, c'est la réduction de la chose irréductible ; c'est l'impossibilité de dire ce qui est indicible. Un projet apparaît donc comme un combat entre les moyens mesurables, et le désir d'atteindre quelque chose non mesurable. A chaque moment, surgissent des difficultés provenant du sentiment d'impossibilité de représenter pleinement le *non-mesurable* par des moyens mesurables.

---

<sup>90</sup> Louis I. KAHN, *Silence et lumière*, op. cit., p. 41.

Kahn compare ce combat au parcours d'un poète qui désire créer :

*« Le poète est celui qui commence à partir du siège du non-mesurable et se déplace vers le mesurable, mais qui garde la force du non-mesurable en lui en tout temps. Comme il se déplace vers le mesurable, il dédaigne presque d'écrire un mot. Bien qu'il désire ne rien dire et encore transmettre sa poésie, au dernier moment, il doit céder à la parole après tout. Mais il a parcouru une grande distance avant qu'il utilise l'un des moyens, et quand il le fait, juste un brin est assez<sup>91</sup> ».*

Selon Roland Barthes, parmi tous les usagers de la parole, les poètes sont les moins formalistes, car ils sont les seuls qui croient que les mots ne sont que les représentations de la chose<sup>92</sup>. Le poème est un langage qui cherche à approcher au maximum l'essentiel de la vie. Il a souvent une forme simple mais peut suggérer de multiples interprétations.

Cependant, un long parcours est nécessaire pour trouver cette forme qui est à la fois simple et riche. La « chose » qui porte cette forme est l'œuvre dont on emprunte le sens à l'œuvre d'art de Heidegger : « *les œuvres d'art montrent universellement un côté chose, sous les formes les plus diverses*<sup>93</sup> ». Nous utiliserons le terme d'œuvre pour représenter le résultat ultime d'un acte créatif.

L'homme est quant à lui le centre de tout mouvement, le champ de bataille. L'ensemble (mesurable, homme, non-mesurable) finit par se cristalliser sur l'œuvre, qui prendra une dimension non mesurable.

En tant qu'anticipation de la création, un « bon » projet doit chercher à aboutir à l'œuvre. Néanmoins, pour Heidegger, il existe une contradiction entre la création et la

---

<sup>91</sup> Texte original: « The poet is one who starts from the seat of the unmeasurable and travels towards the measurable, but who keeps the force of the unmeasurable within him at all times. As he travels towards the measurable, he almost disdains to write a word. Although he desires not to say anything and still convey his poetry, at the last moment he must succumb to the word after all. But he has traveled a great distance before he uses any of the means, and when he does, it is just a smidgen and it is enough. » Voir John LOBELL, *Between silence and light- spirit in the architecture of Louis I. KAHN* (*Entre silence et lumière- esprit dans l'architecture de Louis I. Kahn* 1979), Boston, Shambhala Boston & London, 2008, p. 14, (Traduction de X.-L. FANG).

<sup>92</sup> « *En somme, de tous les usagers de la parole, les poètes sont les moins formalistes, car eux seuls croient que le sens des mots n'est qu'une forme, dont les réalistes qu'ils sont ne sauraient se contenter* ». Voir Roland BARTHES, *Mythologies* (1957), Paris, Seuil, 1970, p. 207.

<sup>93</sup> Martin HEIDEGGER, « L'origine de l'œuvre d'art », *op. cit.*, p.41.

conception: « *La tentative de saisir la choséité de l'œuvre à l'aide des concepts concourants a échoué*<sup>94</sup> ».

Comment expliquer cette contradiction ? Il faut avant tout comprendre le mécanisme du déroulement du projet, et le problème qui y réside.

Nous allons imaginer un processus général de projet de construction à partir d'un concepteur qui s'efforcerait de dépasser la limite du mesurable pour atteindre la création d'une œuvre.

### 1.2.2. Axe d'un « bon projet »

Si nous parlons de créativité, c'est dans la perspective de voir le concepteur réaliser le « bon » projet. Mais comment définir un « bon » projet ? Selon Kahn, un bon projet doit commencer par le *non-mesurable*, se former dans le *mesurable* et s'achever à travers le *non-mesurable*. La seule façon dont on peut le construire et l'amener à être, c'est de le rendre mesurable. Et à la fin, lorsque la construction est achevée et commence à faire partie de la vie, elle réunit toutes ses pièces et fait appel à des qualités non mesurables.

Le projet naît en général de deux mondes non mesurables : celui de la réalité extérieure, et celui de l'intérieur. La réalité extérieure comprend notamment les informations quantitatives (géographiques, écologiques, géologiques) d'un site, la culture locale, le budget, le client, le programme, les acteurs ou les sociétés concernées, etc. Les intentions, les mobiles, les valeurs, les désirs, etc. apparaissent comme les composantes d'un monde intérieur.

Ces deux univers vont se réunir et s'affronter à travers le concepteur, individuel ou collectif : l'intérieur n'a prise sur l'extérieur que par un acte de décision spécifique effectué par l'acteur.

---

<sup>94</sup> *Ibid.*, p.41.

Guidé par son intuition, le concepteur entre d'abord dans l'étape de conception à travers la lecture, l'analyse, la conceptualisation et la représentation du concept. Concrètement, la conception comporte deux aspects souvent entremêlés : l'analyse, qui joue le rôle de décodeur et permet de quantifier les données non mesurables pour diagnostiquer la problématique ; et la conceptualisation, qui unifie les informations fragmentées et les transforme en une idée simple et complexe : le concept. La fonction d'analyse est rationnelle, et celle de la conceptualisation peut être créative. Lors de l'étape suivante, le concepteur doit matérialiser le concept par une intervention *in situ*, c'est-à-dire, la réalisation. Un projet contient ainsi trois phases : décodification (analyse), conceptualisation et réalisation. (Fig.5)

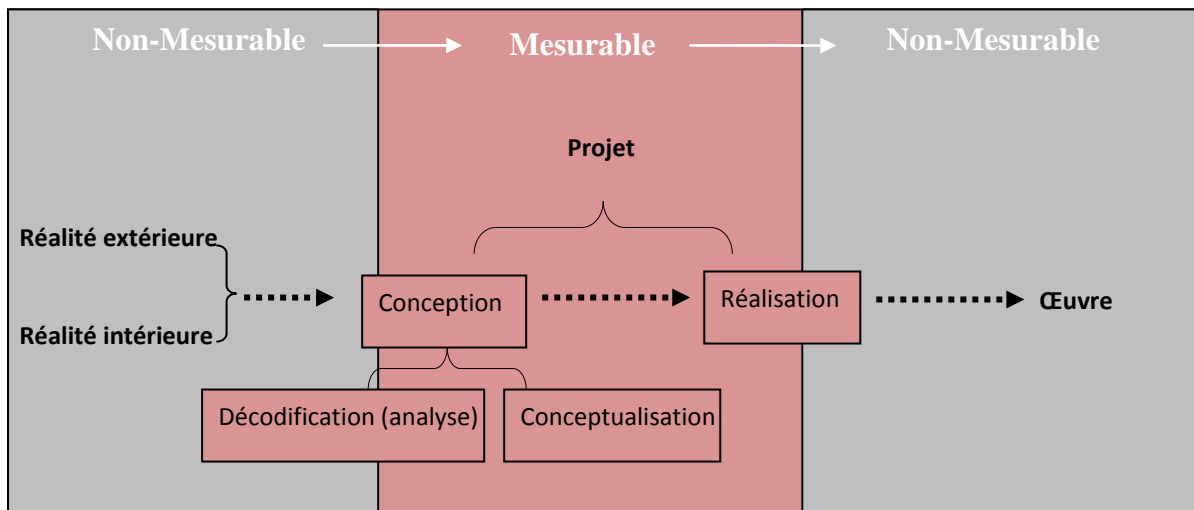


Figure 5. Schéma de l'évolution d'un « bon » projet.

Le processus de création passe par deux types de transformation entre les mondes mesurable et non mesurable. La décodification est le moment de quantification, où l'on multiplie les formes mais réduit le sens ; la conceptualisation et la réalisation sont le moment où l'on réduit les formes mais multiplie le sens ; dans cet aller-retour, l'humain crée.

A chacune de deux phases - décodification et réalisation - interviennent un élément indépendant du créateur: le contexte du projet pour la décodification (site, programme, client, acteurs, culture...); l'œuvre pour la réalisation. Durant la décodification, le concepteur doit intérioriser les données par la perception, l'analyse, le raisonnement, etc. ; durant la

réalisation, le concepteur doit extérioriser le concept par une matérialisation. Une fois l'œuvre née, elle est prête à s'affranchir de son créateur pour acquérir sa propre existence.

La phase de conception conduit à une œuvre intermédiaire : le concept. Il n'est pas encore complètement détaché du concepteur. Quand il s'agit d'un projet non réalisé ou non-réalisable, le concept restera la fin du projet et appartiendra à la culture du projet. Le projet même peut donc être en quelque sorte considéré comme une œuvre<sup>95</sup>.

Jean-Pierre Boutinet considère que le projet de paysage est la conjonction des procédures d'artialisation<sup>96</sup> *in visu* (conception) et *in situ* (réalisation). La conception s'appuie en amont sur une artialisation *in situ* préalable et la réalisation est destinée à produire en aval une nouvelle artialisation *in visu*<sup>97</sup>. (Fig.6)

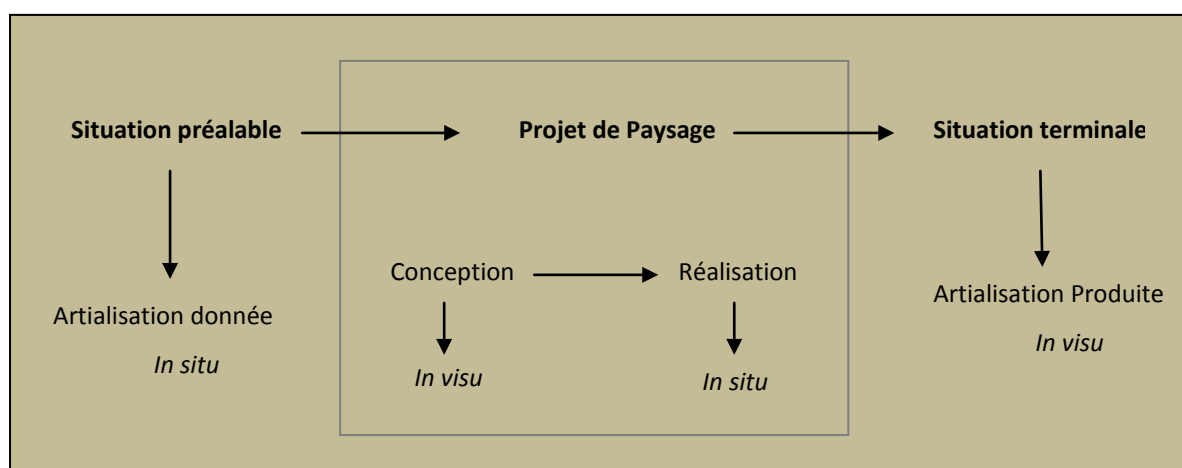


Figure 6. Phases perceptives et opératoires dans la généalogie du projet de paysage.

(Jean-Pierre BOUTINET, « À propos projet de paysage - repères anthropologiques », *op. cit.*, p. 75)

Cependant, selon Heidegger, à la fin d'une création, on n'obtient pas encore l'œuvre mais seulement ce qu'il nomme *l'être-créé*<sup>98</sup>. Pour que *l'être-créé* puisse devenir l'œuvre, il faut un temps pour que *l'être de l'œuvre* (selon Heidegger), ou le *non-mesurable* (selon Kahn)

<sup>95</sup> Cf. Philippe BOUDON, Philippe DESHAYES, Frédéric POUSIN, Françoise SCHATZ, *Enseigner la conception architecturale- cours d'architectureologie*, Paris, La Villette, 1994, p.64.

<sup>96</sup> Artialisation : terme inventé par Alain Roger, signifie « *processus artistique qui transforme et embellit la nature, soit directement (in situ), soit indirectement (in visu), au moyen de modèles.* », in Augustin BERQUE (sous la dir.), *Mouvance- cinquante mots pour le paysage*, Paris, La Villette, Coll. Passage, 1999, p. 45.

<sup>97</sup> Cf. Jean-Pierre BOUTINET, « À propos projet de paysage - repères anthropologiques », in *Les Carnets du paysage- passage de témoin*, N° 7, Arles, Actes Sud /ENSPV, 2001, pp.74-75.

<sup>98</sup> Cf. Martin HEIDEGGER, « L'origine de l'œuvre d'art », *op. cit.*, p.62.



émerge et que l'œuvre s'épanouisse dans sa totalité. Ce moment du « non-mesurable » est « l'avènement de la vérité qui est à l'œuvre<sup>99</sup> ». C'est le moment où l'œuvre s'ouvre au monde comme si elle était enfin « chez elle<sup>100</sup> ».

Ainsi, pour nous, un projet ne se termine pas à l'étape de la réalisation. Il va s'étendre à la nouvelle artialisation (Boutinet), qui est le moment où « le bâtiment commence à faire partie de la vie » (selon Kahn), et où l'œuvre fait appel à des qualités non mesurables. Dès qu'il « accouche » de l'être-créé, le concepteur laisse petit à petit la place à l'œuvre « comme s'il était un passage pour la naissance de l'œuvre, qui s'anéantirait lui-même dans la création<sup>101</sup> ». En quittant le concepteur, l'œuvre obtient sa propre vie et rejoint le non-mesurable.

L'œuvre n'est donc pas la fin du projet mais le commencement d'un autre parcours: celui de l'ouverture au monde (non-mesurable) - le moment où l'« immanence pure (reines Insichstehen)<sup>102</sup> » de l'œuvre se manifeste.

Au sein du Campus *Xiangshan* (象山) qu'il a conçu, l'architecte chinois, Wang Shu (王澐), intègre par exemple, ses constructions dans la chaîne de collines existantes pour constituer une vallée artificielle. En imitant la forme des collines, les constructions constituent une autre chaîne de collines artificielles. Grâce au micro-climat formé par les deux chaînes, les arbres ont commencé à pousser en abondance, et les oiseaux s'y sont installés.

C'est là un autre point important. En effet, on ne peut constater l'essentiel du projet que quelques années après : les collines, autrefois presque invisibles, désormais couvertes par les frondaisons, apparaissent dans une ambiance harmonieuse. A travers la lumière, l'ombre, l'air et les ouvertures, les espaces artificiels et naturels fusionnent de façon fluide. Leur conjonction est tellement naturelle qu'ils semblent être attirés les uns par les autres. Le

---

<sup>99</sup> *Ibid.*, p.43.

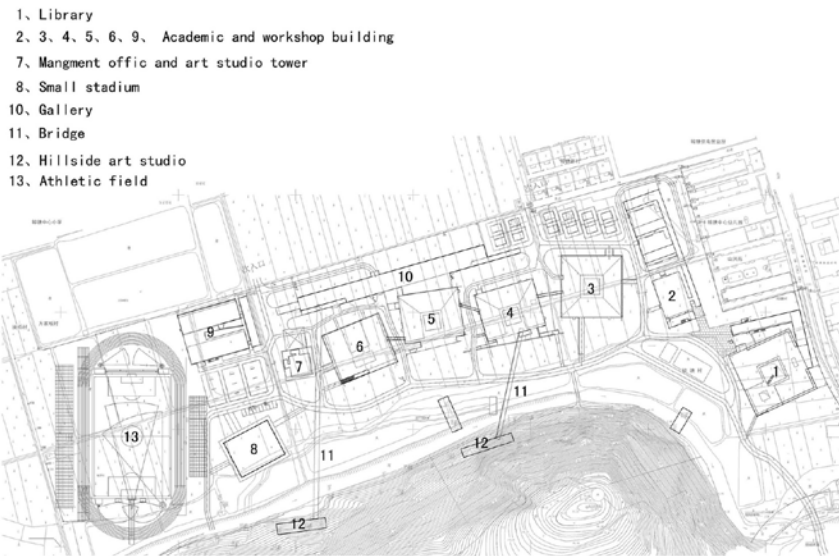
<sup>100</sup> Cf. *ibid.*

<sup>101</sup> *Ibid.*, p.42.

<sup>102</sup> Cf. *ibid.*, pp.41-42.

concepteur devient invisible, comme s'il n'avait été que l'intermédiaire durant le projet, pour que cette communication devienne possible. (Figs. 7. 8. 9.)

Figure 7. Plan du Campus Xiangshan.



Site plan

Figure 8. Vues du site avant construction.



Figure 8.

Figure 9. Vues du site après construction.



Figure 9.

Il faut parfois du temps pour arriver à ce moment de « non-mesurable », comme l'écrit Lucien Kroll :

*« Il y a deux moments importants dans l'histoire d'une maison : d'abord, lorsque l'on pose la première pierre et ensuite lorsque le lierre atteint le sommet du toit. Il ne faut pas visiter trop tôt des architectures contemporaines : pas avant dix à quinze ans. Avant, c'est comme des chaussures neuves, elles sont encore vulgaires. Parfois, dans d'anciennes revues, on redécouvre des photos d'architecture prises trop tôt à l'époque : elles sont neuves, froides et désertes, dans des lieux à peine labourés, alors, qu'entre-temps elles ont gagné une patine (parfois la ruine)...qui les rend authentiques et elles se sont fait coloniser par la ville ou par les plantes : ce n'est qu'alors qu'elles se trouvent une proportion vraie dans le réel<sup>103</sup> ».*

Quant au projet de paysage, il faut souvent attendre plus longtemps encore après la réalisation pour en constater l'effet. La fin d'une création artificielle de paysage, pour Michel Baridon, n'est qu'un tableau matérialisé par le paysagiste. Selon lui, il y a une image double dans un jardin- celle par laquelle l'homme conçoit le tableau et celle dont la nature fait son autoportrait : *« Tout l'intérêt des jardins, c'est qu'au travers de mutations continues, ils transmettent cette double image de façon vivante<sup>104</sup> ».*

Un « bon » projet doit donc se terminer par l'avènement du *non-mesurable*. On peut schématiser l'évolution d'un « bon » projet par un axe : *non-mesurable* → *mesurable* → *non-mesurable*. Cependant le projet ne se déroule pas d'une façon linéaire. Entre le *mesurable* et le *non-mesurable*, et entre la chose et la subjectivité humaine, il y a des fossés<sup>105</sup>. La qualité du résultat du projet dépend de la capacité du concepteur à combler le hiatus entre le mesurable et le non-mesurable, entre la chose et la subjectivité humaine.

Or la plupart des projets risquent de se détourner de leur axe, en se limitant à une évolution *non-mesurable* → *mesurable*. Ce phénomène, désigné comme « détournement de l'axe de projet » dans le texte qui suit, est l'une des causes profondes du développement

---

<sup>103</sup> Lucien KROLL, « Diverses notes impressionnistes », in Jean-Pierre LE DANTEC, *Jardins et Paysages : une anthologie*(1996), Paris, La Villette, 2003, p. 548.

<sup>104</sup> Michel BARIDON, *Les jardins : paysagistes- jardiniers- poètes*, Paris, Robert Laffont, Coll. Bouquins, 1998, p. 6.

<sup>105</sup> J'emprunte l'idée d'*hiatus* à Augustin BERQUE. Selon lui, on ne peut connaître la nature ni par les voies objectives de la science ni par la voie mythique. Entre la nature et la subjectivité humaine, il y a un hiatus qu'il faut essayer de combler. Voir Augustin BERQUE, *Être humains sur la terre*, *op. cit.*, p. 122.

insoutenable de notre société. Comment expliquer cette dérive? Et comment acquérir la capacité d'accomplir le saut du *mesurable* au *non-mesurable* ?

### 1.2.3. Détournement de l'axe du projet – éloignement de la réalité sensible

Heidegger explique le paradoxe entre la conception et la création :

« Non seulement parce que ces concepts de chose ne saisissent pas la chose, mais parce qu'avec la question concernant le support chosique nous contraignons l'œuvre en un lieu d'anticipation qui ne nous permet plus aucun accès à l'être-œuvre<sup>106</sup> ».

Le problème se pose donc dans la façon dont l'on saisit la chose. Pourtant, « L'homme est impuissant à maîtriser une large part de l'étant. Peu de chose seulement est reconnue. Le connu reste une approximation, ce qu'on domine n'est malgré tout pas sûr<sup>107</sup> ». Dans une création, tout nous apparaît ainsi insaisissable, non seulement la complexité d'une réalité préalable liée au site, le concept et la future œuvre, mais aussi le processus même de la création. Pendant longtemps, la création artisanale confond deux phases : l'élaboration et la réalisation. L'improvisation (souvent constituée d'essais et parfois d'erreurs) y occupait une large place.

Issu du désir d'un acteur individuel ou collectif qui cherche à définir un futur désiré, le projet, en tant que conduites d'anticipation, possède les caractéristiques spécifiquement humaines : elles témoignent d'un individu ou d'un groupe qui refuse de vivre au jour le jour ou de se laisser subjugué par les stimulations momentanées, face à un présent accaparant<sup>108</sup>.

Mais le projet n'est pas n'importe quelle forme d'anticipation. En 1420, à Florence, la méthodologie du projet est introduite par Filippo Brunelleschi dans son projet d'architecture comme une méthode d'anticipation de la création architecturale : il s'agit de pouvoir représenter par le dessin la construction projetée ; ce dessin guidera ensuite la réalisation. Ainsi, l'étape de la conception acquiert son autonomie vis-à-vis de celle de l'exécution. Le

---

<sup>106</sup> Martin HEIDEGGER, « L'origine de l'œuvre d'art », *op. cit.*, p.41.

<sup>107</sup> *Ibid.*, p.57.

<sup>108</sup> Cf. Jean-Pierre BOUTINET, *Psychologie des conduites à projet*, *op. cit.*

projet, selon Jean Pierre Boutinet, constitue une forme typique de la culture moderne en associant deux moments de la création : conception (*disegno interno*) et réalisation (*disegno esterno*)<sup>109</sup>. L'improvisation fait désormais place à une préparation méthodique concrétisée dans un travail de conception.

Aujourd'hui, face à la montée de la complexité - liée non seulement à la diversification des matériaux utilisés, au nombre croissant de corporations professionnelles de plus en plus spécialisées, mais aussi à la diversification des valeurs et des intérêts, la méthodologie est devenue un champ d'étude qui occupe une place importante dans la théorie du projet.

Poussé par le désir de tout maîtriser, on considère souvent que la création dépend d'une prescription pertinente de l'objectif et d'une maîtrise des moyens en s'appuyant sur les connaissances et le savoir-faire, et on omet les capacités humaines insaisissables : intuition, créativité, sensibilité, sensation, émotion, qui permettent un contact global avec la réalité.

En utilisant une méthodologie préfabriquée, le processus du projet devient linéaire, continu et lisse, sans difficulté, comme une chaîne de production. Il n'y a pas de hiatus entre le *mesurable* et le *non-mesurable*, entre la chose et la subjectivité humaine. René Passeron porte particulièrement une vision critique sur l'apport du matériau préfabriqué à la création artistique :

« Sans aller jusqu'à travailler sur du préfabriqué, ce qui risque de réduire sa part de création, l'artiste moderne reçoit de l'industrie des produits élaborés, semi-ouvrés, raffinés, ce qui le place assez loin des sources naturelles, dans la chaîne de production<sup>110</sup> ».

En réalité, la difficulté de créer le lien entre le *mesurable* et le *non-mesurable* surgit à toutes les étapes de la création. Quand l'esprit agit sur les choses, il essaie de les saisir, d'abord à travers le regard, le sens, puis à travers les raisonnements, pour enfin les interpréter par le langage. Chaque mouvement effectué par le concepteur est attiré par le désir d'atteindre la chose, mais est en même temps bloqué et repoussé par le sentiment de

---

<sup>109</sup> Cf. *Ibid.*, p. 9.

<sup>110</sup> René PASSERON, *Pour une philosophie de la création*, op. cit., p. 38.

l'impossibilité d'approcher l'essence de la chose. De nombreux aller-retour entre le *mesurable* et le *non-mesurable* ont lieu au sein du processus de création. Les transformations successives (de la chose au sens, du sens au langage, du langage au concept, du concept à l'œuvre) constituent une tendance majeure au sein du projet. Chaque transformation réussie est un saut qualitatif réalisé entre le *mesurable* et le *non-mesurable*. Ce saut, pour Heidegger, est un repos qui est « *une condensation intime de mouvement*<sup>111</sup> ».

Heidegger distingue deux phases dans une création : le *faire-venir* de la terre, et l'*installation* d'un monde. La terre désigne ce qui héberge. Un monde n'est pas le simple assemblage des choses données, mais une réalité œuvrée par le projet.

Nous pouvons comparer la première phase avec celle de la conception, et la seconde avec celle de la réalisation. L'analyse est une étape de *signification*, qui tente de rendre la chose visible par les langages (texte, dessin, discours, etc.). La conceptualisation est une phase de condensation des langages par une idée abstraite. Durant ces moments, le projet quitte le site et s'oriente vers les signes qui sont la représentation de la réalité. Pendant la réalisation, le projet doit retourner à la réalité du site. Cette étape est un processus d'*infra-signification* qui tente d'amener le concept abstrait à la réalité sensible par la condensation du sens, l'élimination des paroles et en même temps la matérialisation des formes. Durant toute la durée du projet, la réalité sensible constitue une référence extérieure du système de signification.

La contradiction entre la conception et la création est due à la saisie instrumentale du monde comme objet par la méthodologie, saisie qui est promue par les modèles du projet rationnels tels que « programme/projet », « analyse/synthèse », « définition/résolution de problèmes ». Heidegger donne un exemple : si nous tentons de saisir la pesanteur d'une pierre en plaçant la pierre sur une balance, nous ne faisons que calculer le poids de la pierre. « *Cette détermination de la pierre peut être très exacte, mais elle reste un chiffre, et la pesanteur nous a échappé*<sup>112</sup> ».

---

<sup>111</sup> Martin HEIDEGGER, « L'origine de l'œuvre d'art », *op. cit.*, p.52.

<sup>112</sup> *Ibid.*, p. 50.

Le chiffre ne peut que donner une idée d'un fragment de la réalité non mesurable mais ne suffit pas à la saisir dans sa totalité. Or, on ne considère souvent que la réalité quantifiée, alors qu'elle n'est en fait qu'un outil pour comprendre le monde, c'est-à-dire la réalité réelle.

Pour Heidegger, les outils sont des matériaux de travail nuisibles pour la création. « *Nulle part, dans l'œuvre, quelque chose comme un matériau de travail n'a place* ». Car un matériau de travail est, selon lui, destiné à être « consommé ». Or dans la création, rien n'est consommé et tout participe à l'émergence d'un nouveau monde. Ainsi, « *le peintre use bien de couleurs, mais de telle sorte que leur coloris non seulement n'est pas consommé, mais parvient par là même à l'éclat*<sup>113</sup> ».

Qu'est ce qu'on entend par « consommé » ? La relation qui s'installe dans une consommation, est une séparation du sujet/objet. L'objet destiné à être consommé par le sujet n'a pas d'attachement ni avec le sujet ni avec le milieu de l'action: à la fois, il est utilisé ou épuisé, il n'a plus le sens d'y exister. Or, dans une création, toute position envisage le changement en fonction des relations entre les facteurs et tout élément doit se régénérer à travers la transformation successive des réalités.

Cela fait apparaître un problème sur la façon dont on développe la méthodologie aujourd'hui. La méthodologie provient à l'origine des comportements humains spontanés apparus dans la pratique. Elle n'était pas vue comme un « outil » à consommer détaché d'une pratique concrète. Elle est née dans la nécessité de vivre une création.

John Dewey considère qu'une action est tracée par les *fins visées* (*ends-in-view*). Selon lui, les *fins* doivent se dessiner au fur et à la mesure du déroulement de l'action. Elles sont « *la prévision de diverses conséquences découlant des différentes façons d'agir dans une situation donnée, et l'utilisation de cette prévision pour diriger l'observation et*

---

<sup>113</sup> *Ibid.*, p. 51.

*l'expérimentation*<sup>114</sup> ». Quant aux moyens, ils devraient jouer le rôle non seulement de spécifier les *fins* mais aussi d'élargir le champ des *fins* assignables.

Cependant, un projet débute souvent par une *fin* déjà donnée par un programme. L'objectif prescrit imposé de l'extérieur, selon Dewey, est rigide : « *il ne stimule pas l'intelligence dans la situation donnée, c'est un ordre dicté de l'extérieur intimant de faire telle ou telle chose*<sup>115</sup> ». Quand l'action ne se contente que de créer le rapport entre les *moyens* et l'*objectif prescrit*, et exclut les *fins visées*, les *moyens* sont réduits à un rôle purement instrumental.

La méthodologie – la science de la méthode, en se fondant principalement sur la causalité entre les *moyens* et l'*objectif préconçu*, a tendance à s'abstraire de la pratique concrète. Sa saisie théorique de l'action s'appuie sur l'idée que l'on peut déterminer un *moyen* en tant que cause, qui présente un caractère tellement général qu'il peut servir de *fins* différentes et changeantes. Il s'agit, selon le sociologue allemand, Niklas Luhmann (1927-1998), d'une « domination » du *moyen* dans la pratique<sup>116</sup>.

Sous la « domination » du moyen, une couche virtuelle qui sépare la théorie de la pratique s'épaissit continuellement en raison des productions abondantes des outils instrumentalisés. Par conséquent, le volume du système d'outillage dans le processus du projet croît indéfiniment, et accapare une trop grande partie de l'attention et de l'énergie du projet. Cette tendance risque de tout extraire (y compris le concepteur lui-même) de la réalité sensible, et de détourner l'axe du mouvement du projet « *non-mesurable → mesurable → non-mesurable* » vers les aspects quantitatifs mesurables, et devient ainsi « *non-mesurable → mesurable* ».

---

<sup>114</sup> John DEWEY, *Démocratie et éducation - suivi d'Expérience et éducation* (1916), introduction de Denis Meuret ; préface de Joëlle Zask ; présentation de Gérard Deledalle, Paris, A. Colin, 2013, pp.193-194.

<sup>115</sup> *Ibid.* p. 194.

<sup>116</sup> Cf. Hans JOAS, *La créativité de l'agir*, *op. cit.*



Sans un retour au *non-mesurable*, il n’y a plus de « chose œuvrée » mais que des « choses fabriquées<sup>117</sup> ». Le projet perd la dimension créatrice en s’éloignant inexorablement de la réalité sensible où demeurent l’ordre de l’univers et la vitalité de l’existence humaine. Ce phénomène de déviation de l’axe du projet est un déchirement entre le corps et l’âme, et une exclusion du vivant. (Fig. 10)

Du côté du sujet, la nécessité de son acte, liée à une situation donnée, est diluée du fait de l’absence de contact corporel entre la recherche du « bon » sens d’un projet et la réalité sensible. La perte du sentiment de nécessité risque de provoquer la déconnexion entre l’homme et son propre comportement, et le prive de la liberté de choisir le sens de l’action- la *subjectivité*. L’homme devient une « machine » qui ne fait que suivre la théorie. Or, la créativité implique que le sujet doit plutôt « agir » que « réagir »<sup>118</sup>.

L’enjeu majeur du projet est donc d’éviter la dérivation pour rester sur l’axe « *non-mesurable* → *mesurable* → *non-mesurable* » qui permet au mouvement du projet de résider dans sa réalité sensible afin d’éveiller la créativité.

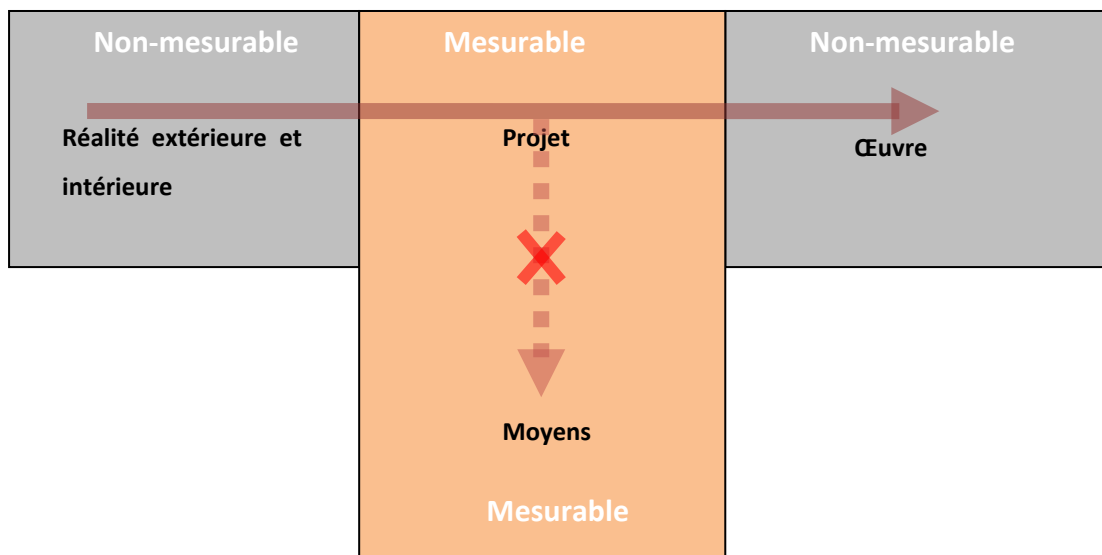


Figure 10. Détournement de l’axe du projet.



<sup>117</sup> Cf. Martin HEIDEGGER, « L’origine de l’œuvre d’art », *op. cit.*, p.62.

<sup>118</sup> Cf. D. W. Winnicott, *Conversations ordinaires*, *op. cit.*

#### 1.2.4. Réalité mésologique du projet

Qu'est-ce que la réalité sensible du projet ?

Le projet est confronté à trois réalités : une réalité préalable qui constitue la base du projet ; une réalité évoluant au fil de l'avancement du projet ; et une réalité apparaissant à la fin du projet, qui est le monde de l'œuvre. L'existence des trois réalités dépend de la perception du concepteur.

Berque a schématisé la création de la réalité humaine par la formule mésologique :  $S/P=r$ , qui signifie que la réalité humaine est  $S$  (substrat) en tant que  $P$  (prédicat). En d'autres termes, c'est le déploiement de la Terre ( $S$ ) en tant que monde ( $P$ ).

Le projet est en fait un ensemble d'actions humaines ayant un effet sur une réalité existante pour aboutir à une nouvelle réalité. Il fait donc partie de la prédication et peut être également représenté par la formule ci-dessus. La réalité du projet n'est pas immobile, car chaque acte mené par un concepteur produit un cycle de prédication qui conduit à une nouvelle réalité. Entre la réalité existante indépendante du concepteur et la future nouvelle réalité de l'œuvre, des « réalités » sont donc systématiquement produites par les actes successifs effectués par le sujet agissant.

L'ensemble de ces réalités autrement dit, des prédications ( $S$  en tant que  $P$ ), qui constitue la transformation du projet, fonde le milieu mouvant du projet où le concepteur sème la créativité par ses regards, ses sensations, ses raisonnements, ses analyses, etc. Ainsi, la réalité du projet est constituée de réalités qui apparaissent successivement, et l'ensemble suit un mouvement vers la réalité ultime de l'œuvre. Quelle est la nature de ces « réalités » qui traversent le projet ? (Fig.11)

Réalité préalable → Réalité<sup>1</sup>, réalité<sup>2</sup>, réalité<sup>3</sup>... réalité<sup>n</sup> → Réalité de l'œuvre

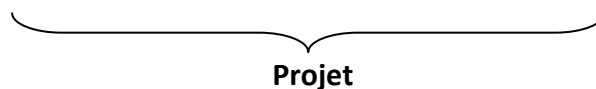


Figure 11. Trois types de réalité dans le projet.

Dans la pensée berquienne, le terme *réalité* a un synonyme : *milieu*, qui porte un aspect spécifique. Inspiré par la notion japonaise de *fûdo* issu de l'ouvrage de Watsuji Tetsurô (1889-1960), *Fûdo* 風土(1935), *milieu* signifie la relation éco-techno-symbolique d'une société à son environnement<sup>119</sup>. Le *milieu* du projet est créé par la prise de contact du concepteur avec le site. La réalité du projet appartient donc au concepteur. Autrement dit, elle est le *milieu* du concepteur durant le temps du projet.

André Leroi-Gourhan interprète l'émergence du monde humain comme un processus d'interaction entre le « corps animal » (individuel) et le « corps social » (collectif). Ce processus est constitué par l'extériorisation et le déploiement de certaines fonctions du premier, sous forme de systèmes techniques et symboliques. L'interprétation de Leroi-Gourhan peut être représentée par la formule sémiologique : *signifié*+ *signifiant*= *signe*. On peut considérer que tout acte humain technique ou symbolique conduit à un cycle de signification - une association entre le sens et la forme. La source du *signifié* provient de la réalité réelle, par exemple, l'obtention du sens d'un site se réalise à travers le contact sensoriel entre le concepteur et le lieu. Étant doté d'une forme qui est le *signifiant*, le sens se transforme en *signe* et ainsi entre dans le système de signification où a lieu le déploiement du monde humain à travers technique et symbolique.

Cependant, la formule sémiologique est totalement artificielle, car on n'y voit nulle part d'où vient le *signifié*. L'origine du système de signification, autrement dit le support du monde - la réalité en soi, est occultée par un *signifié* qui semble tomber du ciel. Cette dissimulation est en même temps une ignorance du contact tactile entre le concepteur et le

---

<sup>119</sup> Cf. Augustin BERQUE, *Ecumène : Introduction à l'étude des milieux humains*, Paris, Belin, Coll. Mappemonde, 2000.

site. Elle conduit également, dans la méthode sémiologique, à la confusion entre la réalité en soi et la réalité interprétée par l'homme, entre la chose et le sens. On peut par exemple remarquer que Roland Barthes, dans son ouvrage, *Mythologies*, utilise le terme de *sens* à la fois en tant que le *signifié* et la *chose*<sup>120</sup>.

Durant le projet, le contact direct entre le concepteur et le site se produit principalement à deux moments : celui d'analyse et celui de la réalisation. Or, selon la formule sémiologique, le projet peut quitter la réalité du site, et le concept (signifié) peut se dérouler seul jusqu'à la réalisation - une association entre concept (signifié) et la forme matérielle (signifiant). Sans la présence directe du site, l'attention du projet sera susceptible d'être attirée par le programme, la technique, la connaissance acquise, qui sont des données quantitatives fragmentées de la réalité sensible. En conséquence, la complexité de l'agir créatif nous échappe, et on trouve parfois que la forme matérialisée du concept s'impose au site. Ce phénomène peut être constaté dans les constructions contemporaines.

Par exemple, le gigantesque Opéra national de la Chine est entouré d'eau. Cependant le lieu où se trouve l'Opéra, Beijing, est une région sèche. Une consommation d'eau est considérable pour maintenir la beauté de l'architecture. Cette « beauté » architecturale ne semble pourtant pas appartenir à son site. La contradiction entre la valeur esthétique et la nature du site demeure au sein du projet. Heidegger met l'accent sur le geste d'*installer* en le distinguant de celui d'*aménager* : « *Installer, ici, ce n'est plus aménager quelque chose quelque part*<sup>121</sup> ». Dans le cas de l'Opéra national de la Chine, le but visé semble être de réaliser (*aménager*) à tout prix, le concept. Il s'agit d'un déploiement du monde uniquement technique et symbolique.

Berque appelle ce phénomène *TOM - le topos ontologique moderne*<sup>122</sup>. L'un des piliers de la théorie berquienne de l'écoumène est la distinction entre *topos* aristotélicien et *chôra* platonicienne. Le premier est un lieu défini par le contour de la chose qui l'occupe et qui ne

---

<sup>120</sup> Nous reviendrons plus en détail sur ce point dans la deuxième partie.

<sup>121</sup> Martin HEIDEGGER, « L'origine de l'œuvre d'art », *op. cit.*, p.46.

<sup>122</sup> A propos du *TOM*, voir Augustin BERQUE, *Histoire de l'habitat idéal : De l'Orient vers l'Occident*, Paris, Le Félin-Kiron, Coll. Les Marches du temps, 2010, pp. 303-328.

peut le dépasser. La seconde est un milieu indéfini, qui contient les choses, mais en participe aussi. Provenant du *topos* lié à la logique aristotélicienne de l'identité du sujet, le *TOM* a tendance de réduire les choses à l'objet (le sujet logique) dans son *topos* (limite matérielle) sans attachement avec les autres. Dans l'architecture moderne, cette logique fait engendrer sans cesse les objets isolés définis uniquement par le concept.

Du point de vue mésologique, le déploiement du monde humain ne peut pas être détaché d'un lieu concret. La réalité humaine n'est pas seulement techno-symbolique, mais aussi écologique. En d'autres termes, il s'agit d'un milieu où vivent les vivants. Berque nomme ce « milieu » le *corps médial* dont la nature est éco-techno-symbolique.

Comment peut-on, au moment du déroulement du projet, rester sur une réalité éco-techno-symbolique ? Autrement dit, comment le *milieu* du projet se déploie-t-il ? Selon, Hans Joas, il faut cesser de concevoir l'intentionnalité (concept) comme une capacité incorporelle, purement spirituelle. Il s'agit, en même temps que l'avancement technique et symbolique, d'un retour constant à la réalité du site qui est la matrice du projet. La sensibilité d'une réalité est développée à travers les rencontres entre l'esprit et la chose. Des allers et retours entre le développement du projet, et la maintenance de la condition d'un milieu vivant, constituent le mouvement du projet, qui peut être approché de la notion de « *trajection* » dans la mésologie.

La *trajection* est un processus de déploiement-reploiement, qui peut être représenté par la formule mésologique :  $((((S/P) = S'/P') = S''/P'') = S'''/P''')) \dots$   $S'$  est à la fois la nouvelle réalité et le substrat qui sera la base d'un prochain cycle de prédication. La *trajection* comporte deux mouvements historiques : l'un se manifeste comme un développement, c'est-à-dire, un avancement technique et symbolique de  $S, S', S'', S'''\dots$  à  $P, P', P'', P'''\dots$  ; l'autre est le retour constant écologique et éthique du prédicat ( $P$ ) au substrat ( $S'$ ) qui sera la base d'une nouvelle réalité. Autrement dit, le substrat prédiqué ( $S/P$ ) sera assimilé par  $S'$  et se trouve placé en position de sujet, en tant que donné par rapport au prédicat ultérieur ( $P'$ ). De cette manière, le lien avec la réalité substantielle ( $S$ ) sera continuellement transmis à travers chaque mouvement dans le projet.

Chaque prédication est donc une construction qui se base sur une prédication précédente, et chaque geste humain est constructive dans la mesure où il conduit toujours à une réalité nouvelle. L'homme est fondamentalement constructeur. Néanmoins, pour que chaque construction soit créative, il faut à chaque instant faire appel à la créativité au fond de notre nature pour que chaque acte ait la possibilité de participer à une éventuelle création. Ainsi, l'analyse fait aussi partie de la créativité humaine. Elle est inventive<sup>123</sup> au sens originel d'*invention* – « découverte<sup>124</sup> », car elle établit le lien entre le concepteur et le contexte à travers le choix du regard, l'interprétation des données et l'idée du futur désiré. La liberté exprimée par les choix constitue déjà le début de la créativité. Comme le dit Berque, « *l'humain, lui, dans sa conscience et sa liberté créatrice, fait indéfiniment émerger le cycle en un cycle d'ordre supérieur. C'est une trajection d'ordre écouménel,*<sup>125</sup> [...] ».

---

<sup>123</sup> En référence à *l'Analyse inventive* de Bernard LASSUS, in Augustin BERQUE (sous la dir.), *Mouvance-cinquante mots pour le paysage*, *op. cit.*, p. 45.

<sup>124</sup> *Inventeur, trice*, in Alain REY (sous la dir.), *Le Robert : dictionnaire historique de la langue française*, *op. cit.*, p. 1121.

<sup>125</sup> Augustin Berque, *Être humains sur la terre*, *op. cit.*, p. 172.

### III. Visée de l'agir paysager

« Ce qui sera a toujours été » (« What will be has always been »).

---- Louis I. Kahn

Nous venons d'éclairer l'axe d'un « bon » projet, et la cause qui le détourne. Néanmoins, comment l'acte créatif se poursuit-il lors du passage entre deux *non-mesurables* ?

Ce chapitre vise à mieux cerner la nature et le rôle de la « fin » de l'action, ainsi que le processus permettant son instauration, afin d'éclairer le mécanisme du déploiement d'une création paysagère (*cosuscitation*), et la position de la créativité du paysagiste au sein de ce processus.

Nous avons abordé dans la partie précédente des concepts voisins : non-mesurable, fin visée, objectif authentique, éthique... De la même manière, on trouve des similitudes profondes entre les enseignements de différents « maîtres » philosophes de cultures anciennes ou modernes. Autant d'expressions convergentes vers une même idée sur le « bon sens » de l'agir humain, résultent du fait que nous sommes face à une chose qui dépasse complètement notre langage, et qui est essentielle pour notre existence dans l'Univers.

Il apparaît ainsi important de décrypter ces différents aspects pour pouvoir mieux comprendre la motivation de l'agir paysager, et la nécessité de promouvoir la créativité.

### 1.3.1. Finalité de l'acte humain

Nous l'avons vu, le *non-mesurable* est à la fois le départ et la fin d'un « bon » projet. Il ne s'agit pas d'un simple objectif à atteindre : le *non-mesurable* constitue à la fois la cause, la condition, la visée et le résultat d'une bonne action.

Cependant, avant d'aborder les aspects les plus concrets, il paraît indispensable d'avoir une vision globale sur le sens général de tout agir humain et de chercher à comprendre vers quoi il tend ?

Le concept de « fin » trouve ses origines dans l'ancienne philosophie grecque, notamment chez Aristote, sous l'idée du *telos* qui signifie la fin ou la cause finale. La philosophie aristotélicienne conçoit l'existence humaine, dans toutes ses entreprises accompagnées de pensée et de raison, comme attirée par et tendant à l'excellence. Cette conception est rappelée dès la première phrase de *l'Éthique à Nicomaque* :

« [I,1,1094 a 1] Toute technique et toute démarche méthodique – mais il en va de même de l'action et de la décision – semble viser quelque chose de bon. C'est pourquoi l'on a eu cette belle déclaration : le bien, c'est la visée de tout<sup>126</sup> ».

Ce qu'Aristote appelle le « *bien humain suprême*<sup>127</sup> » est le bien placé au sommet de tout ce qui est exécutable. Il signifie aussi le « bonheur » ou « la vie heureuse », ce à quoi tout le monde aspire<sup>128</sup>.

La réflexion d'un *bien suprême* constitue la base de l'éthique aristotélicienne. Le « bien agir » consiste, en effet, à toujours chercher à adopter une moyenne entre l'excès et le manque auxquels s'expose un caractère trop ou trop peu enclin à quelque chose. C'est l'exacte mesure où l'on trouve ce bien final qui donne sens à la vie<sup>129</sup>.

---

<sup>126</sup> Aristote, *Éthique à Nicomaque* (0384-0322 av. J.-C.), Traduction et présentation par Richard Bodéüs, Paris, Flammarion, Coll. Gf, 2004, p. 47.

<sup>127</sup> Cf. *Ibid.*, p.53.

<sup>128</sup> Cf. *Ibid.*

<sup>129</sup> Cf. *Ibid.*



On trouve une idée similaire de « bien suprême » dans la culture chinoise, particulièrement dans la pensée taoïste qui se base sur la notion de « *Tao* 道 » - la Voie cosmique, la réalité ultime au-delà des phénomènes observables. Il peut être considéré comme la matrice préalable au sein de l'univers au passage du *Qi* (气) -souffle cosmique ou vital, qui précède la parité binaire du *yin-yang* (阴阳) et circule partout dans l'univers. Selon la description de Lao-Tseu (老子 milieu du V<sup>e</sup> siècle av. J.-C. – milieu du IV<sup>e</sup> siècle av. J.-C.), le *Tao* est muet et vide, indépendant et inaltérable, fuyant et insaisissable : « *Le Tao qu'on saurait exprimer n'est pas le Tao de toujours. Le nom qu'on saurait nommer n'est pas le nom de toujours. Le sans-nom : l'origine du ciel et de la terre. L'ayant-nom : la mère de tous les êtres*<sup>130</sup> ».

Bien que le *Tao* qu'on tente de saisir ne soit plus le *Tao* même, la vocation de l'homme est de le rechercher sans relâche. Le *Tao* représente la notion chinoise de la *fin* ultime de tout agir humain: « *L'homme imite la terre. La terre imite le ciel. Le ciel imite le Tao. Le Tao n'a d'autre modèle que soi-même.* »<sup>131</sup>

Le *Tao* est au cœur des conceptions éthiques chinoises (le mot "*Dao de*<sup>132</sup>" 道德, morale, en est issu), généralement considérées comme un pragmatisme du juste milieu, ou du choix propice.

Ainsi, les notions de « bien suprême » et de « *Tao* », sont toutes deux destinées à un agir figuré par le choix d'une juste mesure. En même temps, une nuance se situe dans leur lien avec le système humain. En visant à la vie heureuse et au bonheur, qui sont synonymes de *bien suprême*, Aristote établit une *conception attractive*<sup>133</sup>, dont l'idée de la vertu est au cœur des préoccupations. Selon le principe de l'attraction, tout acte humain est attiré vers le *bien suprême* qui se trouve au sommet du système humain. Quant au courant de pensée

---

<sup>130</sup> Texte originel : “道，道可，道常非；名，名可，名常非。名無，始地天；名有，母物萬。”，Lao-tseu, *Philosophes taoïstes : LAO-tseu, TCHOUANG-tseu, LIE-tseu, op. cit.*, p.3.

<sup>131</sup> Texte originel : “人法地，地法天，天法道，道法自然。”，*ibid.*, p. 28.

<sup>132</sup> *Dao* i.e. *Tao*

<sup>133</sup> Voir à ce sujet les deux sections intitulées respectivement « Le renouveau de la philosophie de l'action » et « Réhabilitation de la philosophie pratique » in André TOSEL (sous la dir.), *Les logiques de l'agir dans la modernité*, Paris, Les Belles Lettres, Coll. Agôn, 1992.

taoïste, en se basant sur l'idée d'un ordre cosmique transcendantal, omniprésent, il fonde une éthique à la vision impérative centrée sur la notion de devoir. La société humaine qui se trouve au sein du *Tao* suit donc impérativement le *Tao*. Le *Tao* représente l'ordre cosmique qui est la loi suprême de tout être. Comment expliquer la relation entre le *bien suprême* et le *Tao* ?

Selon les théorèmes d'incomplétude et d'indécidabilité de Kurt Gödel (1906-1978), un système de propositions non contradictoires ne peut pas en lui-même prouver qu'il n'est pas contradictoire. Autrement dit, pour prouver qu'un système est juste, il faut un point de vue extérieur à ce système.<sup>134</sup> Dans le cadre de l'agir humain, il s'agit d'une référence extérieure du *bien suprême*, à partir de laquelle est établi le système des valeurs humaines, qui est le fondement de l'éthique. Berque souligne que la référence de la subjectivité humaine est la nature<sup>135</sup>. Cette « nature » en soi est représentée par « *S* » (substrat) dans la formule mésologique ( $S/P=r$ ). Le processus de transformation de *S* en *r* (réalité) par *P* (prédiquer) se retrouve également dans la notion de *Tao*, qui comporte un ordre indépendant de l'homme - le *Tao* i.e. substrat(*S*) du monde, ainsi que les choix de l'homme propices à cette réalité ultime – les *taos*, c'est-à-dire, les découpages partiels et partiels du *Tao*, qui peuvent s'approcher du prédicat (*P*)<sup>136</sup>.

Le terme chinois *Tao* désigne donc la Voie, mais aussi les voies entendues comme méthodes, techniques ou approches particulières à tel ou tel courant, et dans son acception verbale, il signifie aussi « parler » ou « dire ». Pour comprendre le motif de la pensée de *Tao*, il faut remonter à son origine - l'ouvrage *Mutations* (*Yi jing* 易经), qui trouve lui-même sa source dans les représentations abstraites, signes et pictogrammes que des hommes préhistoriques utilisaient pour lire et traduire l'univers et anticiper les cycles célestes. Ces signes ont été plus tard réinterprétés par le roi *Zhou Wenwang* (周文王 1152 av. J.-C. — 1056 av. J.-C.) dans l'ouvrage *Zhouyi* (周易). Le livre de Lao-Tseu, *Tao Tö King* (*Dao De Jing*, 道德经 / livre de la voie et de la vertu, 600 av. J.-C.), avait pour intention d'introduire cette vision

---

<sup>134</sup> Cf. Augustin BERQUE, *Êtres humains sur la terre*, op. cit., p. 34.

<sup>135</sup> Cf. *Ibid.*, p. 102.

<sup>136</sup> Cf. Anne CHENG, *Histoire de la pensée chinoise*, Paris, Seuil, 1997.

cosmologique présentée dans le *Yi jing* à la pratique dans la société humaine. L'accent de la notion de *Tao* est ainsi mis sur la création d'un lien de l'homme avec le cosmos. Ce lien peut être représenté par le modèle cosmologique de *Ciel/ Homme* (*Tian ren* 天人) - le noyau autour duquel est constituée la culture chinoise en général, et particulièrement celle du paysage<sup>137</sup>. Elle nous permet d'observer la relation entre le *Tao* « impératif » et le *bien* « attractif ».

Il est important de souligner que la notion de *Ciel*<sup>138</sup> (*Tian* 天), considérée en générale comme le synonyme de *Tao*, dans le contexte culturel chinois comporte trois sens: 1. Pouvoir souverain; 2. La nature, l'Univers; 3. L'ordre ultime<sup>139</sup>. Quant au modèle *Ciel/Homme*, il s'appuie sur trois idées maitresses :

1. Tout l'univers est constitué de *Qi* (气: énergie ou souffle cosmique) qui est en perpétuels genèse et devenir. La matière et l'esprit n'apparaissent pas comme deux mondes différents qui s'opposent. Toute chose n'est qu'un aspect et un état de plus ou moins grande condensation du *Qi*. Le mouvement du souffle cosmique (*Qi*), constitue la propension (*shi* 势), d'où émerge la forme (*xing* 形) matérielle : la forme matérielle n'est que la condensation de la propension de *Qi*<sup>140</sup>. Dans le monde du vivant, le *Qi* se manifeste en tant que souffle vital ; chez l'homme, il devient l'esprit. Comme le dit Zhuang zi, « l'homme doit la vie à une condensation de *Qi*. Tant qu'il se condense, c'est la vie ; mais dès qu'il se disperse, c'est la mort<sup>141</sup> ».

Tout dans l'Univers est ainsi comme l'Univers. Cette idée est particulièrement représentée par le concept d' « Isomorphie entre le Ciel et l'Homme » (*Tian Ren Tong Gou* 天人同构), apparu dans le plus ancien ouvrage de médecine chinoise traditionnelle, *Huangdi*

---

<sup>137</sup> Cf. WANG Yi, *园林与中国文化* (*Yuanlin yu Zhongguo Wenhua*/ Jardin et culture chinoise), Shanghai Chine, 上海人民出版社 (Edition du peuple de Shanghai), 1990.

<sup>138</sup> Lao-Tseu distingue le *Tao* du *Ciel*, et considère que le *Tao* est supérieur au *Ciel*

<sup>139</sup> Cf. DING YI, YU Lu & HONG Yong, *中国古代风水与建筑选址* (*Zhongguo Gudai Fengshui yu Jianzhu Xuanzhi*/ Traditionnelle Fengshui chinoise et emplacement de l'architecture), Hebei Chine, 河北科技出版社 (Presse de la science et de la technologie de Hebei), 1996, p. 51.

<sup>140</sup> Une distance de mille pieds (Chi 尺) (230-350m) forme la propension, une distance de cent pieds (Chi 尺) (23-35m) forme la forme (*qian chi wei shi, bai chi wei xing* 千尺为势, 百尺为形). Cf. WANG Qiheng, "风水形势说和古代中国建筑外部空间设计探析", in *风水理论研究* (*Feng shui li lun yan jiu* / Recherche de la théorie de Fengshui), Tianjing Chine, L'université de Tianjing, 1992, p. 120.

<sup>141</sup> ZHUANG Zi, Cité par Anne CHENG, *Histoire de la pensée chinoise*, op. cit., p 252.

*Nei Jing* (黄帝内经) ou *Classique interne de l'empereur Jaune* (479-221 av. J. C.). Cet ouvrage fonde ses analyses des intrications de l'homme (microcosme), avec son environnement (macrocosme), conformément à une conception assimilant l'homme à l'univers.

A partir de cette pensée, la notion chinoise de nature, *Ziran* 自然 qui signifie « de soi-même ainsi », prendra un sens différent de la conception occidentale. Les philosophes grecs séparent le monde physique (*phusis*, traduit aussi par le mot « nature<sup>142</sup>») et l'ordre de la cité (*nomos*). Cette séparation conduira à une mise en opposition de la nature et de la culture. Nous le voyons notamment chez Jean-Jacques Rousseau qui considère que la culture est l'origine du malheur humain. En mettant l'accent sur les « âmes sensibles » (expression que *La Nouvelle Héloïse* a contribué à promouvoir), Rousseau et également les romantiques assimilent l'homme à la nature et se révoltent contre la société dite « démocratique et moderne ». Pour les Chinois, la question de savoir si le salut de l'Homme réside dans la culture ou la nature ne se pose même pas. Ils ne voient la nature que comme l'ordre suprême qui mérite d'être imité par l'homme. La culture fait donc partie de la nature.

2. Tout agir humain doit ainsi conduire à un accord parfait entre la société humaine et le cosmos. Cette vision est notamment impliquée, et appliquée, par la culture de *Fengshui* à travers le principe d' « Union de l'Homme et du Ciel » (*Tian Ren He Yi* 天人合一).

Le système du *Fengshui* est appliqué depuis des milliers d'années pour diriger l'emplacement et la construction des tombes, des maisons, voire des villes, afin de bénéficier d'un écoulement favorable du souffle vital ou cosmique (*Qi*). Bien gérer l'écoulement du *Qi* est non seulement un devoir, car il s'agit de la vie des générations à venir, mais constitue aussi la vision d'un bien agir qui permet d'installer l'« habitat idéal » dans la nature. Ainsi, le *Fengshui* est entièrement au service du vivant - non seulement ce qui vit mais aussi ce qui vivra.

---

<sup>142</sup> Le sens d'origine du concept de « nature » en Occident, est beaucoup plus riche que simple représentation du monde physique. Il contient la signification liée à la naissance (*genesis*). Cf. *Nature*, in Alain REY (sous la dir.), *Le Robert : dictionnaire historique de la langue française*, op. cit., p. 1406.

Les valeurs éthiques de l'agir s'inscrivent dans la réalisation, par des formes, d'une relation harmonieuse entre l'Homme et le Ciel. De nombreuses illustrations montrent qu'un site idéal pour installer un village ou une maison est généralement entouré de montagnes et d'eaux, comme si l'espace constructible était embrassé par le monde environnant comme l'enfant dans le ventre maternel (Fig. 12). On remarque, dans cette vision concrète l'ordre non seulement spatial mais aussi temporel, qui permet l'accord entre l'Homme et le Ciel : l'humain se trouve au sein de l'univers, et l'humanité au sein de la cosmicité.

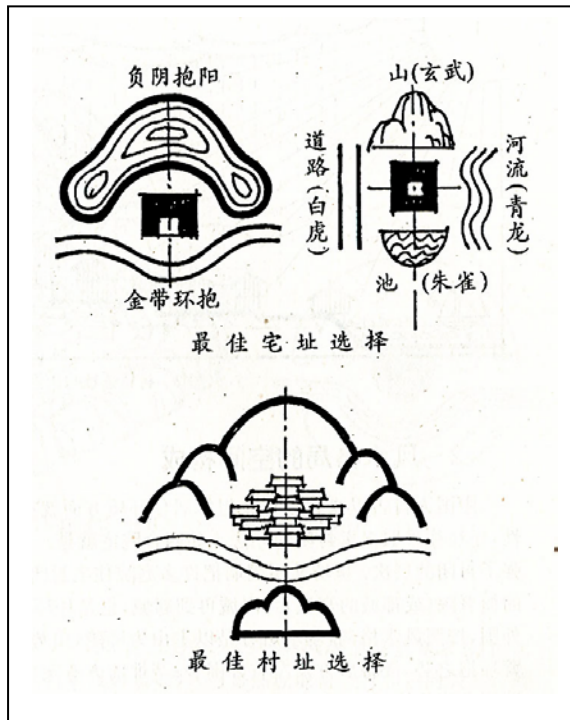


Figure 12. Site idéal pour l'habitat selon la théorie de Fengshui. (CHENG Jianjun & KONG Shangpu, *风水与建筑* (Feng shui yu jian zhu/ Fengshui et architecture, 1992), Jiangxi Chine, Edition de la science et de la technologie de Jiangxi, 1996, pp. 24-25.)

3. En faisant partie de la nature, l'homme possède ainsi une capacité innée de communiquer avec le cosmos. La notion de « *résonance entre l'homme et le ciel* » (*Tian ren gan ying* 天人感应) qui était le concept central de confucianiste Dong Zhongshu (董仲舒 195 av. J. C.-115 av. J. C.) implique particulièrement ce troisième aspect du modèle *Homme/Ciel*.

L'origine de cette pensée provient de l'art ancien divinatoire se basant sur la lecture des phénomènes célestes et des relations entre ce qui se passait au ciel et sur terre, dont la survie et le bien-être des hommes dépendaient. Elle est annoncée par les écrits durant la période précédant l'apparition de la Dynastie de Qin (221-207 av. J. C.) pour désigner l'influence mutuelle de la gouvernance et du changement de climat.

Pendant cette même période - l'époque des Royaumes combattants (V<sup>e</sup> siècle av. J.-C. - 221 av. J. C.), on rapproche également la personnalité des éléments de la nature : « *l'homme sage aime l'eau, l'homme bon aime la montagne*<sup>143</sup> » (*Zhi zhe le shui, Ren zhe le shan/智者乐水, 仁者乐山*). Puis après Mencius (*Mengzi 孟子*, av. J. C. 380-289), naît l'idée de la connivence entre l'esprit humain et le ciel : « *Celui qui épuise le potentiel de son cœur/esprit (xin/心) connaît sa nature (xing/性). Or, connaître sa nature, c'est connaître le Ciel*<sup>144</sup> ». (*Jin qi xin zhe, zhi qi xing ye. Zhi qi xing ye, ze zhi tian yi. / 盡其心者, 知其性也。知其性, 則知天矣。*)

Dong Zhongshu, en établissant un rapport d'interaction entre Ciel et Homme, joue un rôle déterminant en fournissant au nouveau régime (la Dynastie de Han) des fondements cosmologiques issus des Royaumes Combattants par la formule: « *Conformité des hommes au souverain, conformité du souverain au Ciel*<sup>145</sup> ». Ainsi, l'ordre hiérarchique de la société est garanti par la constance et l'équilibre de l'ordre naturel.

Profondément influencée par la pensée de Mencius et de Dong Zhongshu, la doctrine de l'école du principe (*Lixue 理学* X<sup>e</sup>-XII<sup>e</sup> siècle), développée notamment par *Zhang Zai* (張載 1020-1077) et *Lu Xiangshan* (陸象山 1139-1193), va plus loin. Elle considère que l'esprit humain (*Xinli 心理*) et le principe du Ciel (*Tianli 天理*) sont unis : « *D'esprit, il n'y en a qu'un ; de principe, il n'y en a qu'un. Ultimement, tout revient à l'un, le sens essentiel ne peut être deux. Cet esprit, ce principe, en aucun cas ne saurait être deux*<sup>146</sup> ». Ainsi, le bonheur authentique désiré par l'esprit humain correspond tout à fait à l'ordre cosmique. Pour accéder au bonheur, l'homme doit atteindre l'état d'« Union de l'Homme et du Ciel ».

Par analogie, la pensée chinoise associe les principes contradictoires de l'attractif et de l'impératif au sein de la motivation d'agir pour établir une relation complémentaire : les deux notions, le *bien suprême* qui attire l'homme vers le bonheur, et le *Tao*, qui lui rappelle

---

<sup>143</sup> Confucius, *Les Entretiens de Confucius (Lun Yu / 论语)*, Traduit du chinois, introd., et notes par Pierre Ryckmans, Paris, Gallimard, Coll. Folio, 2004, p. 37.

<sup>144</sup> MENG Zi, *Meng Zi - jinxinshang I*, Cité par Anne CHENG, *Histoire de la pensée chinoise, op. cit.*, p.176.

<sup>145</sup> DONG Zhongshu, *Chunqiu fanlu 2*, Cité par Anne CHENG, *ibid.*, p 304.

<sup>146</sup> LU JiuYuan, *Lu Jiuyuan ji*, Cité par Anne CHENG, *ibid.*, p. 510.

sa responsabilité envers la nature, constituent une double facette axiologique / ontologique de la visée ultime. Elles sont liées dans une disposition continuelle : si le *bien suprême*, qui est de bien vivre est la visée de tout acte humain, alors le *Tao* (l'ordre cosmique) est la condition de l'existence humaine, et il doit être la visée de tout bien.

Dans ce cas, la volonté, le désir, la créativité, la rationalité, la responsabilité, le droit, le devoir sont unis dans une dynamique qui nous mène vers une seule et unique *fin*: nous agissons pour être à la fois heureux et cohérent avec l'ordre cosmique ; nous ne pouvons être heureux qu'en étant cohérent avec l'ordre cosmique. Comme le dit Confucius (*Kongzi* 孔子, 221~207 av. J. C.) : « *L'homme de bien est impartial et vise à l'universel* <sup>147</sup> [...] ».

### 1.3.2. Modèles des « visées » dans la pratique paysagère

La vision à la fois cosmologique et ontologique de la relation entre l'homme et l'Univers existe dans de nombreuses civilisations. Comment cette visée ultime de tout agir humain peut-elle aider à conduire l'acte concret lié au paysage ?

Le passage de la vision cosmologique à l'agir concret est lié à un processus de multiplication et de concrétisation des valeurs. Initiée par l'interrogation de chaque homme sur sa propre existence dans l'univers, l'équivalence entre le *bien vivre* et « *l'accord parfait entre l'homme et la nature* <sup>148</sup> » constitue la base éthique du système axiologique humain. Selon le contexte spatio-temporel, chaque société transforme son consensus (vision cosmologique) en modèles culturels applicables (mythes, rite, règle morale, loi, ordre et style de la construction...) en associant les formes, les langages, les matières, les techniques, etc.

La valeur de *l'habitat idéal*, dérivée du sens ontologique a beaucoup été développée et concrétisée d'une manière symbolique à travers l'art des jardins et des paysages qui, selon Jean-Pierre Le Dantec, « *Présent sur la planète entière depuis des âges très anciens, il a pour*

---

<sup>147</sup> Confucius, Cité par Anne CHENG, *ibid.*, p. 67.

<sup>148</sup> Jean-Pierre LE DANTEC, *Jardins et Paysages : une anthologie*(1996), *op. cit.*, p. 11.

*projet de représenter l'accord parfait entre l'homme et la nature - entre le microcosme ontologique et le macrocosme cosmologique*<sup>149</sup> ».

Les modèles paysagers de différentes cultures qui nous renvoient l'image de l'habitat idéal, partagent une forme spatiale similaire - la « clôture » qui signifie la protection divine contre les forces extérieures de la nature sauvage, et représente la frontière du monde humain, le respect de l'ordre cosmique, le lien entre le profane et le monde divin, ou « la prise sur le monde »<sup>150</sup> ».

Par exemple, selon une description dans *Homère*, le grand jardin d'Alcinoos s'étend sur « quatre arpents entourés de murs »<sup>151</sup> ». Dans la culture chrétienne, la relation parfaite entre l'homme et la nature (Dieu), entretenue par cette clôture renvoie à l'idée du *Jardin-Paradis* dont la source pourrait remonter à l'ancien persan *pairi-daeza* qui signifie « un verger entouré de murs »<sup>152</sup> ». La prophétie d'Ezéchiel décrit le jardin d'Eden créé par Dieu comme un jardin clos « entouré de murs en pierres précieuses »<sup>153</sup> » de telle sorte que l'Homme et la Femme y vivent en harmonie avec le reste de la création.

Dans la culture chinoise, il existe, selon le paysagiste, Yu Kongjian (俞孔坚), trois modèles paysagers conçus autour de l'idée de « clôture ». Les formes de ces trois modèles sont assimilées à celle de laalebasse (*Hulu 葫芦*). Le premier est porteur du symbolisme sacré lié à l'immortalité (*Kunlun 昆仑* et *Penglai 蓬莱*) ; le second est appelé le modèle des artistes (lettrés, poètes et peintres) ; et le troisième est celui du *Fengshui*<sup>154</sup>. Ils comprennent tous spatialement un accès difficile (souvent figuré par un long corridor) et un espace étendu (par exemple une clairière ou des terres riches pour l'agriculture). La légende

---

<sup>149</sup> Jean-Pierre LE DANTEC, *Jardins et Paysages : une anthologie* (1996), *op.cit.*, p. 11.

<sup>150</sup> *Ibid.*

<sup>151</sup> *Homère, chant VII de l'Odyssée*, Cité par Jean-Pierre LE DANTEC, *ibid.*, p. 12.

<sup>152</sup> Cf. *Ibid.* p. 11-12.

<sup>153</sup> La Genèse (2, 8 -17), Cité par Jean-Pierre LE DANTEC, *ibid.*, p. 11.

<sup>154</sup> Cf. YU Kongjian, *理想景观探源——风水的文化意义 (Lixiang jingguan tanyuan -fengshui de wenhua yiyi / A la recherche du paysage idéal- le sens culturel du Fengshui)*, Beijing Chine, 商务印书馆 (la presse commerciale), 1998.



de la *Source aux fleurs de pêcher* représente typiquement le modèle artistique de la calébasse d'un monde idéal, imaginé par le poète Tao Yuanming (365-427)<sup>155</sup>.

De la même façon, les figures paysagères correspondantes qui symbolisent l'habitat idéal, comportent un état symbiotique entre l'humanité, la nature et Dieu (ou les dieux), état inscrit dans les mythologies de chaque civilisation : l'Âge d'or dans la tradition grecque, le *Jardin-paradis* de l'Éden dans la Bible, la Grande Identité (*Datong* 同大<sup>156</sup>) dans la tradition chinoise, etc<sup>157</sup>. C'est un état antérieur à la séparation de l'être humain par rapport à la matrice originelle : « *le ventre maternel à l'échelle de l'individu, l'état de nature à l'échelle de l'humanité*<sup>158</sup> ». Ces figures paysagères traditionnelles nous dévoilent à quel point les civilisations traditionnelles partagent une vision éthique similaire.

Autrefois, ces figures constituaient en réalité des « visées » qui orientaient la construction humaine. De nos jours, au fur et à mesure de l'évolution du système technosymbolique de la société, l'être humain s'écarte de cette visée qui est l'« état de nature » (selon Berque) dans la pratique.

Depuis la Renaissance<sup>159</sup>, l'invention du paysage marquée par la première image de paysage peinte en Europe (vers 1340) - la fresque du « Bon et du mauvais gouvernement » d'Ambrogio Lorenzetti, favorise la création d'images paysagères « intentionnelles » en tableaux et aussi en matière de jardins et de parcs. Le paysage intentionnel a un double point de vue, de celui qui le veut (le grand seigneur, l'aristocrate notamment) et de celui qui le fait avec tout son savoir-faire de peintre ou de jardinier. Dès lors, un système axiologique très complexe se développe autour de la pratique paysagère, d'abord centré sur les clients privés, puis sur les pouvoirs publics, associant les divers enjeux esthétiques, sociaux,

---

<sup>155</sup> A propos de la légende de la Source aux fleurs de pêcher, voir Augustin BERQUE, *Histoire de l'habitat idéal : De l'Orient vers l'Occident*, op. cit., pp.23-26.

<sup>156</sup> *Tianxia Datong* (同大下天) est la vision d'une société utopique dans la doctrine confucianiste. Dans le *Datong*, le Ciel, monde des dieux, communique avec la Terre, monde des humains.

<sup>157</sup> Cf. Augustin Berque, *Être humains sur la terre*, op. cit.

<sup>158</sup> *Ibid.*, p. 57.

<sup>159</sup> La culture moderne du paysage se base principalement sur le système culturel occidental et exerce une influence importante dans le monde entier. Ainsi, l'analyse sur l'évolution de la pratique paysagère contemporaine s'appuie principalement sur l'histoire européenne.

écologiques, économiques, politiques, etc. Le lien direct entre le *bien vivre* et *l'accord parfait entre l'homme et la nature* s'en trouve dilué par cette couche de codes qui représente et diversifie les intérêts.

D'autre part, la multiplicité des demandes et des créations engendrent aussi la multiplicité des *visées*. De nouveaux modèles paysagers, se développant autour de ce système de valeurs, deviennent des nouvelles « *visées* » guidant la pratique paysagère : styles de jardins, pastoral, bucolique, classique, pittoresque, régulier et irrégulier, composite, néoclassique, cubiste, Art déco ; modèles et concepts marquant le développement de la réflexion par rapport au développement urbain, tels que cités-jardins, parcs urbains, parcs nationaux, *greenways* américains, espaces verts, grand paysage, projet de paysage et de territoire, ...

Corrélativement, un élargissement des activités des paysagistes s'accompagne d'une multiplication des postulats professionnels : du jardinier à l'architecte, du planificateur à l'entrepreneur, du médiateur au chercheur, de l'écrivain à l'artiste<sup>160</sup>. Finalement nous nous trouvons devant une couche de langage constitué par une multitude de modèles de visées, destinés à conduire la pratique paysagère sous forme de valeurs, de concepts, de théories, de savoirs, de méthodes, d'enjeux, de rôles ou de tâches, d'identités professionnelles, etc.

Etant submergés par l'intrication du système codifié, nous risquons de nous éloigner du champ de l'action qui comprend un contexte spatio-temporel, et un sujet agissant qui est l'origine du sentiment du « bien vivre ». Le fait de s'en éloigner provoque nécessairement un décalage entre les *modèles de visées* et *l'agir*, et ainsi la contradiction exposée par Michel Péna (évoquée plus haut), entre la fonction professionnelle des paysagistes, définie par la société, et leur rôle, vu par les paysagistes praticiens eux-mêmes. Pour résoudre ce dilemme, il paraît nécessaire de bien percevoir le lien entre les moyens et la visée d'une action.

---

<sup>160</sup> Cf. Pierre DONADIEU, *Les Paysagistes ou Les métamorphoses du jardinier*, Arles, Actes sud/ ENSPV, Coll. Paysage, 2009.

Aristote distingue le *but ultime* et les *fins particulières*. Le *but ultime* est le *bien suprême*, l'objectif visé de la vie humaine dans son ensemble, pour lequel toutes les autres *fins* (techniques ou démarches méthodiques) ne doivent constituer que des moyens. Ainsi, selon Aristote, le moyen fait bien partie des « fins ». Cependant, la distinction entre l'action et le moyen est capitale. Elle prépare l'idée que le *bien ultime* est de l'ordre de l'action plutôt que de la technique, laquelle suppose un bien supérieur à elle-même. Le *bien ultime* que l'être humain vise pour lui-même, donne sens à sa propre vie. Il est nécessairement ce qu'il souhaite aussi pour ses semblables<sup>161</sup>. C'est ainsi que l'agir possède son propre sens.

La question qui sert de tremplin à ce que nous appelons l'« éthique » aristotélicienne est donc de savoir qu'est-ce qu'il convient de faire pour donner un sens à la vie humaine non seulement pour soi-même mais aussi pour les autres. Ainsi, toutes les « fins » seront dotées d'un vecteur qui vise aux choix en faveur d'une valeur suprême.

Or, comme le souligne Hans Joas,

*«L'idée du telos dans la pensée antique, particulièrement avec la philosophie aristotélicienne, conçu comme le point de maturité et de perfection inhérent à l'action, ne paraît plus guère compréhensible pour une conscience moderne. Entre l'Antiquité et l'interprétation moderne, le contenu du concept de fin s'est modifié dans le sens d'une radicale subjectivation. Ce qui a été conservé, c'est l'identification d'un but stable dans le flux de l'agir<sup>162</sup>».*

L'interprétation causale de l'action conduit à l'idée selon laquelle l'agir humain doit d'abord être compris comme une poursuite de « fins » préconçues. Cette idée est profondément enracinée dans les traditions de la philosophie occidentale, malgré de multiples objections issues des plus éminents penseurs contemporains- comme Dewey, Heidegger, Merleau-Ponty, Wittgenstein, Ryle, etc. Une telle interprétation téléologique de l'intentionnalité de l'agir est nécessairement liée à une dissociation de la connaissance et de l'action, ainsi que de la théorie et de la pratique.

---

<sup>161</sup> Cf. Aristote, *Ethique à Nicomaque*, op. cit.

<sup>162</sup> Hans JOAS, *La créativité de l'agir*, op. cit., p. 162.

L'être envisage ici une relation contemplative avec un monde de faits qu'il a pour tâche de sélectionner et d'ordonner. Dans ce cadre, son action correspond seulement à l'idéal de l'agir rationnel. Les objectifs sont fixés et formulés le plus clairement possible, indépendamment de l'acte lui-même. Le sujet qui agit rationnellement est prêt à rejeter tout ce qui risque à l'inciter à définir moins rigoureusement sa « fin », ou à sélectionner des moyens techniquement moins adaptés ou plus coûteux pour y parvenir.

En se basant sur le refus de considérer l'activité imposée - par soi-même ou par autrui, John Dewey accorde une importance à « *la différence entre les objectifs prescrits de l'extérieur et les fins qui se dessinent, mais peuvent aussi être révisées et abandonnées, au sein même de l'agir*<sup>163</sup> ». Le concept de *fin visée (end-in-view)* est introduit par Dewey pour déterminer le rôle des *fins* dans l'organisation de l'agir présent. Selon lui, les *fins visées* ne sont pas des états futurs indistinctement perçus, mais des facteurs qui structurent l'acte présent.

Ce concept de *fin visée* apparaît plus significatif quand il porte sur une relation communicative entre les *fins* et les *moyens* de l'action. Selon Dewey, l'action n'est pas d'emblée dirigée vers des *fins* clairement définies, en fonction desquelles s'effectue ensuite le choix des *moyens*. Au contraire, les *fins* sont souvent relativement indéterminées et ne se trouvent spécifiées que par une décision quant aux *moyens* à employer. Un jeu d'interactions entre le choix des *moyens* et la clarification des *fins* apparaît ainsi au sein de l'action. En trouvant certains *moyens* à notre disposition, nous découvrons des *fins* dont nous n'avions même pas conscience auparavant. Le rôle des moyens consiste non seulement à spécifier les *fins* mais aussi à élargir les champs des *fins* assignables<sup>164</sup>.

Ainsi, pour que toute tentative de conduire la pratique s'attache fermement au champ d'action, il ne s'agit pas d'arrêter de se poser des questions techniques, théoriques ou institutionnelles, mais de préserver la conscience que toute *fin* doit viser le *bien ultime* d'une action et toute fixation d'un modèle de *fin visée* prene le risque de défigurer la pratique. On

---

<sup>163</sup> *Ibid.*, p.164.

<sup>164</sup> Cf. *ibid.*

peut donc considérer que les préconçus (technique, méthode, connaissance...) ne constituent que des diverses phases qui sert d'appui pour l'instauration des *fins visées* à venir. Dans ce cas, ils participent également au mouvement de l'agir.

Les différents modèles provenant des différentes cultures, destinés à conduire la pratique paysagère sont effectivement les *fins visées* qui participent à structurer les actes locaux. C'est ainsi que la même idée de « clôture » prend différentes formes selon les circonstances concrètes. Il y a donc deux sortes de *fins visées* selon l'échelle : celles qui structurent les actes locaux en s'appuyant sur un contexte spécifique, et celle s'inscrivant dans la valeur fondamentale liée à l'existence humaine en général et visées par l'ensemble de l'action. Les émergences successives des *fins visées* au sein de l'action tracent le sens propre d'un agir. Le rôle des *fins* consiste ainsi à quêter et à favoriser le choix d'une mesure juste en l'occurrence d'un contexte et d'un sujet agissant, et à diriger l'ensemble d'action vers le « bien ».

### 1.3.3. Chaîne trajective des « fins visées » (*end-in-view*)

Le concept de « bien » d'Aristote concerne en réalité la valeur. Cependant, la notion juridique du « bien » contient un double état, à la fois immatériel et matériel. Par exemple, un espace public est à la fois le lieu d'une existence spatiale concrète et le porteur des valeurs attribuées. La confusion entre les aspects matériels et immatériels du *bien*, conduit souvent à une réduction de la valeur de l'action. L'aspect matériel du *bien* suppose la propriété et le droit de l'usage. Dans ce cas, le *bien* se tourne vers les intérêts individuels, privés, locaux et marchands et crée des distinctions entre les sujets concernés. Or, le paysage, en tant que *bien commun*, exige aussi le partage des valeurs fondamentales (éthiques, esthétiques, morales, culturelles, écologiques...) par le plus grand monde possible. Ce double état du *bien commun*, à la fois valeurs et appropriation potentielle ou réelle, selon Donadieu, serait fondamentalement instable. Quand une

opération paysagère vise uniquement à la commande, au nom de l'intérêt privé et marchand, le *bien* de l'action céderait du terrain à des *fins* économiques<sup>165</sup>.

Effectivement, le mélange des intérêts et valeurs suppose une ambivalence entre le *mesurable* et le *non-mesurable* de la *fin visée*. A propos d'une action, pour pouvoir agir, le sujet doit d'abord porter un jugement sur la nature de la situation dans laquelle il se trouve. La valeur et l'intérêt constituent en réalité la condition qui favorise une certaine intentionnalité.

Il est important de distinguer la *fin visée* du *résultat* d'une action qui peut aussi être considéré en tant que « bien ». Le résultat d'une action, comme par exemple l'œuvre, est le *bien suprême* (ou la vérité selon Heidegger) matérialisé selon un contexte spécifique. Ce résultat est nécessairement singulier et concret car il possède son propre milieu.

Les *fins visées* ne sont quant à elles que des « points de vues » qui déclenchent une dynamique de recherche à l'intérieur de l'action, en s'inscrivant dans une *puissance hypothétique*<sup>166</sup>. La force de l'axe de recherche, défini par les hypothèses, les idées et les intentions, provient de l'ouverture aux possibilités à venir - autrement dit, à la poursuite des instaurations des *fins visées*. Au sein de l'action, avant d'atteindre la réalité qui contient le *bien suprême*, rien n'est déterminé et toutes les sortes de *fins visées* permettent des transformations potentielles. C'est avant tout dans des situations concrètes que l'on découvre ce qui satisfait nos tendances et ce qui correspond à nos valeurs. Par exemple, l'idée d'être amoureux n'est pas la même chose que de tomber réellement amoureux. La concrétisation des valeurs dépend d'opérations créatives et créatrices qui ne proviennent ni d'une découverte pure ni d'une décision arbitraire.

---

<sup>165</sup> A propos de la notion du *bien paysager*, voir Pierre DONADIEU, *Sciences du paysage - entre théories et pratiques*, Paris, Tec & doc, 2012, pp.11-12.

<sup>166</sup> Cf. Jean-Marc BESSE, « Cartographie, construire, inventer – Notes pour une épistémologie de la démarche de projet », in *Les Carnets du paysage- passage de témoin*, N° 7, Arles, Actes Sud /ENSPV, 2001, pp. 127-145.

L'ouverture aux possibilités ne signifie pas être sans orientation. « *La logique du projet est celle de l'œuvre à faire, et qui se cherche, non celle de la règle qu'on applique*<sup>167</sup> ». Chaque action s'inscrit ainsi dans son propre sens constitué par la recherche de l'œuvre. L'œuvre, avant d'être réalisée, constitue elle-même une *fin visée*- l'hypothèse d'une association parfaite entre l'idée et la matière. L'ordre axiologique doit être concrétisé au sein de ce mouvement et cohérent avec l'axe de recherche, tracé par la poursuite des *fins visées*.

Quel est ce sens propre de l'action ? En d'autres termes, comment le passage de « l'intention » à l'instauration d'une « fin œuvrée » se passe-t-il concrètement ? Quel est le mécanisme de l'enchaînement des *fins visées* ?

Dans le chapitre « 1.2.3 Réalité mésologique du projet », nous avons démontré que le projet est constitué de créations successives de réalité. Dans les circonstances d'une action, les *fins*, (qui désignent aussi l'effet ou l'ensemble des effets<sup>168</sup>), sont effectivement analogues aux « réalités » du projet. D'un point de vue mésologique, chaque réalité émerge d'un cycle de prédication qui est *S* (la réalité en soi) saisi par *P* (prédicat). *P* n'est pas une simple opération verbale, elle est effectuée par les sens, action, pensée et langage. L'ensemble des cycles de prédication constitue le mouvement *trajectif* du projet.

Le concept de *trajection* en tant qu'idée centrale de la théorie de *mésologie* porte deux sens principaux :

D'abord, le sens du *milieu – médiance* - qui peut être représenté par la simple formule  $r=S\backslash P$ , signifie que la réalité ou le *milieu* (*r*) est la réalité en-soi (*S*) saisie par l'espèce concernée (*P*). Ainsi, tout *milieu* possède une ambivalence entre sujet et objet, entre soi et non-soi, entre ici et ailleurs, etc. La réalité est relativement indépendante de la subjectivité humaine. C'est ainsi que les *fins visées* d'une action doivent se distinguer d'un objectif imposé de l'extérieur. Car l'instauration des *fins visées* est conditionnée par trois facteurs : acteur, situation et acte. Pour pouvoir s'assigner un but, l'individu doit avoir conscience que

---

<sup>167</sup> *Ibid.*, p. 145.

<sup>168</sup> Cf. Hans JOAS, La créativité de l'agir, *op. cit.*

la réalité est indépendante de ses désirs, mais aussi que ceux-ci peuvent, par une action adaptée aux situations données, parvenir à transformer la réalité.

Dans un projet, chaque opération équivaut à un cycle de  $S/P$ . Ainsi, des nouvelles réalités émergent en permanence :  $r, r', r'', r'''\dots r^n$ . La transformation de la réalité menée par les opérations successives concerne le second sens de *trajection* - la *chaîne trajective*. Concrètement, il s'agit d'introduire l'échelle temporelle dans la poursuite des réalités, qui peut être schématisée de la façon suivante :  $r = (((S/P)/P')/P'')/P'''\dots$

Le noyau du concept de *chaîne trajective* est le *calage trajectif*, ou la relation d'appui (*Yi Zhi* 依止). Selon Berque, la *chaîne trajective* se déroule de la manière que le nouveau prédicat  $-P', P'', P'''\dots$  doit se caler sur la réalité précédente -  $S\backslash P, (S/P)/P', ((S/P)/P')/P''\dots$ <sup>169</sup>. Autrement dit, l'agir s'appuie toujours sur un état antérieur considéré en tant que « la réalité ».

En remplaçant  $r$  (réalité) par  $f$  (*fin visée*), on obtient une formule qui montre comment se dessinent les *fins visées* dans une action :  $f = (((S/P)/P')/P'')/P'''\dots$  ou d'une manière plus concrète :  $S/P=f \rightarrow S'/P'=f' \rightarrow S''/P''=f'' \rightarrow S'''/P'''=f'''\dots$ . Chaque acte doit en réalité s'appuyer sur la *fin visée* précédente pour dégager une nouvelle *fin visée* à venir : par exemple, le  $P'$  (action) qui participe à la structuration de  $f'$  doit s'appuyer sur  $S'$  issu de  $f$ . Comment cela se passe-t-il concrètement ?

Un projet, selon Louis I. Kahn, consiste à transmettre le *non-mesurable* d'un état existant par une matérialisation de valeurs, de sentiments, d'inspirations, pour atteindre un autre *non-mesurable* qui est le monde de l'œuvre. Le *non-mesurable* est à la fois ce qui doit être et ce qui va devenir. Or, en réalité, la difficulté de créer le lien entre le *mesurable* et *non-mesurable* surgit à tout moment durant le projet. Chaque mouvement effectué par le concepteur consiste à transmettre le *non-mesurable* à travers des moyens mesurables.

---

<sup>169</sup>Cf. Augustin BERQUE « Renaturer la culture, reculturer la nature par l'histoire », in *Entropia*, numéro spécial « l'Histoire désorientée », octobre 2013. Consultable sur <http://ecoumene.blogspot.fr/2013/10/renaturer-la-culture-reculturer-la.html>



Chaque transmission réussie est en fait un saut qualitatif conduisant à la création d'une nouvelle réalité (autrement dit, nouvelle *fin visée*) au sein du projet.

Ainsi, le *calage trajectif* s'effectue par héritages successifs du *non-mesurable* à travers  $f$ ,  $f'$ ,  $f''$ . Au cours du déroulement de la prédication,  $f$  hérite du *non-mesurable* de  $S/P$  (par exemple, l'accord entre l'homme et la nature) ;  $f'$  hérite du *non-mesurable* de  $S'/P'$  (par exemple, *Jardin-Paradis*), etc. C'est par la succession d'héritages que se concrétise et se multiplie la valeur en se revêtant de différents langages, et que le *calage trajectif* devient possible.

Le *non-mesurable* de la *fin visée* précédente constitue également une référence pour la production d'une *fin visée* prochaine. De nombreuses références successives apparaîtront ainsi dans le projet. Selon Louis. I. Kahn, ces références sont différentes lois, qui appartiennent aux réalités à différents niveaux, et le projet est « *la réalisation de la forme dans l'ordre*<sup>170</sup> ». Autrement dit, le projet consiste à mettre en ordre les différents niveaux de lois par une matérialisation de la forme.

En principe, les lois ne se mélangent pas. Elles doivent s'ordonner suivant une structure hiérarchique, où les lois locales doivent suivre la loi générale. Pour Kahn, plus la loi à laquelle le projet se destine est élevée, plus il y a de diversités et de qualités dans le projet. Car plus la loi est élevée, plus elle est complexe et implique plus de facteurs. Par exemple, un projet de maison ne visant qu'à la pure fonction utilitaire est moins élevé qu'un autre cherchant à faire vivre l'homme. Car pour vivre, l'homme doit répondre non seulement à la question de comment vivre mais aussi à celle de pourquoi vivre. Tandis que les lois de construction d'une maison-machine ne consistent qu'à répondre à la question du « comment » du moyen physique.

Kahn distingue également le besoin (need) du désir (desire) pour un projet d'architecture : « *Il est honteux de ne pas satisfaire les besoins, et il va sans dire que si vous êtes amenés dans ce monde, vos besoins doivent être satisfaits. Mais le désir est infiniment*

---

<sup>170</sup> Louis I. KAHN, *Silence et lumière*, op. cit., p. 19.

*plus important que le besoin*<sup>171</sup> ». Selon lui, pour que le projet soit bon, chaque agir dans l'action doit essayer d'aller le plus loin possible pour se référer à la loi la plus supérieure, la plus universelle et la plus riche possible.

La loi la plus élevée- le cosmos – reste cependant inconcevable dans sa plénitude. Toute proposition sur l'incarnation de cette loi ne peut être qu'une hypothèse - une *fin visée* ultime. Par conséquent, le fait de « *chercher à atteindre* » cette loi inconnue permet à chaque agir d'obtenir sa singularité liée à un contexte particulier et à un sujet agissant. C'est en quelque sorte l'incertitude d'une *visée ultime* inconnaissable qui joue le rôle du moteur de l'action. La dynamique menée par cette recherche dirige l'ensemble d'action vers l'idée d'une œuvre qui se réalisera par une condensation matérielle de la « *puissance hypothétique* »<sup>172</sup> accumulée au sein du mouvement.

Comment peut-on concevoir cette *visée ultime*? Au fond, elle est comparable à la notion d'œuvre expliquée par Passeron.

Tout d'abord, la conduite instauratrice du sujet a pour fin « *l'existence de l'œuvre, et non, par exemple, le beau*<sup>173</sup> ». L'œuvre est comme une personne, c'est à dire une réalité indépendante de l'homme. A ce sujet, Passeron donne un exemple : « *Quand un pianiste joue la Pathétique devant un auditeur, il y a trois personnes dans le salon, le pianiste, son ami et la Pathétique*<sup>174</sup> ». Ici, l'œuvre (la musique) est assimilée à une personne parce qu'elle occupe le présent : « *elle est dans notre vie*<sup>175</sup> ». La vibration du cœur au moment de la rencontre avec une œuvre n'est pas due à la simple satisfaction du désir mais plutôt à l'appel au dépassement de soi. L'histoire de l'œuvre se prolongera même après la disparition de son créateur. Le fait d'instaurer une œuvre revient à donner vie à un être.

---

<sup>171</sup> Texte original: "It is disgraceful not to supply needs, and it goes without saying that if you are brought into this world, your needs must be supplied. But desire is infinitely more important than need", in John LOBELL, *Between silence and light- spirit in the architecture of Louis I. Kahn*, op. cit., p. 6. (Traduction de X-L Fang)

<sup>172</sup> Cf. Jean Marc Besse, « Cartographie, construire, inventer – Notes pour une épistémologie de la démarche de projet », op. cit., p.144.

<sup>173</sup> René PASSERON, *Pour une philosophie de la création*, op. cit., p. 125.

<sup>174</sup> *Ibid.*

<sup>175</sup> *Ibid.*

Ensuite, la relation entre l'œuvre visée et l'acteur au moment d'une création est une compromission : « le créateur est un producteur qui se compromet dans et par l'œuvre, dès son "commencement d'exécution" <sup>176</sup> ». Il s'oppose à l'idée que l'auteur soit exprimé par son œuvre ou par les opérations instauratrices. Car l'auteur installe hors de lui une réalité nouvelle, consistante, autonome, porteuse d'une richesse sémiotique dont il n'est plus le maître et qui ne l'exprime qu'incidemment, partiellement ou faussement. La compromission de l'homme à l'œuvre selon Passeron, permet à l'action d'éviter de tomber dans le factice :

« Faute de cette compromission physique, le créateur ne serait qu'un faiseur, un fournisseur de poncifs à la demande, un artiste à clientèle trop servilement plié à d'autres intentions que celle - démiurgique en effet- de donner à l'œuvre son existence de personne parlante<sup>177</sup> [...] ».

Ainsi, l'indépendance de l'opération instauratrice par rapport au sujet agissant doit être posée comme condition méthodologique de toute recherche *poïétique*<sup>178</sup>. Cela ne signifie pas un abandon de l'initiative d'agir, mais, au contraire, que l'acte créatif d'instauration d'une *fin*, exige autant la constitution d'une réalité indépendante du sujet que la préservation en lui de la faculté de rêver et de désirer en se libérant des facteurs artificielles, par la recherche du sens propre à l'action.

#### 1.3.4. Dimension collective de l'agir paysager

Le cheminement vers la *fin* d'une création apparaît ainsi comme un dialogue du créateur avec son œuvre à devenir. Cependant, dans un projet de paysage, le concepteur peut avoir des conversations avec d'autres « collaborateurs ». Qui sont ces collaborateurs ?

L'idée de *dialogue* revient régulièrement quand il s'agit d'expliquer le processus de création des paysagistes. De même que Jean Luc Brisson imagine le processus de création comme un débat constant entre trois personnages qui coexistent à l'intérieur du

---

<sup>176</sup> *Ibid.*, p. 158.

<sup>177</sup> *Ibid.*, pp. 159-160.

<sup>178</sup> Cf. *Ibid.*

paysagiste: un jardinier, un artiste et un ingénieur<sup>179</sup>, Michel Corajoud assimile la démarche du projet de paysage à la conversation:

*« Je compare souvent l'art du paysage à celui de la conversation : trois ou quatre personnes parlent entre elles, nous pouvons les interrompre pour imposer une autre parole, mais nous pouvons aussi prendre quelques minutes pour les entendre et avancer, ensuite, notre point de vue, de manière que nos idées trouvent leur place dans le cours général de la conversation<sup>180</sup> ».*

Il précise que ces « personnes » sont en réalité les autres opérateurs dans le projet : le climat, les conditions du sol, les règles d'association, de concurrence et de pousse des plantes, les gestionnaires, etc. Le véritable rôle du paysagiste est de reconnaître les dynamiques à l'œuvre sur le site et d'entrer, avec sa création, dans le concret des choses.

En fin de compte, l'homme n'est pas le seul créateur. La dimension collective de la création s'inscrit ainsi d'abord dans la collaboration de l'être humain avec son environnement. Dans le cas du projet de paysage, la nature et le temps sont des collaborateurs importants, comme le décrit Michel Corajoud :

*« L'organisation des plantes exige de belles connaissances pour que se développent, à terme, les différentes scènes végétales : hêtraie, chênaie, frênaie, pinède, saulaie en lisière ou en plein bois, ou encore celles du marais ou du bocage. Connaissance de leur mode d'association, des conditions qui leur sont favorables, de leur vitesse de croissance, des règles qui déterminent leur sélection naturelle ou volontaire et, enfin, de la patience nécessaire pour attendre leur maturité<sup>181</sup> ».*

Effectivement, ces deux sortes de dialogue - celui à l'intérieur du paysagiste et celui entre le paysagiste et le site - sont de même nature que celui de l'artiste avec son œuvre : ils s'interrogent sur le processus de mise en œuvre de la conception. L'art de conduire le projet de paysage peut être comparé avec la médecine chinoise - en exigeant une connaissance parfaite de la nature des choses, elle est toujours dans une conduite intelligente des énergies en anticipant les problématiques du futur. La quête de la nature des choses a lieu à travers des expériences qui stimulent constamment la prise de conscience d'une réalité propre à soi-même (concepteur), prouvée non seulement par la conscience rationnelle mais aussi par

---

<sup>179</sup> Voir Jean-Luc Brisson, « Le jardinier, l'artiste et l'ingénieur », *op. cit.*, p. 10.

<sup>180</sup> Michel CORAJOUD, *Le paysage c'est l'endroit où le ciel et la terre se touchent op. cit.*, p. 103.

<sup>181</sup> *Ibid.*, p. 103.

les sens corporels (sensoriels et émotionnels). Ainsi, le dialogue du concepteur avec le site et l'œuvre à venir, et celui à l'intérieur de son esprit doivent simultanément avoir lieu.

Ce va et vient entre la chose et esprit renvoie à une autre notion de Louis I. Kahn -la *Volonté d'Existence*. Selon lui, avant la présence réelle d'une chose, il y a la *Volonté d'Existence* : ce qu'une chose veut être. Par exemple, une rose veut être une rose ; une brique veut être une brique. Néanmoins, cette Volonté n'est pas dans la chose, mais dans l'âme. Pour reprendre l'histoire de notre jeune architecte, lorsque les espaces acquièrent la *Volonté d'existence*, ils se manifestent dans le rêve du jeune architecte. En même temps, c'est l'homme qui rêve ; le rêve lui appartient. En réalité, la *Volonté d'Existence* de la chose ne peut se refléter que dans le souci de l'homme de sa propre existence. C'est la *Volonté d'Existence* de l'homme (concepteur) qui revient à évoquer l'idée de ce que peut être la *Volonté d'Existence* des choses. Cette dernière évoque un sentiment de coexistence et co-dépendance chez l'homme et constitue l'amorce du projet<sup>182</sup>.

Ainsi, dévoiler la potentialité du site concerné devient la démarche clé d'un projet de paysage. Cependant, le projet de paysage ne suppose pas nécessairement une modalité de création artistique, c'est-à-dire l'agent instaurateur au point de départ, et l'œuvre instaurée au bout du chemin. En tant que bien commun à la fois matériel et immatériel, le paysage possède fondamentalement une résonance collective. Selon Frédéric Pousin et beaucoup d'autres, le projet de paysage peut être « *entendu comme une structure organisationnelle permettant de gérer les compétences multiples autour d'un objectif partagé à construire*<sup>183</sup> ». Il s'agit de l'idée d'une forme démocratique qui se développe au sein du processus de projet, initiée et favorisée par plusieurs facteurs, parmi lesquels les théorisations anglophones de la planification, qui ont exploré les démarches fondées sur le dialogue et la construction d'objectifs partagés entre les acteurs impliqués, notamment les usagers de l'espace<sup>184</sup>.

Cela suppose que toute action ne peut pas venir que d'un sujet individuel. L'agent promoteur de l'instauration peut être aussi un groupe, voire une société. Dans ce cas, le

---

<sup>182</sup> Cf. Louis I KAHN, *Silence et lumière*, op.cit.

<sup>183</sup> Frédéric POUSIN, in *Les Carnets du paysage- passage de témoin*, N° 7, Arles, Actes Sud /ENSPV, 2001, p. 59.

<sup>184</sup> Cf. *ibid.*

projet de paysage penche vers des *fins* de natures économique, politique ou sociale. En réalité, ce changement de dimension du projet, d'individuelle à collective, est dû à l'introduction du paysage dans le champ urbain, qui positionne l'aménagement dans une démarche pluri-professionnelle à laquelle les paysagistes participent, en tant qu'un des acteurs principaux. L'évolution des activités de paysagistes peut être résumée en une tendance du secteur privé au secteur public ou parapublic. Ce nouveau type d'intervention a changé la dimension spatio-temporelle du projet de paysage.

Aujourd'hui, la multitude de projets de paysage devient une réalité incontournable. La commande publique paysagère actuelle, confortée par la *Convention européenne du paysage* signée à Florence en 2000, s'est considérablement développée. Il s'agit, par exemple, de la réalisation des atlas régionaux et départementaux de paysages, du conseil des services départementaux d'urbanisme et d'équipement, du contrôle du volet paysager du permis de construire, des études d'impact des grands travaux d'infrastructures, de la restauration des jardins et sites historiques classés, de l'expertise des tracés de projets autoroutiers, de la réalisation de replantations des bocages détruits par les remembrements agricoles, de l'implantation des éoliennes et des lignes électriques à haute tension, de l'accès du public dans les propriétés du Conservatoire du littoral et des rivages lacustres ou des forêts de l'ONF, etc.

Finalement, la forme des activités des paysagistes devient très variable : il peut s'agir d'études, de restaurations d'un patrimoine, de réglementations, de créations d'un œuvre artistique, etc. Comment définir le projet de paysage à des échelles aussi variées ? L'idée de distinguer deux figures du projet - le projet de paysage et le projet de territoire - connaît un certain succès (selon Jean Pierre Boutinet) :

1. projet de paysage- il s'agit d'un processus de conception au sens ordinaire : un noyau de concepteur chargé d'œuvrer le projet à court terme. L'objectif du projet se concentre sur l'aménagement esthétique d'un site;

2. Projet de territoire- il s'agit d'un territoire (des paysages ordinaires) dont l'évolution de paysage doit être anticipée et mise en œuvre par un règlement d'urbanisme. Pour ce

dernier, dans un pays démocratique, une collaboration pluridisciplinaire et des négociations publiques sont souvent nécessaires<sup>185</sup>.

Plus l'échelle d'intervention est grande, plus le projet se dirige vers une forme politique et gestionnaire. Dans le cas inverse, le projet se concentre plutôt sur la capacité créative de concepteur individuel. Tout projet de paysage peut être résumé en tant que pratiques liées à l'élaboration et à la réalisation. Dans le cas du projet de territoire qui vise à l'autonomisation d'un lieu<sup>186</sup>, la transformation du lieu n'est pas menée par une création effectuée par un maître d'œuvre, mais par l'organisation de nombreuses actions à plus ou moins grande échelle, liées à maints acteurs provenant d'horizons différents, dont les paysagistes. Deux questions se posent : 1. comment le projet de paysage s'articule avec le projet de territoire ? 2. Comment les paysagistes se positionnent dans ce grand flux d'agir ? La réponse à la seconde dépend sans doute de celle de la première, puisque c'est plutôt dans le projet de paysage que les paysagistes trouvent son postulat stable en tant que créateur des espaces.

Depuis la *Convention européenne du paysage* qui a défini clairement la Politique du paysage et l'objectif de qualité paysagère, un projet de territoire comprend en général quatre étapes : connaissance du milieu ; formulation des objectifs de qualité paysagère ; protection, gestion et aménagement ; et suivi et évaluation. Ainsi, naturellement, on se penche sur l'idée que le projet de paysage est censé constituer un volet du projet de territoire. Or, selon Boutinet, entre projet de territoire et projet de paysage existent de nombreuses oppositions, et la matérialité structurante du projet de territoire constitue toujours une menace pour la vulnérabilité subjective du paysage<sup>187</sup>.

D'abord, l'opposition se pose dans les visées. Le projet de territoire, sous-tendu par une politique, pose la question des pouvoirs en jeu et vise à une perspective fonctionnelle en vue des développements sociotechniques et économiques. Sa constitution de *fin* part d'un consensus minimal entre les acteurs concernés. Mais sa réalisation va engendrer maintes situations conflictuelles et désirs de contrôle de la part des différents acteurs. A l'inverse, le

---

<sup>185</sup> Cf. Pierre DONADIEU, *Les Paysagistes ou Les métamorphoses du jardinier*, *op. cit.*

<sup>186</sup> Cf. Jean-Pierre BOUTINET, « À propos projet de paysage - repères anthropologiques », *op. cit.*

<sup>187</sup> Cf. *ibid.*

projet de paysage part souvent de conflits qu'il cherche à dénouer, pour susciter un consensus minimal. Il vise à intégrer au mieux dans le temps et dans les pratiques de l'espace sa proposition d'aménagement, et à susciter l'attitude contemplative, esthétique et hédoniste de l'utilisateur.

Ensuite, leurs manières de procéder sont différentes. Le projet de territoire s'appuie sur un fonctionnement rationnel. Le territoire a avant tout, une valeur fonctionnelle – un zonage. En travaillant sur l'étendue et la séparation, sa préoccupation est de délimiter et d'implanter les frontières qui vont baliser l'espace de pouvoir. En conséquence, à l'inverse d'une nécessité d'une longue durée pour la transformation territoriale, le projet de territoire prend à son compte des temporalités courtes du moment présent, de l'immédiateté et de la discontinuité. Quant au projet de paysage, en se basant sur une démarche corporelle qui sollicite la sensibilité, la créativité et l'expérience émotionnelle de l'espace, il refuse les limites et travaille au contraire sur les centrations et ancrages. Il s'intéresse à élaborer un fondu enchaîné permettant une authenticité au regard du terroir, et aux temporalités plus longues, celles de l'héritage et de l'anticipation, celles d'une certaine forme de continuité.

Enfin, procédant par découpages homogènes et rationnels, le projet de territoire a tendance à uniformiser des façons de penser et de procéder, alors que le projet de paysage, s'oriente vers une valorisation de l'hétérogénéité irréductible du monde donné (selon Frédéric Pousin).

En réalité, la dichotomie projet de territoire/ projet de paysage s'inscrit profondément dans la contradiction entre la phase de *maîtrise d'ouvrage* et de *maîtrise d'œuvre*. Le projet de territoire qui vise à formuler l'objectif de l'ensemble d'acte paysager prescrit souvent les *fins* de la *maîtrise d'œuvre* en dehors de l'action. Or, comme on l'a analysé plus haut, dans une opération concrète, l'agir créatif ne peut pas se produire s'il faut obéir à un objectif imposé de l'extérieur. Les *fins visées* d'une action instauratrice ne peuvent que se dessiner au sein de l'agir, et peuvent même être révisées et abandonnées. Ainsi, une instabilité profonde des *fins visées* renverse complètement la vision rationnelle et « manipulatrice » du projet de territoire, et suggère en réalité la contradiction entre l'approche rationnelle et



créative, entre la subjectivité humaine et la réalité sensible, et entre la dimension collective de l'agir paysager et la démarche des paysagistes.

### 1.3.5. Projet de paysage - « création collective continuée »

Comment concilier l'agir à l'échelle individuelle et à l'échelle collective ? En s'appuyant sur l'étude de l'élaboration d'un projet de territoire de Seine Amont, Frédéric Pousin propose, au lieu de penser ces deux formes de projet en termes d'inclusion, de plutôt considérer que les articulations entre ces deux interprétations de l'aménagement sont à construire à plusieurs niveaux, et à partir des situations données<sup>188</sup>.

Un autre excellent exemple qu'on peut citer ici est celui de l'aménagement de l'île de Nantes dirigé par le paysagiste Alexandre Chemetoff<sup>189</sup>.

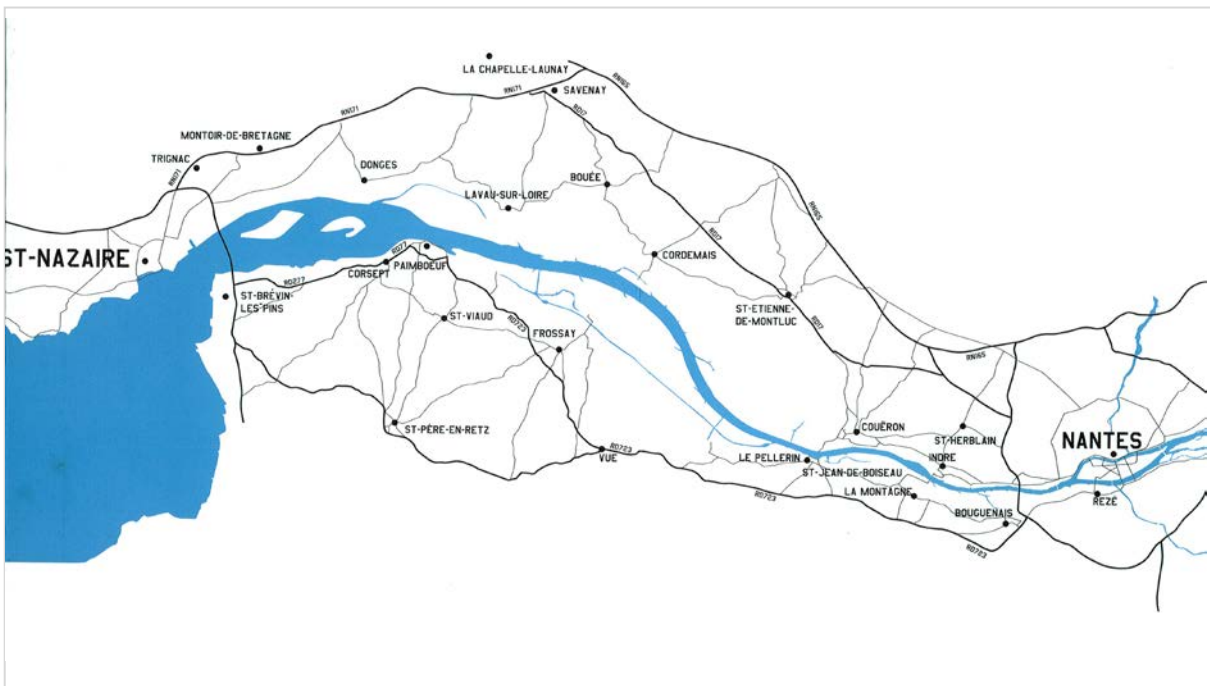


Figure 13. Emplacement géographique de l'île de Nantes.

(Jean BLAISE, Frédéric BONNET & Dominique LUNEAU, *Estuaire : l'art et le fleuve*, Paris, Gallimard, 2007, p. 1.)

<sup>188</sup> Cf. Frédéric POUSIN, « Projet de paysage et de territoire », Communication au colloque "De la connaissance des paysages à l'action paysagère", Bordeaux, France, 2- 4 décembre 2004, consulté le 09 décembre 2014. URL: <http://www.symposcience.org/exl-doc/colloque/ART-00001440.pdf>

<sup>189</sup> Alexandre Chemetoff a dirigé l'aménagement de l'île de Nantes entre 2000 et 2010. Depuis 2010, l'équipe dirigée par les architectes-urbanistes Marcel Smets et Anne-Mie Depuydt succède à l'Atelier de l'île de Nantes d'Alexandre Chemetoff, pour concevoir la seconde phase du projet.

L'île de Nantes, constituée au fil des décennies par le comblement de petits bras de la Loire, possède 337 hectares et 13000 habitants. Au milieu de l'île, la ligne des ponts fait historiquement du site une porte d'accès à la ville. L'île est à la fois maritime et fluviale, à la limite entre deux géographies : la Loire tournée vers l'estuaire et l'aventure océane (Fig.13). A la fin des années 80, la disparition des principales activités industrielles liées à la construction navale, à l'ouest de l'île, n'entraîne pas seulement la libération d'un espace qui doit être réinventé. Elle révèle la force des liens qui unissent les Nantais à leur histoire, des liens que certains anciens de la navale vont défendre avec force en refusant la disparition des symboles patrimoniaux. Cette volonté de conserver l'identité fluviale, industrielle et maritime du quartier s'impose dans la réflexion municipale. En même temps, le principe d'un développement urbain durable fait partie des priorités de la politique d'aménagement de nouveaux quartiers de centre d'agglomération.

Pour formuler le projet, la municipalité lance en 1998 un appel d'offres concernant une étude de définition. Trois équipes pluridisciplinaires y répondent : celle de Bruno Fortier (Crosnier, Bloch, Clair, Hardy) ; Lafbac (Nicolas Michelin et Finn Geipel) ; et l'équipe Chemetoff-Berthomieu qui sera lauréate.

Comment opérer la transformation d'un chantier aussi complexe et d'une telle ampleur? En s'appuyant sur deux éléments : le site et le temps, la véritable innovation de l'équipe d'architectes paysagistes menés par le tandem Chemetoff- Berthomieu est le « Plan Guide » qui fonctionne en tant qu'outil évolutif de la fabrication urbaine.

Le « Plan Guide » est la carte de l'île en état futur d'achèvement, à la fois état des lieux et projection dans l'avenir à une date donnée. Tout y est dessiné avec une égale précision, ce qui existe, les hypothèses probables, les idées plus prospectives, et s'inscrit dans le principe général défini par le SCOT (Schéma de cohérence territoriale) - visant à prévenir un développement urbain non maîtrisé. (Fig.14)

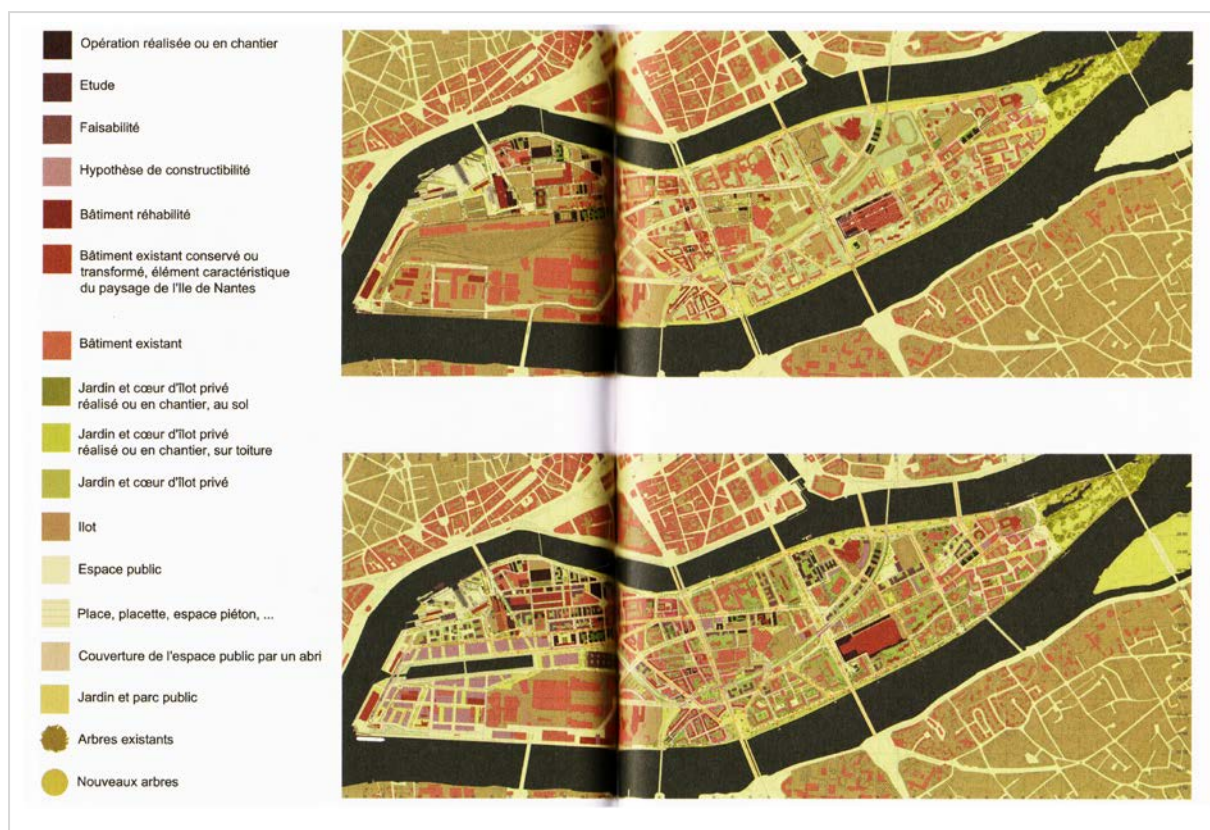


Figure 14. Carte du Plan Guide en projet et celle de l'état des lieux formant un diptyque.

(Alexandre CHEMETOFF, *Le Plan-Guide [suites]*, Paris, Archibooks+Sautereau, 2010, p.53.)

Le « Plan Guide » est un document évolutif : il ne s'agit pas d'une image figée du territoire mais de promouvoir un projet ouvert, mobile, non réglementaire, capable de se transformer et d'accueillir toutes les initiatives publiques et privées. Une actualisation régulière est respectée : tous les trois mois, un plan au 5000<sup>ème</sup> remplace la version précédente. C'est un document de référence : il guide l'action à court terme, dans le cadre d'une vision du territoire à long terme. La dimension du temps est essentielle, puisque la transformation de l'île va s'opérer en une vingtaine d'années. Le programme du projet s'élabore ainsi au fur et à mesure de la transformation progressive du territoire. Une *chaîne trajective* est spontanément tissée par un processus relatif : chaque action effectuée permet de faire évoluer la perception du lieu, de rectifier les intentions précédentes et de dégager les possibilités des prochaines opérations. Comme l'annonce Chemetoff : « *Nous voulons que*

dès à présent le projet s'incarne dans des réalisations pour que l'expérience de ces premiers chantiers et la manière dont ils sont perçus infléchissent le projet d'ensemble<sup>190</sup> ».

Le « Plan Guide » constitue en outre un outil de dialogue permettant à tous les acteurs de la ville de partager l'évolution du projet. Ces acteurs comprennent non seulement les collaborateurs professionnels mais aussi les usagers, les habitants, les élus, les promoteurs et les investisseurs, etc. Grâce à cette démarche emblématique, une collaboration intime est créée entre le maître d'ouvrage, SAMOA (la Société d'Aménagement de la Métropole Ouest Atlantique) et le maître d'œuvre (l'Atelier de l'île de Nantes dirigé par Alexandre Chemetoff). L'atelier de l'île de Nantes produit un certain nombre d'études de faisabilité concernant par exemple, l'extension de l'hôpital, la définition de l'avenir du site du tripode, etc. Des éléments de réflexion seront transférés à la SAMOA afin permettre une éventuelle décision à travers des longs échanges entre les acteurs concernés, le maître d'ouvrage et le maître d'œuvre. A l'inverse d'une conception ordinaire, juridique de l'aménagement, le PLU (Plan Local d'Urbanisme) de la ville de Nantes a connu une révision simplifiée de façon à favoriser la mise en œuvre du projet de l'île - il s'agissait d'adapter les règles aux besoins du projet.

Chemetoff, sans doute plus enclin à porter son attention sur la mise en œuvre d'une stratégie que sur la projection au sol d'un dessin, explique ainsi : « *Pendant les travaux, le magasin reste ouvert, la vie continue. Pour que toute action concoure à fabriquer sur le site l'image du projet en marche, inutile d'attendre que le nouveau PLU soit lancé. Et intégrons au processus ces décisions qui ont tendance à se prendre sans que personne en discute- le tapis d'enrobé, les travaux pluriannuels...*<sup>191</sup> ».

« *Dans la durée et dès maintenant*<sup>192</sup> », tel est le credo opérationnel s'inscrivant dans la perspective de concilier l'agir individuel et collectif. Travailler dans la durée à des opérations complexes n'empêche pas les actions immédiates - programmation de l'école d'architecture, changement des abris bus ou des candélabres, aménagement d'un nouvel espace public à partir des anciens chantiers navals... La créativité individuelle s'épanouit à travers de

---

<sup>190</sup> Ariella MASBOUNGI (sous la dir.), *Nantes – la Loire dessine le projet*, Paris, La Villette, 2003, p. 152.

<sup>191</sup> *Ibid.*, p. 145.

<sup>192</sup> *Ibid.*

multiples petits projets. La transformation du territoire se matérialise progressivement par l'accumulation des actions ponctuelles. En fin de compte, il n'y a jamais une projection totale du plan masse du projet, le véritable plan est celui que l'on trace, à la fin, sur le sol de la ville à l'échelle un. Le sens propre du projet repose sur le site. Ce qui ordonne l'ensemble de l'action est en réalité le territoire même, comme le dit Chemetoff : « *épuiser la capacité de la ville à se renouveler sur elle-même*,<sup>193</sup> [...] ». (Figs. 15, 16, 17)



Figure 15. Réhabilitation des Nefs du site des Chantiers navals. (Photo prise par Xiaoling FANG).



Figure 16. Atelier et Galerie des Machines.

La nef centrale est conçue pour accueillir différents programmes, pérennes ou évènementiels, dans des volumes autonomes glissés sous la structure couverte. C'est ainsi qu'ont été installés à l'été 2007 l'atelier de construction et la galerie d'exposition des Machines de l'île, de part et d'autre d'une rue centrale Nord-Sud dans laquelle déambule le grand éléphant. (<http://www.iledenantes.com/fr/projets/64-les-machines-de-l-ile.html>)

---

<sup>193</sup> *ibid.*



Figure 17. Aménagement du quai des Antilles et du quai Wilson avec l'installation artistique pérenne du plasticien Daniel Buren et de l'architecte Patrick Bouchain- Anneaux. (Photo prise par Xiaoling FANG)

Cette stratégie mobilisant les actions locales pour concourir à la transformation territoriale peut être rapprochée de la notion de « *création collective continuée* » de Passeron, qui désigne les activités instauratrices collectives à travers le temps. Une *création collective continuée* peut engager plusieurs générations d'acteurs à travers des oeuvres successives, par exemple, les grands modèles de civilisation (Athènes, Rome, Byzance, l'Ancien Régime, etc.), constituant un fil historique reliant au monde moderne. Par ailleurs, le temps va aussi faire son œuvre : il permet aux plantes de pousser, aux architectures de se mûrir, aux histoires de se tisser autour des espaces créés... Dans ce sens, on peut également considérer que la transformation d'un territoire est l'œuvre d'une *création collective continuée*. Le plus grande œuvre de l'humanité est sans doute l'écoumène (selon Berque). A partir de cette vision, il est temps de concevoir le rôle des paysagistes dans une collectivité des acteurs – un milieu qui exige le partage, la participation et la collaboration, et suscite aussi parfois des concurrences sévères entre les professions voisines – architectes, urbanistes, paysagistes, ingénieurs, etc.

Si la *création collective continuée* semble éternelle par rapport à l'échelle individuelle, alors l'agir des paysagistes a bien une fin conditionnée par une limite contextuelle spatio-temporelle. Une *création collective continuée* est donc constituée par une multitude de *fins* ponctuelles. Quelle est la nature de ces « fins » ?

Aristote distingue deux sortes de fins : tantôt, ce sont des actes, tantôt, des œuvres. Quand certaines fins sont distinctes des actions, les œuvres sont alors un bien naturellement supérieur aux actes<sup>194</sup>. Cette distinction est similaire à celle entre les *fins visées* qui jouent le rôle de structurer les actes, et le résultat d'une action. Or, un résultat peut être une œuvre, mais peut aussi constituer un outil pour assister une future opération. Par exemple, l'aboutissement d'une maîtrise d'ouvrage a souvent pour mission d'éclairer l'objectif de la maîtrise d'œuvre. Effectivement, cet « objectif » ne peut que rester comme une « hypothèse » ou un « point de vue » avant qu'une nouvelle réalité soit réellement née. Ainsi, une distinction entre les *fins* se trouve entre la *fin visée* destinée à structurer les actes et l'œuvre comme une existence instaurée.

L'ensemble de ces *fins* participe à former l'œuvre d'une *création collective continuée* qui devient en effet un déploiement du monde. Comment peut-on imaginer une œuvre de telle ampleur?

### 1.3.6. Créativité des paysagistes en tant que facteur de « *co-suscitation* »

Heidegger conçoit l'œuvre comme un repos qui est une condensation intime de mouvement<sup>195</sup>. Si l'on considère que la *création collective continuée* comme un flux de transformation, il doit bien y avoir des moments de repos constituant les œuvres de l'agir collectif dans la durée. Comment expliquer ce moment de « repos » dans une transformation à l'échelle territoriale?

Augustin Berque parle du rapport de *co-suscitation* qui signifie croître-ensemble, entre l'existant et son milieu. Il rapproche la notion de *co-suscitation* de celle de *coproduction conditionnée* (sk. *pratītya samutpāda*, cn. *yuanqi* 起緣, jp. *engi*) dans le bouddhisme du Grand Véhicule<sup>196</sup>. Il s'agit d'un concept théorique lié à une pratique, notamment celle de la

---

<sup>194</sup> Cf. Aristote, *Ethique à Nicomaque*, *op. cit.*

<sup>195</sup> Cf. Martin HEIDEGGER, « L'origine de l'œuvre d'art », *op. cit.*, p.52.

<sup>196</sup> Augustin BERQUE, « Causalité et origine des milieux humains », condensé de l'exposé présenté lors de la conférence-débat avec la participation de TRINH Xuan Thuan et de Luciano BOI, EHESS, 27 mai 2011, consulté le 09 décembre 2014. URL: <http://ecoumene.blogspot.fr/2011/06/causalite-et-origine-des-milieus.html>

méditation, se fixant pour but l'atteinte du *nirvāna* par l'observation des phénomènes tels qu'ils sont.

Le mot *Yuan* 緣 signifie lien ou condition<sup>197</sup> ; *Qi* 起 signifie lever ; s'élever ; soulever ; ériger ; produire, susciter ; commencer, entreprendre. L'essentiel du concept réside dans la notion d'*interdépendance*. Le bouddhisme considère que, dans le monde, toute chose est en rapport avec les autres ; le soi n'est soi-même que dans son rapport à l'autre. Par exemple, la lumière existe dans l'opposition avec la nuit.

*Co-suscitation (coproduction conditionnée)* est parfois appelé l'enseignement de cause à effet, mais cela peut être trompeur, parce que le rapport cause/effet dans le bouddhisme, voire même dans la culture asiatique, ne porte pas la même vision que celle qu'on trouve dans la philosophie occidentale. En Occident, la connaissance du monde se déploie majoritairement selon les principes du logos qui entraîne la distinction des concepts. La cause et l'effet sont donc considérés en tant deux entités distinctes, avec la cause précédant toujours l'effet, et une cause conduisant à un effet. Ainsi, la causalité en Occident, est un rapport linéaire de nécessité et d'univalence : il faut d'abord, que la cause existe en elle-même, puis que l'effet soit produit en tant qu'effet<sup>198</sup>.

La cause est donc ce qui fait exister une chose. Etant considérée comme la clé pour saisir la Création, la cause devient l'intérêt central de la recherche scientifique. A partir de cette compréhension de la naissance d'une chose, pour pouvoir maîtriser la création, on établit naturellement dans le projet, une méthodologie se basant sur une causalité entre deux termes définis indépendamment, de manière rationnelle : objectif/ moyen. L'agir s'appuie sur l'idée que l'homme s'oriente d'abord dans le monde par la connaissance, et dégage ainsi des perspectives dans lesquelles s'inscrit ensuite l'action. Comme si l'état

---

<sup>197</sup> La Dictionnaire du chinois ancien explique *Yuan* (缘) ainsi : 1. Nom : la bordure de vêtement (衣服的边饰) ; 2. Verbe : suivre, longer (沿着、顺着) ; 3. Verbe : grimper, escalader (攀援) ; 4. Nom : les rapports conditionnels (因缘、缘分), opportunité ou occasion (机会) ; 5. Conj. à cause de, en raison de (因为、由于). Cf. *Dictionnaire du chinois ancien* (古代汉语字典), *op. cit.*, p. 1004

<sup>198</sup> Cf. Condensé partiel et commentaire par Augustin Berque, « Yamanouchi Tokuryû, Logos et lemme » (1974), 2011, consulté le 09 décembre 2014. URL: <http://ecoumene.blogspot.fr/2012/01/logos-et-lemme-de-yamanouchi-t-berque.html>



naturel de l'homme était l'inertie, l'action ne commence qu'à partir du moment où le monde est devenu un objet de connaissance, dans lesquels des buts pertinents ont été dégagés : l'homme décide alors de réagir selon l'idée claire d'une *fin* reconnue. Or cette causalité comprise par le courant rationaliste occidental est artificielle. Elle ne permet pas une saisie complète de la naissance d'une chose.

Selon l'enseignement de la *co-suscitation*, cause et effet sont simultanés ; la naissance d'une chose a besoin de causes infinies. Par exemple, pour qu'une table puisse exister, il faut du bois, un menuisier, du temps, de l'habileté, et bien d'autres causes, dont chacune a besoin encore d'autres causes : le bois a besoin de la forêt, du soleil, de la pluie, et ainsi de suite ; le menuisier a besoin de ses parents, de nourriture, de l'air frais, et ainsi de suite. Chacune de ces choses, à son tour, doit être provoquée par d'autres causes et conditions. Si nous continuons à regarder de cette façon, nous allons voir que rien n'a été laissé de côté. Tout dans le cosmos s'est assemblé pour nous apporter cette table, et rien n'est « consommé » comme un « outil »<sup>199</sup>. Regardant profondément à la lumière du soleil, les feuilles de l'arbre et les nuages, on peut y voir la table. L'un peut être vu dans le tout, et le tout peut être vu dans l'un. Tous facteurs qui se dispersent dans l'espace et le temps semblent s'attendre réciproquement (un rapport de *co-attente* relevant de l'*interdépendance*) à un moment précis pour accomplir ensemble une *co-suscitation*.

Une cause n'est jamais assez pour provoquer un effet. Une cause doit, en même temps, être un effet, et tout effet doit également être la cause de quelque chose d'autre. A travers ce rapport de *co-suscitation*, la vision bouddhiste cherche en effet à comprendre la « causalité » naturelle, qui selon Berque, est la « contingence ».

Du point de vue bouddhiste, l'accumulation des relations causales crée une opportunité ponctuelle à double dimension spatio-temporelle, où se réunissent tous les facteurs nécessaires pour susciter la naissance d'une chose. L'une des définitions de *co-suscitation* la plus reconnaissable est donnée par le moine bouddhiste, Buddhaghosa, dans le 17<sup>e</sup> chapitre de son *Visuddhimagga*, dès le V<sup>e</sup> siècle de l'ère chrétienne :

---

<sup>199</sup> Cf. Martin HEIDEGGER, « L'origine de l'œuvre d'art », *op. cit.*

« La réunion des causes énoncées une par une provoque la manifestation des effets : la présence de l'aveuglement cause l'apparition des créations, et ainsi de suite. Cette réunion, qui produit un effet commun lorsqu'aucun des facteurs ne manque est "conditionnelle" parce qu'elle amène face à face les facteurs au complet. Cette réunion s'appelle "coproduction" parce qu'elle produit des facteurs simultanés qui n'existent pas indépendamment les uns des autres<sup>200</sup> ».

Les liens entre ces facteurs sont non seulement spatiaux mais aussi temporels, et ils peuvent remonter loin dans le temps, comme l'explique la fameuse hypothèse « l'effet papillon » : un simple battement d'ailes d'un papillon peut déclencher une tornade à l'autre bout du monde. Sans doute, un battement d'ailes d'un papillon ne peut pas causer tout seul une tornade mais il participe à la structuration de l'effet avec d'autres facteurs. Cependant, cette expression dévoile un facteur indispensable : le temps. C'est le temps qui lie toutes les conditions nécessaires existantes dans différentes conditions spatio-temporelles ; c'est l'accumulation du temps qui permet au battement d'ailes d'un papillon d'être à la fois effet et cause et de participer à la formation d'un grand évènement. Le rapport de *co-suscitation* peut être schématisé en tant que déploiement arborescent. Chaque croisement des liens constitue un point de « repos », autrement dit « le moment structurel de l'existence humaine »<sup>201</sup>.

Toute chose, qu'il s'agisse d'objets physiques, sensations, perceptions, pensées, conscience, bonheur ou malheur, voire même le fait de lever un bras, se produit en dépendance à de multiples causes et conditions, qui se trouvent en lien avec les autres. En fin de compte, à chaque niveau du monde, à chaque instant, se produit la *co-suscitation*. Chaque naissance découle de celles qui l'ont précédée; et tous les éléments qui participent à former une *co-suscitation* se régénèrent à travers elle. Ainsi, des *co-suscitations* infinies depuis microcosme au macrocosme, du passé au futur, constituent à nouveau la *chaîne trajective* qui tisse le déploiement spatio-temporel du monde.

---

<sup>200</sup> Duddhaghosa, *Visuddhimagga : Le chemin de la Pureté*, Traduit du mādadhī (pali) par Christian Maës, Paris, Fayard, Coll. Trésors du bouddhisme, 2002, p. 575.

<sup>201</sup> Berque compare la *co-suscitation* avec la *médiance* – le moment structurel de l'existence humaine.

Emergeant dans les liens entre le lieu et l'être humain, les paysages sont effectivement enchaînés par les rapports *co-suscitatifs*, qui constituent la matrice de leurs naissances au sein d'une dynamique constante selon la disposition de la relation entre le sujet agissant et le lieu concerné. Le paysagiste qui intervient dans un paysage est ainsi un facteur pour provoquer des nouveaux liens *co-suscitatifs*. C'est dans ce rapport de l'interdépendance que s'inscrit le rôle de l'agir des paysagistes, parce qu'en étant à la fois cause et effet, chaque action de chaque individu contribuera à influencer la transformation du territoire.

En même temps, site, connaissance, théorie, hypothèse, programme, méthode, technique, règle, etc. constituent également des facteurs prépondérants. Mais aucun d'entre eux ne peut être l'unique cause d'un effet. Devant une multitude de causes, la créativité des paysagistes s'inscrit dans la conscience de la recherche incessante des liens *co-suscitatifs*. Cette conscience nous conduit vers une logique de conciliation avec le monde dans et par l'action. Certes, la créativité ne conduit pas nécessairement à une création, et l'homme ne peut même pas décider de l'émergence de sa propre capacité créatrice. Seule la conscience lui appartient. Néanmoins, la pensée bouddhiste nous enseigne que la conscience même constitue simultanément cause et effet, et le futur s'inscrit déjà partiellement dans notre manière de saisir chaque chose<sup>202</sup>. Comme l'explique l'architecte chinois, Wang Shu, l'attitude vis-à-vis d'une chose est bien plus importante que le choix du moyen pour l'accomplir ; le rôle d'un architecte n'est pas de dessiner des « bâtiments » mais d'instaurer un monde (*ying zao shi jie/营造世界*)<sup>203</sup>.

De même, l'importance de l'agir créatif du paysagiste n'est pas dans le fait de « créer », mais demeure dans la conscience de participer à une éventuelle *co-suscitation*, dans la tentative d'instaurer des *fins visées d'une création collective continuée*, en mobilisant tous les facteurs possibles: connu ou inconnu, certitude ou incertitude, matériel ou immatériel,

---

<sup>202</sup> Cf. Duddhaghosa, *Visuddhimagga : Le chemin de la Pureté*, op. cit.

<sup>203</sup> “从事建筑活动，在我看来，以什么态度去做永远比用什么方法去做重要得多。”；“我在各种场合曾反复宣告：每一次我都不只是做一组建筑，每一次我都在建造一个世界。[...]‘世界’这个词拓展了‘建筑’活动的范围，它是‘营造’的对象 [...]”，WANG Shu, « 营造琐记 » (*Ying zao suo ji/ Notes des constructions*), in *Architecture journal* 2008-7, Shanghai, 2008, p. 58.

raison ou sentiment, technique ou art, humain ou inhumain... afin de maximiser la « contingence » pour provoquer la *genesis* favorable à l'existence humaine.

**Deuxième partie**  
**Pour une conduite *mésologique* de créativité**

## Introduction

Rappelons que Wang Shu disait qu'entre l'homme et la réalité, il y a une couche qui est le langage<sup>1</sup>.

Effectivement, ce que Wang Shu appelle « langage » concerne non seulement les signes linguistiques mais aussi les images, concept, modes, styles, architectures, paysages, ... Bref, il s'agit de représentations mentales, optiques ou acoustiques en tant que systèmes de signes, construits par l'homme pour représenter la réalité. En même temps, ces systèmes constituent eux-mêmes une autre réalité relative appartenant uniquement aux hommes.

L'une des premières questions de Wang Shu est : quel est le lien intrinsèque entre la réalité en soi et la réalité perçue à travers les architectures ? La réponse, empruntant à la théorie de Christian Norberg-Schulz se trouve, selon lui, dans le fait qu'une architecture doit habiter l'homme : un espace doit non seulement satisfaire l'esthétique et répondre à certaines fonctions, mais il doit également établir un rapport entre l'homme et les autres, pour lui permettre d'exister dans le monde d'une certaine manière<sup>2</sup>. La « vie » attache ainsi fermement l'architecture à la réalité (*xian shi* 现实).

Cependant, aujourd'hui, lorsque le mode artisanal pour maîtriser la création est remplacé par la conception, une couche supplémentaire est créée entre la « création » et la réalité en soi : celle d'un processus « savant ». Nous ne sommes plus dans un contact proximal entre l'architecture et la vie. Par ailleurs, cette couche « intellectuelle » qui contient les langages établis –savoirs et techniques - et engage des professions spécifiques, devient un milieu institutionnel qui favorise non seulement l'intervention politique,

---

<sup>1</sup> Voir chapitre 1.1.6. *Créativité et enseignement – une relation paradoxale.*

<sup>2</sup> Texte originel: “在诺伯特—舒尔茨看来, 建筑的形象这种一般特征, 其与实际建筑任务结合点在于‘居住’, 在空间和时间中寻求一块立足之地。然而居住是一个复杂的功能要求, 它不仅意味着一个私生活的遮蔽所, 而且意味着人与周围环境之间建立起来的富有意义的关系。当人居住下来, 他才会发现自己, 并且由此决定其存在与世界的一般方式。” Cf. WANG Shu, *死屋手记 (Si Wu Shou Ji/ Souvenirs de la maison des morts)*, *op. cit.* (non paginé)

économique et sociale, mais augmente également le risque d'infléchir le lien entre l'homme et la réalité.

Selon Wang Shu, le mode de construction actuel semble constamment tramer des « conspirations » : des groupes de personnes qui possèdent le pouvoir de « créer » (les professionnels, les technocrates, les politiciens...), décrètent, en quelque sorte, la manière de vivre de la société. Pour préserver leur pouvoir, ces groupes inventent sans cesse des idées et les valeurs pour influencer la société<sup>3</sup>. Ainsi, les « mots » se substituent à la pensée ; la mode remplace la vie. En devenant la parole privilégiée du pouvoir, l'architecture oublie son rôle essentiel et devient des « signes flottants » détachés de la vie. Voyons l'image ci-dessous (Fig.18) qui montre une copie du pont Alexandre III de Paris effectuée dans une ville chinoise – Tianjin (天津). Quel est le rapport entre cette étrange présence et son contexte? Une des raisons probables est que l'image était désirée par les commanditaires. Ce phénomène devient de plus en plus répandu, particulièrement dans les pays en voie de développement. La ville moderne devient, selon les auteurs de *Collage city*, un simple assemblage d'éléments divers qui n'ont aucun lien ni entre eux ni avec leur site<sup>4</sup> (Fig.19).



Figure 18. Pont à Tianjin en Chine.  
(Summary of the Economic Development of Haihe, No 7, 2006-05, Tianjin, 建筑创作杂志社 [Edition du magazine de La création de l'architecture], 2006, p. 15.)

<sup>3</sup> Texte originel: “但专业建筑学在中国才出现了多久，整个体系几乎都是从西方传过来的，它有一个分界，就是它制造出了一批专业设计房子的人和建造房子的人，因为制度而有了权力，它可以决定很多人的生活。而为了这种权力，提出了各种理论或者故事，因为人们需要所以我们这些建筑师保住了饭碗，所以从某种意义上来说这像一个阴谋。” Cf. WANG Shu, “‘中国式住宅’的可能性——王澍和他的研究生们的对话” (“Zhong guo shi zhu zhai ”de ke neng xing – WANG Shu he ta de yan jiu sheng men de dui hua/Possibilités de “la maison du style chinois”-une conversation entre WANG Shu et ses étudiants de Master), transcrit par WANG Shu et CHEN Zhuo, in *Time+Architecture* 2006/3, Shanghai, 2006, p. 37.

<sup>4</sup> Fred KOETTER & Colin ROWE, *Collage City* (1978), traduit de l'américain par Kenneth Hylton Gollion, Infolio, Coll. Archigraphy, 2005.

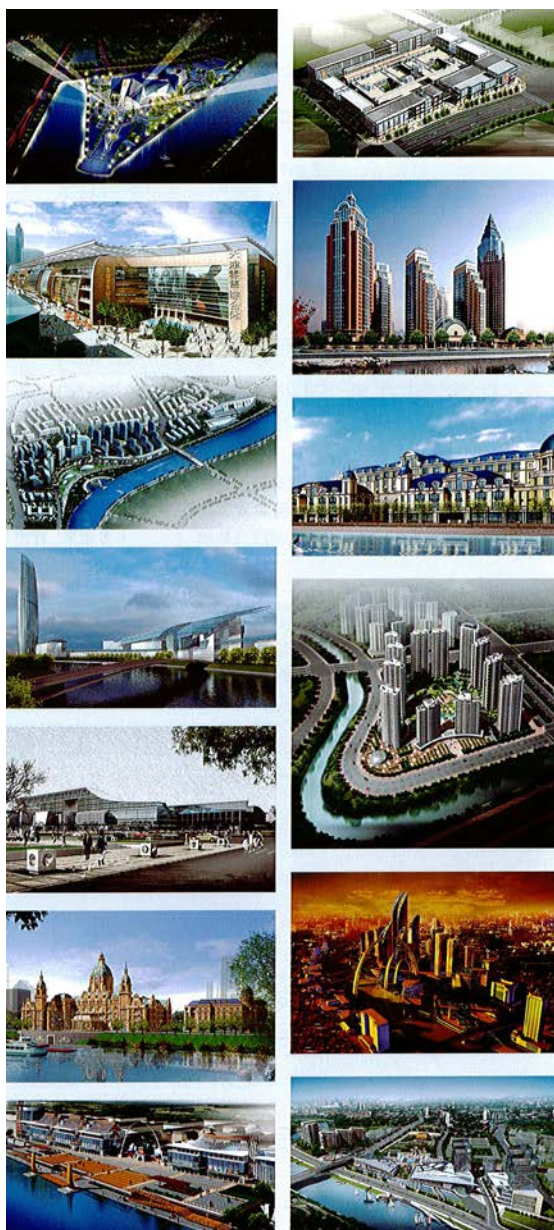


Figure 19. Fragments d'une ville : les projets de la ville de Tianjin en Chine.  
(Summary of the Economic Development of Haihe, op. cit., p. 7.)

La « couche » composée de ces signes flottants risque de figer le système social en l'entraînant dans un développement virtuel dominé par le fétichisme. La créativité selon Wang Shu, provient des destructions et des reconstructions permanentes de cette couche<sup>5</sup>.

Ce problème exposé par Wang Shu ne concerne pas uniquement les architectures, il est plus global. Chez Roland Barthes, ce que Wang Shu appelle les « conspirations » portent un autre nom- *mythologies*. La *mythologie* de Barthes est en effet un phénomène global existant dans toutes les

sociétés. Il s'agit du système de signification de la société moderne, ou concrètement de notre manière générale de faire le monde. Dans son ouvrage, *Mythologies*, Roland Barthes tente de déchiffrer le mécanisme du développement du système « mythologique » en adoptant la méthode sémiologique.

Pour Barthes, aujourd'hui, nous sommes dans une société fortement « mythifiée ». Dès qu'une chose est dotée du sens, elle risque d'être transformée en « mythe ». Tout peut être

<sup>5</sup> Cf. WANG Shu, *死屋手记* (*Si Wu Shou Ji*/ Souvenirs de la maison des morts), op. cit.



« mythe », « car l'univers est infiniment suggestif. Chaque objet du monde peut passer d'une existence fermée, muette, à un état oral, ouvert à l'appropriation de la société <sup>6</sup> ».

En manipulant les langages, les « mythologues » (équivalant aux « certains groupes de personnes » évoqués par Wang Shu) insèrent, de façon masquée, leurs intentions artificielles au système de signification, et produisent sans cesse les « mythes » collectifs qui perturbent notre logique et attirent notre attention vers une réalité virtuelle. De cette manière, les « mythologues » tentent de conduire l'évolution de la société dans le sens qu'ils désirent. Le risque du système « mythologique » est d'orienter le développement de la civilisation vers un monde complètement factice et insignifiant.

La « mythologie » concerne étroitement notre manière de « créer », parce qu'elle est un phénomène spontané, dû à la capacité créative de l'être humain de transférer la chose au langage. Alors, une similitude apparaît entre la « mythologie » et la « mésologie » qui tente de démontrer le déploiement du monde humain à travers le prédicat – à savoir tout acte humain.

Quelles sont les différences entre le « “faire” mythologique » et le « “faire” mésologique » ? Pour répondre à cette question, il est nécessaire de s'interroger sur le comportement de concepteur, autrement dit, sur la conduite de la « création ».

Dans cette partie, nous mènerons une comparaison de la conduite de la création *mésologique* et *mytho-logique*, pour comprendre les problèmes essentiels dans notre manière de « faire le monde » et comment nous devons agir pour les éviter. Ou encore, de quelle manière la créativité est née dans la déstructuration et la reconstruction de la couche de « langage » ? Avant tout, il faut comprendre la nature de cette « couche » et ses principaux modes de reproduction.

---

<sup>6</sup> Roland BARTHES, *Mythologies*, op. cit., p. 181-182.

Cette partie va ainsi se dérouler en trois chapitres. A travers une analyse de la conception des jardins de Versailles, elle déchiffrera la couche virtuelle produite par les modes « mythologiques », et le mécanisme de son développement. Dans le même temps, elle entamera au fil des analyses du mythe, une comparaison entre le système de signification mythologique et mésologique. Cette comparaison permettra d'éclairer le rôle de la créativité, et ainsi celui de la mésologie dans la conduite de créativité, et d'introduire les « méso-logiques » à travers la définition d'une position médiane du paysagiste dans le parcours créatif.

Il est nécessaire d'expliquer les utilisations spécifiques de certains termes dans cette partie. Tout d'abord, il existe deux sortes de *mythes* : ceux au sens général, tels que les mythes gréco-romains, ou ceux, au sens développé par Roland Barthes, c'est-à-dire, ceux qui sont produits par un système de significations spécifiques, dit « mythologique ».

Par ailleurs, l'emploi du terme « concepteur » désigne toute personne qui participe à la conception, y compris celles qui l'influencent tels les politiques, les économistes, les commanditaires, les usagers potentiels, etc. Cependant, ils ne sont pas précisément nommés, et sont substitués par d'autres termes tel que « concept », « mythe », « mythologue », ou dans le cas particulier, parfois par « Versailles » ou « jardin ». L'objectif est de dévoiler l'« intention » majeure qui conduit la conception à la « mythologie ».

Le terme « sens » comporte globalement trois dimensions : direction spatio-temporelle, sensation charnelle, et signification mentale<sup>7</sup>. Le sens n'est pas la réalité absolue. Il émerge obligatoirement de la relation entre l'homme et son environnement. Or, dans le cas de « mythologie », il y a une confusion entre le sens, l'histoire et la chose. Cette confusion, issue de la méthode sémiologique, ne semble pas prise en compte par Roland Barthes<sup>8</sup> - il note « *on trouve ici le sens, tel que l'entend Sartre, comme qualité naturelle des choses, située hors d'un système sémiologique*<sup>9</sup> ».

---

<sup>7</sup> Cf. Augustin BERQUE, « Sujet, sens et milieu-la trajection du physique au sémantique », *op. cit.*

<sup>8</sup> Nous avons déjà signalé ce problème dans le chapitre 1.2.4. *La réalité mésologique du projet.*

<sup>9</sup> Roland BARTHES, *Mythologies*, *op. cit.*, p. 207.

En fin de compte, la meilleure façon de saisir le contenu de chaque terme est sans doute de les replacer dans leur contexte.

## I. « Mythologies » de Roland Barthes

### Les jardins de Versailles comme exemple de conception « mythologique » à analyser

#### 2.1.1. Qu'est-ce qu'un « mythe » ? - Constitution sémiologique de « mythe »

Roland Barthes donne du mythe la définition suivante : « *Le mythe est une parole*<sup>10</sup> ». Par la suite, il enrichit ce noyau par des adjectifs et des noms, et le soumet à l'épreuve d'une série d'affirmations et de négations, afin de préciser le sens de « parole » : le « mythe » est un système de communication, un message, une forme, un mode de signification, une parole choisie par l'histoire et définie par son intention. Il peut être bien d'autres choses qu'un énoncé oral, autant la photographie, le cinéma, le reportage, le sport, que l'architecture ou le paysage.

Même un arbre peut devenir la matière d'un « mythe », parce que quand on dit arbre, on ne considère déjà plus l'arbre en soi, de manière neutre : le concept d'arbre a été investi d'un usage social. En fin de compte, tout peut relever du « mythe », car aucune loi, naturelle ou non, n'interdit de parler des choses.

Le processus de mythification est effectivement similaire à celui de prédication. En revanche, la tendance du mouvement « mythologique » n'est pas neutre : elle est guidée par une intention. Le but du « mythe » est de faire passer les messages de façon masquée.

Pour Roland Barthes, le « mythe » relève d'une science générale extensive à la linguistique, et qui est la sémiologie. Néanmoins, le « mythe » n'est pas un simple fragment sémiologique. La sémiologie est une science des formes, puisqu'elle étudie la structure des significations indépendamment de leur contenu. Elle est nécessaire mais insuffisante pour comprendre la « mythologie », car le « mythe » fait partie à la fois de la sémiologie comme

---

<sup>10</sup> Roland BARTHES, *Mythologies*, op. cit., p. 181.

science formelle et de l'idéologie comme science historique : « elle étudie des idées-en-forme<sup>11</sup> ».

Partant de trois termes de Saussure : le *signifiant* (l'image acoustique), le *signifié* (le concept) et le *signe* (le total associatif des deux premiers termes : le mot, par exemple), Roland Barthes insiste sur la nécessité de distinguer le *signe* du *signifiant*. Selon lui, le *signifiant* n'est qu'une forme vide, mais le signe est plein parce qu'il a un sens. La relation entre les trois termes peut être formulée comme ci-dessous : *signifiant + signifié = signe*. Cette chaîne que Roland Barthes appelle « *langage-objet* », constitue le premier système sémiologique de *mythologie*, qui est purement linguistique. En même temps, ce premier système produit la matière du « mythe » : le terme final de la première chaîne sémiologique va devenir premier terme ou terme partiel d'un système agrandi, car la parole mythique est toujours formée d'une matière déjà travaillée.

Ainsi, le « mythe » s'édifie à partir d'une chaîne sémiologique qui existe avant lui : c'est un système sémiologique second que Roland Barthes appelle « *méta-langage* ». Pour distinguer les termes dans les deux systèmes assimilés, Roland Barthes appelle ceux qui sont sur le plan mythique : la *forme* (correspondant à la position de *signifiant*), le *concept* (correspondant à la position de *signifié*) et la *signification* (correspondant à la position de *signe*). La translation pourrait être schématisée de la façon suivante : (Fig. 20)

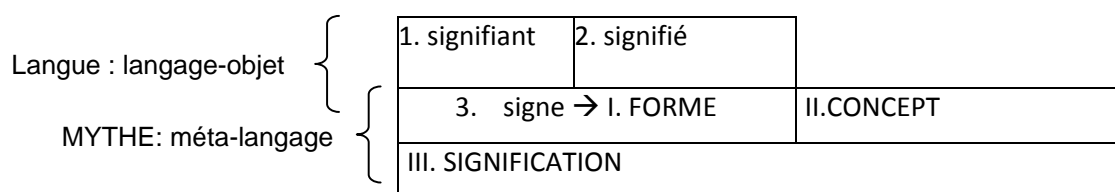


Figure 20. Schéma de constitution du *mythe*.

Pour constituer un « mythe », il faut donc au moins deux de ces systèmes sémiologiques similaires constitués en chaîne, et cette construction donne au « mythe » une couche linguistique complexe entre le *signifié* et la *forme* qui se déroulera dans le temps.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p.185.

La démarche de mythification a lieu dans le deuxième système grâce à la duplicité de son *signifiant* (*forme*, ou *signe* de la première chaîne sémiologique), à la fois *sens* et *forme*, plein d'un côté, vide de l'autre. C'est sur ce point que le « mythe<sup>12</sup> » peut déformer et vider le sens du *signe* du premier système et le transformer en une forme vide, prête à accueillir un nouveau concept. L'épaisseur entre le *signifié* premier et la *forme* constitue le maillon faible qui permet au « mythe » d'établir un « *jeu de cache-cache*<sup>13</sup> » entre le *sens* et la *forme* afin que la *forme* soit libérée du lien intrinsèque avec le *sens*.

Dans ce jeu, il y a bien une intention forte devant laquelle les différentes matières des formes diverses pourraient être toutes mythifiées au service du même mobile qui fait proliférer le mythe, par exemple, pour signifier la passion amoureuse, l'objet pourrait être une rose, un poème, une phrase ou un cadeau. Peu importe l'objet, pourvu qu'il réussisse à exprimer la passion amoureuse. En fait, pour analyser le mythe, on n'a pas besoin de considérer la composition du *langage-objet*, car ce qui compte est que le *signe* soit prêt au seuil du « mythe ».

### 2.1.2. Pourquoi « Versailles » comme exemple de conception « mythologique »<sup>14</sup> ?

Pour éclairer ce qu'il appelle « mythe », Barthes décrit de nombreux éléments quotidiens : publicité, politique, production industrielle, cinéma, cuisine... mais aucun exemple de construction. Pourtant, il annonce que le « mythe » existe partout dans les milieux où les sens sont produits. Alors, de quelle manière le mythe se produit-il dans la conception du paysage ?

Le projet des jardins de Versailles marque non seulement un bouleversement du rapport de l'homme à la nature : la nature désormais ordonnée par la force humaine sous

---

<sup>12</sup> Le mot « mythe » porte ici un sens ambivalent : il représente à la fois les mythologues (ce qui participent à la conception) et le système mythologique.

<sup>13</sup> Roland BARTHES, *Mythologies*, op. cit., p.191.

<sup>14</sup> Dans une étude précédente, j'ai déjà effectué une analyse sur la conception des Jardins de Versailles sous l'angle de « Mythologie » au sens de Roland Barthes. Dans ce chapitre, il s'agit d'une évolution et revalorisation de cette étude précédente. Voir mon étude, *Lire Versailles comme un texte - interrogation sur le processus de la signification paysagère*, Mémoire, DEA « Jardins, paysages, territoires », Université Paris 1 / Ecole d'architecture de Paris - La Villette, 2005.

les règles géométriques de la perspective linéaire, mais aussi la naissance de la figure de l'« architecte paysagiste<sup>15</sup> » avant l'apparition de son terme. Ce qui marque cette naissance est l'intégration d'un outil savant dans un projet de jardin à grande échelle.

Dans la première moitié du XVII<sup>e</sup> siècle, les jardiniers chargés de l'entretien de châteaux, de maisons, des champs et d'hôtels, dessinent déjà les jardins ou, plus exactement, les parterres de bordure de buis qui étaient à la mode. Ils ont sans doute emprunté cette compétence de dessinateurs aux architectes. Mais c'est à partir d'André Le Nôtre (1613-1700), que l'objet du dessin s'élargit jusqu'à l'ensemble des jardins. Désormais, les jardiniers sont armés d'un outil savant – le dessin de concept<sup>16</sup>.

Néanmoins, cette splendide œuvre du classicisme français, symbolique de la réussite de l'humanité vis-à-vis de la nature sauvage, semble posséder une facette mystérieuse : une grande diversité de ressources formelles est présentée dans une seule création - les statues mythiques et allégoriques, une infinité de représentations symboliques, les végétaux taillés, les grandes eaux, les formes géométriques ou irrégulières, les styles classique ou baroque, les bosquets des différents sujets, les parcours thématiques.... Pourtant, rien ne semble devoir réunir tous ces fragments. (Fig. 21)

Par exemple, les figures de la mythologie gréco-romaine possèdent déjà une histoire qui leur est propre. Regarder ces statues dans les jardins de Versailles revient à observer le paysage (Versailles<sup>17</sup>) à travers une vitre (statues) : tantôt on saisit la présence de la vitre et la distance du paysage ; tantôt au contraire la transparence de la vitre et la profondeur du paysage. Que signifie cette transparence pour les figures gréco-romaines ? Pour quelles raisons, doivent-elles se présenter dans ce parc classique en France ? On se trouve à peu près devant la même question quant à la présence du « pont Alexandre III » dans la ville de Tianjin.

---

<sup>15</sup> On dit aussi « architecte jardinier ».

<sup>16</sup> Cf. Pierre DONADIEU, *Les Paysagistes ou Les métamorphoses du jardinier*, op. cit.

<sup>17</sup> Dans cette étude, le nom « les jardins de Versailles » est parfois remplacé par « Versailles », et « les jardins de Vaux-le-Vicomte » par Vaux-le-Vicomte.

En outre, les images semblent relativement libres. Entre elles, il n'y a pas de vraies distinctions : elles coexistent sans correspondance ni conflit, comme si elles avaient toutes une position homogène. En réalité, les jardins de Versailles ne sont pas que les juxtapositions de fragments dissociés mais possèdent certaines cohérences composées par les tracés qui révèlent la morphologie du territoire. Versailles est en quelque sorte comme un modèle condensé de la ville moderne - un assemblage d'éléments divers. En outre, la création des jardins est visiblement un prototype de projet de paysage. Étudier son processus de signification nous permettra de remonter au début de l'histoire de la pratique professionnelle et de comprendre le fonctionnement du mode de « mythologie » à travers la conception paysagère. Cependant, comment aborder cette problématique ?



Figure 21. Fragments dans les Jardins de Versailles.  
(Photos prises par Xiaoling Fang)



Les fragments des images semblent des « langages » extraits de textes existants pour composer un nouveau texte qui « est » les jardins de Versailles. Pour Lucien Kroll, « *Les jardins ne sont pas innocents : ils disent leur auteur, l'esprit de son temps, ses relations avec la nature, avec "l'autre", ses envies d'autorité ou d'empathie. Faire ou "laisser se faire"*<sup>18</sup> ». Composer un jardin est comme écrire un texte, et puis le laisser « raconter » les histoires aux autres.

Le mot « texte » issu du latin « *textus*<sup>19</sup> » qui veut dire « tissu ou enlacement » implique la structure linguistique à l'intérieur d'un texte. De même, à travers la conception d'un jardin, chaque objet, culturel ou naturel, déjà pris dans une structure narrative existante va être extrait de son propre système et transporté dans une autre structure. Au fond, cette procédure est assimilable à la métaphore. Le mot « métaphore » dérivé du grec *métapherein*, signifie « porter au-delà, transporter ». Il s'agit de l'essence de langage : transporter les choses en mots, et les représenter là où elles ne sont pas présentes<sup>20</sup>. Il nous apparaît donc intéressant de comparer la procédure de conception des jardins de Versailles avec celle de la composition d'un texte, en adoptant une méthode linguistique, particulièrement celle de la sémiologie.

Ainsi, trois questions se posent: 1. Pourquoi choisir certains langages particuliers ? 2. Par quel mode de signification les extrait-on de leurs propres structures vers une nouvelle structure ? 3. Enfin quelle est la nouvelle structure « linguistique » qui les ordonne pour qu'elles puissent exprimer une même parole, porteuse du concept des jardins de Versailles?

Sans doute, dans l'ordre de la perception, l'image et l'écriture ne sollicitent pas le même type de lecture. Selon Roland Barthes, l'image est plus impérieuse que l'écriture : « *elle impose la signification d'un coup, sans l'analyser, sans la disperser. Mais ceci n'est plus une différence constitutive. L'image devient une écriture, dès l'instant qu'elle est significative :*

---

<sup>18</sup> Lucien KROLL, *Divers notes impressionnistes (1987)*, in Jean-Pierre LE DANTEC, *Jardins et Paysages: une anthologie*, op. cit., p. 548.

<sup>19</sup> *Texte*, in Alain REY (sous la dir.), *Le Robert : dictionnaire historique de la langue française*, op. cit., p. 2267.

<sup>20</sup> Cf. Augustin BERQUE, « Chôra /topos », in Augustin BERQUE (sous la dir.), *Mouvance- cinquante mots pour le paysage*, op. cit., p. 49.

comme l'écriture, elle appelle une *lexis*<sup>21</sup> ». Un jardin en tant que manifestation de « l'esprit humain par les formes <sup>22</sup> » se rattache d'abord à la vision. Dans le cas de Versailles, les jardins proposent d'abord les images inspirées des histoires existantes. Ensuite, ils initient eux-mêmes une deuxième lecture qui va venir évoquer leur propre existence.

C'est ce parcours partant des histoires des autres et achevé par l'histoire propre à « soi-même », qui constitue le mode de « mythification », que nous allons étudier<sup>23</sup>. Le « mythe » est né dans un mouvement de signification. La clé qui permet de qualifier une conception « mythologique » est le détournement du sens à la *forme*. Pour comprendre vraiment comment le *concept* de Versailles arrive à capturer les fragments formels et à les ordonner dans une seule histoire, il faut les étudier sous trois angles : la capture des matières ; les modes de signification ; l'appropriation définitive.

### 2.1.3. Capture des matières

Tout « langage » ne peut nécessairement devenir la matière du « mythe ». Il doit d'abord comporter une ambivalence : à la fois sens et forme, c'est à dire une association du *sens (signifié)* et de la *forme (signifiant)*. D'autre part, toutes les matières ne possèdent pas la même tendance vers le mouvement de signification. Selon Barthes, un schéma se prête à la signification beaucoup plus qu'un dessin, une imitation plus qu'un original, une caricature plus qu'un portrait. Plus une matière est travaillée, plus il y a de sous-entendus ajoutés, et plus elle est dotée d'une flexibilité et d'une dynamique orientée vers la signification, par exemple, une caricature a tendance à proposer plus d'informations qu'un portrait neutre.

Cette matière caractéristique capturée par Versailles est avant tout les jardins de Vaux-le-Vicomte - le premier jardin classique. En s'ordonnant autour d'une perspective de plus de trois kilomètres, ce vaste espace rythmé par des terrasses successives reflète la volonté de splendeur de son maître - Fouquet. Le créateur, André Le Nôtre, dès cette première création, dispose les éléments de ses jardins : rinceaux de buis, bosquets, grottes, pelouses, eaux

---

<sup>21</sup> Roland BARTHES, *Mythologies*, op. cit., p. 183.

<sup>22</sup> Jean-Pierre LE DANTEC, *Jardins et paysages : une anthologie*, op. cit., p. 12.

<sup>23</sup> Une création naturelle commence en général par interroger sa propre existence, à travers la compréhension de l'existence des autres, avant de revenir à une co-existence.

dormantes ou jaillissantes, arbres taillés, bassins, statues romaines ou grecques et allées bien ordonnées. La matière de Versailles, le *signifiant*, si l'on considère qu'il s'agit du modèle des jardins de Vaux-le-Vicomte, présuppose déjà une lecture, on le saisit des yeux, il a une réalité multi-sensorielle. Il présente une richesse et une plénitude d'histoire; il postule un savoir, un passé, une mémoire, un ordre, des idées, des décisions, etc.

Nous nous trouvons, ici, devant un système sémiologique agrandi : il y a un *signifiant* (les jardins classiques) formé lui-même, déjà, d'un système préalable qui est la conception de Vaux-le-Vicomte; il y a un *signifié-concept*<sup>24</sup> de Versailles : c'est ici d'abord un mélange intentionnel de la thématique apollinienne, des vertus du Roi Soleil et de sa toute-puissance. Derrière ceci, se cache probablement le désir du roi et des concepteurs. Ainsi, la matière des jardins de Versailles est comme le terme final du « mythe » de Fouquet et comme le terme initial du « mythe » du Roi Soleil. (Fig.22)

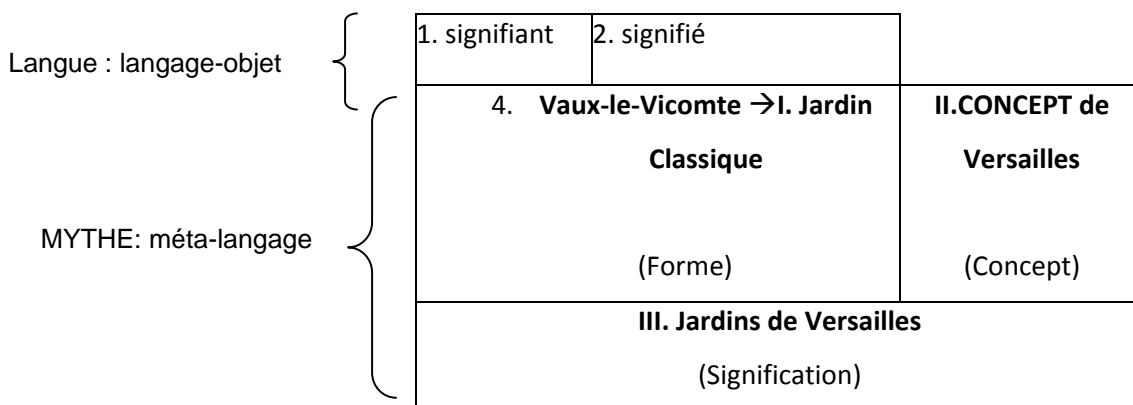


Figure 22. Schéma de constitution du mythe de Versailles.

Or, dans le système du « méta-langage », Vaux-le-Vicomte n'est pas lu comme la réalité mais comme une forme instrumentale : le style de jardin classique. La matière du « mythe » fait toujours partie d'une histoire et va avoir une fonction purement significative - elle n'est qu'un outil, la proie de la parole « mythique ».

<sup>24</sup> *Concept* en tant que le terme dans le système de « mythologie » de Roland Barthes possède un sens équivalent que l'intention.

Après la mort du Cardinal Mazarin et la chute de Fouquet, Louis XIV tira vite les leçons qui s'imposaient. Il ne suffit pas d'être officiellement roi ; pour l'être vraiment, il faut se diviniser : il faut être « Roi-Soleil ». Le « soleil d'or rayonnant » était l'emblème de Charles VI<sup>25</sup>. La faute de Fouquet se trouve précisément là : personne n'a le droit de faire de l'ombre au Roi-Soleil et le surintendant a tenté de voler l'aura du Soleil. Vaux-le-Vicomte n'est en réalité qu'un pauvre révélateur des formes divines !

Cependant, une question se pose : comment le « mythe » arrive-t-il à repérer ses matières ? Autrement dit, pourquoi Versailles n'a-t-il pas choisi un autre modèle de jardin que celui de Vaux-le-Vicomte ? Sans doute, la contrainte géographique s'impose dans le choix de la matière, c'est-à-dire que Versailles n'allait pas choisir le style de jardin chinois, qui était à peine connu par les européens au XVII<sup>ème</sup> siècle. D'ailleurs, le centre d'intérêt du « mythe » n'est pas l'histoire concrète d'une *forme*, mais surtout son côté utilisable. Pour devenir la matière du « mythe », il ne suffit pas de posséder une richesse d'histoires, il faut aussi une certaine analogie formelle entre la matière et le *concept* : le grandiose du style de jardin classique correspond tout à fait à l'ampleur du pouvoir royal de Louis XIV.

Le *concept* « mythique » est au fond une intention imposée de l'extérieur de l'action, qui existe avant le choix de la matière, et qui se définit comme une tendance fonctionnelle. Effectivement, le devenir potentiel du « mythe » est présent dès l'apparition de l'intention. La matière est choisie par cette tendance dont le mobile est l'intention.

Avant la rencontre avec Vaux-le-Vicomte, lors de la soirée mémorable du 17 août 1661, Louis XIV avait déjà l'idée du pouvoir absolu. En avril 1655, avec son fameux « L'État, c'est moi », il prononçait l'expression extrême de la monarchie absolue. Le 9 mars 1661, après la mort de Mazarin, dans le discours au conseil annonçant sa décision de régner seul, le roi proclama : « La face du théâtre change »<sup>26</sup>. Cependant, pour proférer cette idée, il fallait la revêtir d'une parole élaborée, belle et puissante. Arriva cette soirée du 17 août 1661 qui allait signer la fin de Fouquet. Devant la beauté de Vaux-le-Vicomte et la splendide création du jardin classique, Louis XIV eut le « coup de foudre » : l'idée du pouvoir absolu coïncidait

---

<sup>25</sup> Cf. Pierre-André LABLAUDE, *Les jardins de Versailles* (1995), Paris, Scala, 1998.

<sup>26</sup> Cf. *Ibid.*

pour la première fois avec l'image du pouvoir. Les sentiments complexes du roi explosèrent : jalousie, ressentiment, orgueil blessé, passion ou bien folie d'un amour potentiel, on ne sait pas exactement... Le « mythe » trouvait sa forme, il pouvait désormais s'exprimer librement sous la lumière.



Figure 23.

Ci-dessus : Figure d'Apollon au plafond de la chambre de Fouquet (Philippe BEAUSSANT, « Fouquet et le songe de Vaux », *op. cit.* p. 18.).

Ci-dessous : Plafond de la chambre du roi Louis XIV au château de Versailles (Photo prise par Xiaoling Fang).

Comme dit Philippe Beaussant, « Il faut lire Vaux à posteriori pour comprendre<sup>27</sup> » car chaque détail l'un après l'autre sera repris par Louis XIV à Versailles. Il reprendra à son service, tous ceux qui ont fait Vaux : Le Nôtre, Le Vau, Le Brun, La Quintinie, La Fontaine et Molière; il exploitera le plan de Vaux; et au cours de l'hiver 1661- 1662, on note, que quelque 1200 arbres furent transférés de Vaux à Versailles. On se demande aussi si la fête de Vaux ne serait pas le brouillon des Plaisirs de l'île enchantée. Parmi toutes ces « formes » reprises par le roi, la plus importante est le symbolisme

solitaire : Apollon. Dans la chambre de Fouquet, l'iconographie du soleil, qui se déploie au plafond autour de la figure d'Apollon apportant la lumière au monde, sera reprise par Louis XIV à Versailles pour chanter sa seule gloire en tant que Roi-Soleil : la figure d'Apollon se retrouvera donc au plafond de la première chambre du roi à Versailles. (Fig.23)

<sup>27</sup> Philippe BEAUSSANT, « Fouquet et le songe de Vaux », in *Vaux-le-Vicomte*, [textes de Philippe Beaussant, Cyril Bordier, Alain Mérot, et al.], *Connaissance des Arts*, H.S. n° 196, Paris, Société française de promotion artistique, 2003, p.18.

Finalement le « mythe » ne peut se définir par sa matière parce qu'il veut plutôt voir un total de signes-objets, qu'un signe global. Pour déchiffrer un mythe, il faut lire son intention. Que ce soient les jardins classiques, le symbolisme solaire, la perspective linéaire, la grande échelle, les eaux jaillissantes, les arbres taillés ou les statues gréco-romaines... à Versailles, la seule chose qui importe est que les *formes* conviennent à la fonction de la représentation du Roi-Soleil. Ce n'est pas la thématique mythologique de Phoebus-Apollon, ni celle de l'empereur romain, mais le « mythe » de Louis XIV.

#### 2.1.4. Modes de signification

Jusqu'ici, les matières formelles capturées par le concept restent encore fragmentées. Comment un « mythe » parvient-il à écrire sa propre histoire à partir de ces langages relativement libres ? Pour comprendre le processus de la mythification, il faut d'abord savoir comment un « mythe » peut déformer un sens tout en implantant un concept « mythique ». Lors de cette étape, selon Barthes, le *concept* « mythique » cherche à se justifier afin de passer à l'état de nature. L'état de nature d'un processus de signification contient en effet un rapport de « co-suscitation », autrement dit, le *signifiant* et le *signifié* sont dans une relation interdépendante. Née dans ce rapport, le *signifiant* n'est jamais vide. L'image semble provoquer naturellement le *concept*. Ce dernier ne sera pas lu comme l'intention imposée mais comme facteur qui participe à la naissance d'un « signe ».

Rappelons que dans les chaînes sémiologiques : ***signifiant+ signifié = signe → forme (signifiant) +concept (signifié) = mythe***, le maillon faible qui permet au mythe d'envahir ce système se trouve au niveau du *signe* du premier système qui est aussi le *signifiant* du second système : la *forme*. Celle-ci, qui constitue la matière favorable du « mythe », se présente d'une façon ambiguë : elle est une combinaison du *signifiant* et du *signifié* du premier système et en même temps le terme transitionnel entre le premier système et le second système. Roland Barthes la nomme l'« idée-en-forme ». L'opération débute par le fait de trancher la matière en deux parties : un côté plein de *sens* et un côté vide de *forme*. Ce que le *concept* déforme, c'est la face pleine : le sens. En devenant *forme*, le *sens* se vide, s'appauvrit et l'histoire recule et s'évapore. Cette opération est paradoxale par rapport à

celle de la lecture : elle est une régression anormale du *signe* au *signifiant*, du *sens* à la *forme*. La pauvreté de la *forme* appelle une *signification* qui la remplit. Concrètement, cette opération importante de la conception « mythique », contient deux étapes principales : 1. libération de la *forme*; 2. appropriation de la *forme*.

Le point capital de ces deux opérations est que le « mythe » ne supprime pas le sens, il ne fait que l'éloigner, le cacher, et le rendre transparent. Pour obtenir tous ces effets, il crée d'abord une « épaisseur virtuelle » pour perturber le rapport entre la *forme* et le *sens*. En conséquence, le *sens* et la *forme* semblent des éléments errants, tantôt présents tantôt absents, et ils ne se trouvent jamais sur le même plan. Cette épaisseur n'est pas statique, elle est une communication que Roland Barthes appelle « *le jeu de cache-cache entre le sens et la forme qui définit le mythe*<sup>28</sup> ». À travers ce *jeu de cache-cache*, le « mythe » infléchit la causalité naturelle et implante une causalité artificielle en profitant de certaines analogies entre le *signe* et le *concept*; l'image à la fois se libère et s'identifie. La libération de la *forme*, en fait, est une perturbation de la logique naturelle ; un mouvement de centrifugation entre la *forme* et sa propre histoire. Par contre, l'appropriation de la *forme* constitue un rétablissement d'une nouvelle logique artificielle ; un mouvement centripète attirant la *forme* vers le nouveau concept. Les deux actions constituent la communication « mythique ».

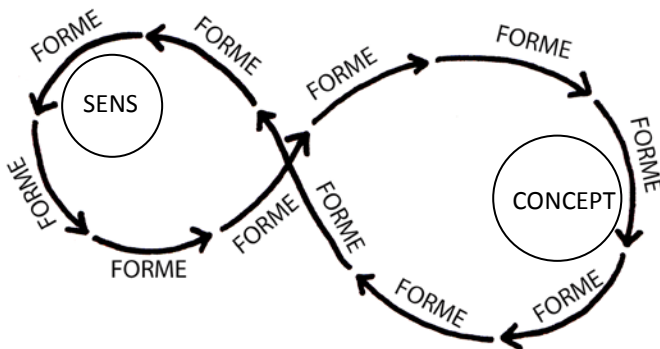


Figure 24. Mouvement de la conception mythologique - « le jeu de cache-cache entre le sens et la forme ».

<sup>28</sup> Roland BARTHES, *Mythologies*, op. cit., p. 191.

La particularité des « idées-en-forme » capturées par le *concept* de « Versailles » est qu'elles sont en matière graphique. Au premier plan, elles expriment les concepts déjà « mythifiés » : Apollon, Hercule, empire romain, Polyphile, Vaux-le-Vicomte, esprit rationnel...Le concept de Versailles va d'abord infléchir tous ces concepts au premier plan vers le concept au second plan : celui du roi Louis XIV, afin de créer une équation entre le roi et tous les autres concepts. Au fond, cette opération a pour but de transformer les *concepts* déjà « mythifiés » vers une richesse des formes idéologiques soumise au « mythe » du roi.

Dans *Mythologies*, « le jeu de cache-cache entre le sens et la forme » est comparé avec le mouvement du « tourniquet » pour démontrer que la nature de ce mouvement est en fait une sorte d'alternance rapide, qui fait que le sens sera pour la forme comme une réserve instantanée d'histoire : la forme part d'un sens ; elle s'éloigne, mais elle retourne pourtant continuellement au sens pour s'en nourrir<sup>29</sup> (Fig.24). Dans le cas d'une matière graphique, l'image projette immédiatement tous ces sens que le lecteur ne peut pas saisir d'un coup. Par conséquent, les lectures se font sur les différentes strates de la compréhension du lecteur : certains sens vont être saisis immédiatement, d'autres plus tard. Cela permet aux formes qui servent le « mythe » du roi d'aller continuellement se nourrir de la vie des « mythes » qui les ont précédées dans le temps.

Mais par le *concept*, c'est toute une histoire nouvelle qui va être implantée dans le « mythe ». Concrètement, le « concept » de Versailles parvient à créer les « jeux de cache-cache » à la fois déformants et re-formants, à travers cinq méthodes : la distanciation entre la forme et le sens, le spectacle spéculaire, la physique de l'alibi, la disproportion quantitative et enfin les parcours et les tracés comme mode ultime de ce système « métalinguistique ».

### 2.1.5. Distanciation entre la forme et le sens

À Versailles, les mécanismes de la libération de la *forme* consistent d'abord à prendre de la distance par rapport au contenu originel de l'image: il faut reculer l'histoire<sup>30</sup>. Mais

---

<sup>29</sup> Cf. *ibid.*

<sup>30</sup> Cf. *ibid.*, p.191.



l'histoire est toujours là, elle est passive. Alors, pour réaliser cet effet, le regard conscient va prendre du recul. Le recul nous permet d'abord de regarder : il est une extériorisation de la nature, condition première aux yeux pour parler du paysage (selon Philippe Descola). Pourtant ce recul va réduire l'histoire par rapport à la vision humaine tel *un rapetissement de la réalité*<sup>31</sup>. Cette distance va ensuite créer une « épaisseur virtuelle » entre le spectateur et le spectacle en affaiblissant la visibilité de l'interdépendance entre la *forme* et son sens afin de permettre à la *forme* de se libérer. Dans le cas concret de Versailles, c'est un rapetissement des « mythes » premiers, dont les sens sont réduits à des représentations collectives.

Dans les jardins classiques, c'est la profondeur de la perspective linéaire qui opère ce recul et ce rapetissement. Selon le modèle cartésien de la spatialité, la profondeur est une fonction du raisonnement. Ainsi, la position du point de vue semble plus importante que celle de ce qui est vu. À l'époque, un tableau créé selon le système axiomatique de la perspective linéaire a un point de vue statique unique à partir duquel il doit être regardé de la manière suivante : avec un seul œil ouvert; face au point de fuite; et à une distance du tableau égale à trois fois la hauteur du tableau. Pour cela, afin de regarder un tableau en utilisant cette méthode de la perspective linéaire, il faut se trouver dans une position de double recul : recul dans le tableau d'une part, et hors du tableau d'autre part. Les jardins classiques à l'époque exigent cette parfaite position unique, à tel point qu'aux jardins de Vaux-le-Vicomte, il semble que les créateurs aient préféré oublier la dérivation de l'image amenée par les autres points de vue, posant ainsi la réalité envisagée d'une façon abstraite et artificielle, c'est-à-dire comme un tableau. Cette position influencée probablement par le dualisme cartésien conduit à une séparation et une hiérarchisation du sujet (l'œil de l'observateur) et de l'objet (le tableau, la scène), ainsi à une dévalorisation de l'image: l'image perd sa propre valeur en devenant une *forme* vide.

Aux jardins de Versailles, à la différence de Vaux-le-Vicomte, la profondeur - notamment celle de l'axe central - est démesurée par rapport à l'échelle optique de l'être humain. À l'horizon lointain se déploie la superposition du Bassin d'Apollon, du soleil

---

<sup>31</sup> Cf. Augustin BERQUE, *Les raisons du paysage : de la Chine antique aux environnements de synthèse*, Paris, Hazan, 1995, p.53.

couchant, du grand canal qui reflète le ciel, et du point de fuite qui évoque l'infini. Les scènes entrent dans les yeux de l'observateur d'un seul coup, l'empêchant de distinguer les sens qu'elles pourraient recéler (Fig.25). Chaque partie est chargée, dans sa profondeur, d'une multitude de signes. La perspective, ainsi posée, parvient facilement à confondre le *sens*, la *forme* et le *concept*. Grâce à elle, les scènes des jardins deviennent perceptivement riches, significativement ambiguës. Comme dit Augustin Berque :

« C'est ainsi à double titre que les profondeurs de la perspective mettent la nature à distance : optiquement, l'œil de l'observateur étant abstrait de la représentation; et symboliquement, la position du sujet, désormais, transcendant l'objet<sup>32</sup>».



Figure 25. Perspective aux Jardins de Versailles – vue de l'axe central (Photo prise par Xiaoling Fang).

### 2.1.6. Physique de l'alibi

« Dans l'alibi, il y a un lieu plein et un lieu vide, noué par un rapport d'identité négative (je ne suis pas où vous croyez que je suis; je suis où vous croyez que je ne suis pas)<sup>33</sup>».

Rappelons que le *concept* ne supprime pas le *sens* de la *forme* mais qu'il s'en écarte et le conserve en vie pour pouvoir s'en alimenter: l'histoire est toujours là mais on ne voit que ses *formes*. Par exemple, si sur le chemin Nord-Sud, nommé le parcours de Polyphile ou

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 109.

<sup>33</sup> Roland Barthes, *Mythologies*, *op. cit.*, p. 196.

d'Apollon enfant<sup>34</sup>, ni Polyphile ni Apollon enfant ne sont physiquement présents, ils sont pourtant symboliquement là pour évoquer leurs histoires (Fig.26). Les visiteurs ne voient que ce que Polyphile ou Apollon enfant ont expérimenté, tels que représentés par les fragments en images parallèlement disposés sur leur chemin. Chaque promeneur semble devenir Polyphile ou Apollon. Sans aucun doute, parmi les promeneurs potentiels, le plus important est le propriétaire du jardin : le roi. Ainsi, par analogie entre les promenades de Polyphile et du roi, et selon des modes détournés, l'absence physique du sujet (Polyphile/Apollon) est comblée par la présence d'un promeneur anonyme et spécial: Louis XIV, et les histoires représentées de Polyphile ou d'Apollon vont nourrir la présence du Roi-Soleil. Le savoir contenu dans le concept mythique est donc un savoir confus qui évoque implicitement les liens entre le *concept* de Versailles et les histoires précédentes reflétés par les *formes*.

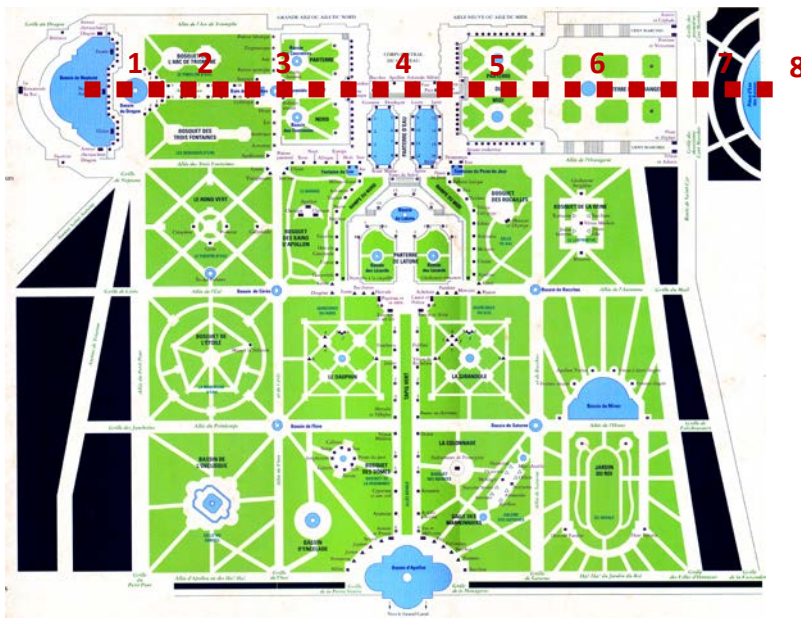


Figure 26. Axe Nord-Sud qui représente le parcours de Polyphile ou d'Apollon enfant.

1. Le Bassin du Dragon
2. L'Allée des Marmousets
3. La Pyramide et les Parterres Nord
4. Les Terrasses du château
5. Les Parterres du Midi
6. L'Orangerie
7. Le Lac des Suisses
8. La statue de Marcus Curtius

En revanche, le *concept* lui-même est à la fois omniprésent et anonyme: on dirait que sa présence est manifestée et accentuée par son absence dans la représentation. Donc, dans le « mythe » il y a deux physiques de l'alibi : le *sens* et le *concept* (il y a un rapport d'identité négative entre les deux : la plénitude de l'un suppose le vide de l'autre.)

<sup>34</sup> Il y a deux versions de la nomination de ce parcours. Selon Jean-François Carric, l'axe Nord-Sud est le parcours d'Apollon enfant ; selon Vincent Beurtheret et Alexis Riboud, il est le parcours de Polyphile. Cf. Jean François CARRIC, *Versailles – le jardin des statues*, Paris, Herscher, 2001. & Vincent BEURTHERET, Alexis RIBOUD, *Versailles – Symbolique cachée*, Paris, Huitième jour, Coll. Portes ouvertes, 2000.

Pour comprendre cette opération, il faut réfléchir au mode sur lequel le « mythe » est proféré. À Versailles, on ne recourt jamais à de franches affirmations telles que : *le roi est Dieu, le soleil, Apollon...* La signification passe toujours par des biais : les scènes qui identifient le roi au soleil, partout présentes; l'effet symbolique du point de fuite à l'infini; le parcours sans sujet; le Carrousel du 6 juin 1662<sup>35</sup>. Même dans ses Mémoires de l'année 1662, Louis XIV adopta plutôt une écriture connotative en utilisant la troisième personne : on (lui-même) et il (le soleil), pour expliquer le choix du soleil comme symbole de sa personne et de son règne. A travers ce remplacement de la première personne par la troisième personne inexistante, le roi tourne la dialectique vers un vide. Ce mode sur lequel le « mythe » est proféré, selon Roland Barthes, est une *ex-nomination* : « [...] il [le mythe (NDLE)] organise un monde sans contradictions parce que sans profondeur, un monde étalé dans l'évidence, il fonde une clarté heureuse; les choses ont l'air de signifier toutes seules<sup>36</sup> ».

À travers cette *ex-nomination* évoquante, le *concept* ne se définit que comme une tendance et sa présence est anonyme. En suivant cette tendance, les images sont conduites à parler à la place du *concept* : elles sont là, à la fois silencieuses et bavardes, avec les paroles disponibles tout entières au service du *concept*. Elles sont la vitre à la fois présente et vide. Au fond, le *concept* est le mobile du mouvement de signification. Pour pouvoir guider tous les éléments vers la constitution du « mythe » souhaité, il faut que le *concept* ait une position indiscutablement dominante par rapport aux autres *signifiés* potentiels. Le « mythe » connaît donc souvent une inflation de présence. À Versailles, ce phénomène se manifeste par l'omniprésence du concept de Roi-Soleil à travers une grande quantité d'*idées-en-forme* manipulées. Le roi parle, mais comme si les jardins et leurs histoires eux-mêmes s'exprimaient ; le « mythe » s'innocente et se naturalise en utilisant le langage métaphorique.

### 2.1.7. Spectacle spéculaire : le jeu de cache-cache

Le biais par lequel se confondent les histoires des images et le concept intentionnel est une communication qui transfère les messages « mythiques », communication que Roland

---

<sup>35</sup> Voir chapitre 2.1.6. *Spectacle spéculaire : le jeu de cache-cache*

<sup>36</sup> Roland BARTHES, *Mythologies, op. cit.*, p. 217.

Barthes appelle « le jeu de cache-cache entre le sens et la forme ». Dans les jardins de Versailles, ce *jeu de cache-cache* se concrétise notamment sous la forme d'un spectacle spéculaire.

Le spectacle spéculaire vient d'abord d'une idée baroque : le miroir, qui signifie la mobilité et l'ambiguïté des représentations en déformant et multipliant les effets. Ensuite, le reflet implique aussi la réversibilité entre le point de vue et le point de fuite; l'idée symbolique de jardin-clos et le narcissisme érigé en système de représentation.

À Versailles, la réversibilité entre le spectacle et le point de vue introduit un rapport d'analogie entre l'observateur et le spectacle : en profitant de cette réversibilité, l'observateur va absorber les contenus narratifs du spectacle, et devenir le spectacle. La perspective linéaire organise le champ visuel en un système narcissique : le point de vue implique l'existence d'un ego - celui qui regarde la scène; de même que le point de vue est lié au point de fuite, le spectateur est lié à l'infini. Les concepteurs ont de toute évidence établi intentionnellement une réversibilité sur l'axe central (l'axe Est-Ouest) : la trajectoire céleste du soleil figurée dans les jardins, partant du Bassin d'Apollon jusqu'à la Grotte de Téthys, est inverse de celle effectuée dans le ciel : le soleil se lève derrière le château et la Grotte de Téthys, suit l'allée centrale, passe par le Bassin d'Apollon, poursuit sa trajectoire sur les 1650 mètres du canal, pour se coucher au point de fuite de la scène, là où l'horizon rejoint l'infini qui est la qualification unique réservée à l'existence de Dieu. « *C'est précisément cette trajectoire solaire qui est le vrai itinéraire du roi*<sup>37</sup> », dit Allen. S. Weiss. Cet effet de reflet est aussi la physique de l'alibi : le roi symbolisé par le château se trouvant au point d'extrémité de l'axe central. Mais le souverain voulait qu'on le voie de l'autre côté de l'extrémité de l'axe, celui de l'infini, de l'horizon. Les sujets du spectacle tournent en suivant le déploiement de la vision, et le Bassin d'Apollon fonctionne effectivement comme le pivot de la rotation du spectateur et du spectacle (Fig. 27). La Fontaine percevait déjà ce spectacle spéculaire, dans son célèbre poème, *Les amours de Psyché et de Cupidon* (1669) :

« Là, dans des chars dorés, le Prince avec sa Cour  
Va goûter la fraîcheur sur le déclin du jour.

---

<sup>37</sup> Allen S. WEISS, *Miroirs de l'infini – le jardin à la française et la métaphysique au XVII<sup>e</sup> siècle*, op. cit., p.72

L'un et autre Soleil, unique en son espèce,  
 Étale aux regardants sa pompe et sa richesse.  
 Phébus brille à l'envie du Monarque français;  
 On ne sait bien souvent à qui donner sa voix :  
 Tous deux sont plein d'éclat et rayonnants de gloire.  
 Ah! Si j'étais aidé des filles de Mémoire!  
 De quels traits j'ornerais cette comparaison!  
 Versailles, ce serait le palais d'Apollon;  
 [...] <sup>38</sup> »

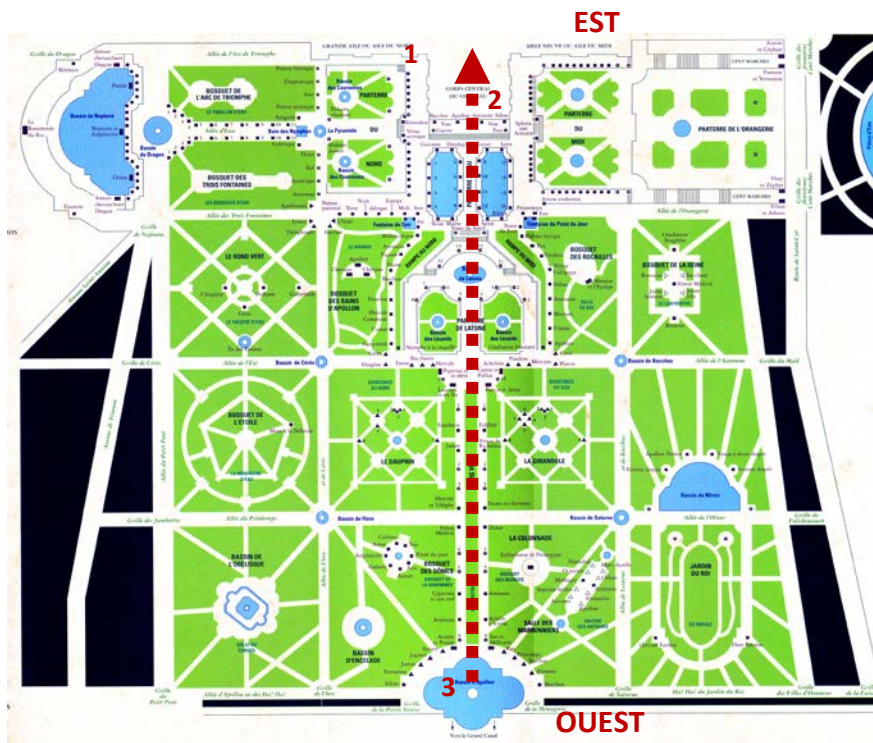


Figure 27. Axe Est-Ouest.

1. La Grotte de Téthys à l'emplacement actuel du vestibule de la Chapelle
2. Le château
3. Le Bassin d'Apollon
4. ■■■■■■ →  
Le parcours solaire figuré à Versailles à l'inverse de celui effectué dans le ciel

Le miroir baroque qui à la fois déforme et multiple les effets est sans doute un bon outil pour représenter l'omniprésence du Roi solaire. Le premier exemple provient du Carrousel du 6 juin 1662 : chaque chef et chacun des membres du quadrille portait une devise et un emblème mettant l'accent sur sa subordination au roi à travers la glorification du système héliocentrique. L'écu du comte de Vivonne, le premier membre du propre quadrille du roi représentait un miroir ardent et les mots latins « *Tua munera jacto* » (je répands tes présents). Le miroir sert à l'exagération emphatique de la présence du roi, dans le mouvement du reflet infini.

Au fond, le reflet est une opération qui perturbe d'abord les logiques premières et libère les formes de leurs correspondants préalables en les reflétant plusieurs fois, et ensuite

<sup>38</sup> Michel BARIDON, *Les jardins : paysagistes-jardiniers-poètes*, op. cit., p.771.

met en évidence le *concept* mythique pour qu'il puisse avoir une position indiscutablement dominante par rapport aux autres *concepts*. C'est la Galerie des Glaces (Fig. 28) qui représente le sommet du spectacle spéculaire baroque : ici, chaque geste est doublé; chaque mouvement est observable de partout; chaque représentation est représentée. Et, dans les



profondeurs infiniment réfléchissantes des miroirs, au bout de l'étendue des jardins, on voit le point de fuite : image réfléchie de l'infini. Quand le soleil se couche, sa lumière pénètre dans la galerie : ici règnent le roi et ses doubles solaires et géométriques, dans le dernier rayon de la splendeur baroque au sein d'un monde classique.

Figure 28. Galerie des Glaces (Vincent BEURTHÉRET & Alexis RIBOUD, Versailles – *Symbolique cachée*, op. cit. p. 22).

### 2.1.8. Disproportion entre la *forme* et le *concept*

Du point de vue mésologique, le rapport entre le *signifié* et le *signifiant* est contingent, c'est-à-dire qu'il n'y pas une nécessité qui oblige une seule association spécifique, telle que celle entre l'image acoustique *sœur* et le concept de sœur. En outre, un *signifiant* ne peut jamais interpréter pleinement un *signifié*, et cela signifie qu'il y a toujours d'autres possibilités de traduire le même *signifié*. C'est pourquoi le langage peut produire un système de synonyme, c'est-à-dire qu'un *signifié* peut avoir plusieurs *signifiants*. On ne peut donc jamais prévenir le devenir réel d'un *signe*. Or dans le mouvement de signification « mythique », rien n'est contingent, tout est subjectif. À partir du système de synonymie,

une disproportion entre le *signifiant* et le *signifié* sera intentionnellement mise en scène par le *concept*.

On peut trouver une masse illimitée de signifiants pour symboliser le pouvoir absolu du roi Louis XIV. Quantitativement, le *concept* est bien plus pauvre que le *signifiant*. En revanche, qualitativement, la *forme* est plus pauvre que le *concept* parce qu'elle possède un sens très raréfié. Finalement, on observe qu'à l'abondance quantitative des *formes* correspondent un petit nombre de *concepts*. Autrement dit : de nombreuses *formes* répètent le même concept. Le *concept* peut également s'étendre à travers une étendue très grande de *signifiant* : les jardins entiers sont le *signifiant* de la puissance du monarque. Donc, le concept est emphatiquement appuyé grâce à une richesse d'histoire considérable derrière les *formes*.

Versailles réalise cette disproportion d'abord à travers les formes idéologiques- les *idées-en-forme*. L'infinité de l'être suprême est exprimée à travers le symbolisme de Versailles. Tous les objets perceptibles d'un point de vue optique dans les jardins se basent sur une richesse des *formes* idéologiques. Ce sont les *concepts* « mythiques » réduits aux *formes* ou, autrement dit, à l'iconographie du roi, à savoir : Soleil, Apollon, Dieu, Hercule, l'empereur romain, Polyphile...

Les dimensions des jardins de Versailles sont également disproportionnées par rapport à la vision humaine. Le point de vue est lié au point de fuite, le spectateur est lié à l'infini, ces relations sont excessivement disproportionnées et plutôt significativement démesurées. Par l'intermédiaire de ces dimensions grandiloquentes, le roi veut s'identifier à la présence divine. La perspective s'étire à la perte de vue et, de toutes parts, il y a une infinité d'objets qui attirent les yeux. Et cette infinité est présente aussi dans l'idée du labyrinthe que se font les concepteurs du jardin. Charles Perrault, qui proposa l'idée des sculptures au labyrinthe de Versailles, le décrit ainsi : « *il est nommé Labyrinthe, parce qu'il s'y trouve une infinité de petites allées tellement mêlées les unes aux autres qu'il est presque impossible de ne pas s'y égarer*<sup>39</sup> [...]».

---

<sup>39</sup> Cité par Allen S. WEISS, *Miroirs de l'infini – le jardin à la française et la métaphysique au XVII<sup>e</sup> siècle*, op. cit., p.96.



Sans doute le roi croyait-il que la grandeur d'esprit se base sur l'immensité de l'apparence. Versailles apparaissait ainsi, comme disait Mlle de Scudéry : le jardin du « *plus grand roi de la terre*<sup>40</sup> ». Mais en réalité, tout cela n'est qu'une affaire de taille, c'est-à-dire que les procédés exploités à Versailles ne font que réduire toute qualité à une quantité par une simple équivalence : *divinité = infini = échelle démesurée*.

### 2.1.9. Dépassement de Vaux-le-Vicomte

Parmi les « mythes » existants, celui dont Versailles veut surtout s'écarter est sans doute les jardins de Vaux-le-Vicomte. Versailles n'existe qu'à partir du moment où le concept de pouvoir absolu du Roi-Soleil passe à l'état de nature, c'est-à-dire, quand Versailles n'est pas lu comme un plagiat mais comme la naissance du Roi-Soleil. « *Le mythe est une parole excessivement justifiée*<sup>41</sup> ».

C'est là qu'on trouve le premier rôle de la composition des tracés qui constituent la structure « linguistique » propre aux jardins et permet à Versailles de transcender définitivement tous les autres « mythes », notamment celui de Vaux-le-Vicomte. Abordons à présent le sujet du parcours et de l'axe, pour voir, d'un point de vue global, comment Versailles déforme et dépasse le langage formel de Vaux-le-Vicomte par cet ultime degré du système de la signification.

L'exigence de Vaux-le-Vicomte était probablement de déployer une « perspective parfaite » suivant l'axe central, donnant l'impression que les jardins se révèlent entièrement en un seul regard. Avec cette perspective unique et linéaire, Vaux-le-Vicomte impose au visiteur une trajectoire de promenade (Fig.29).

Néanmoins, cette ligne qui indique apparemment une figure d'équilibre sur un plan stable, est en réalité, au contraire, un jeu d'illusion : les tromperies visuelles s'y succèdent.

---

<sup>40</sup> Cf. Cité par Michel BARIDON, *Les jardins : paysagistes-jardiniers-poètes*, op. cit., p. 702.

<sup>41</sup> Roland BARTHES, *Mythologies*, op. cit., p. 40.

En descendant le long de l'allée centrale en direction du bassin carré, on commence à voir les statues dans les niches. Cependant, en marchant le long de ce bassin, avec l'intention d'atteindre les grottes, on découvre qu'en fait, ces grottes sont situées beaucoup plus bas que le bassin, et séparées de celui-ci par un large canal transversal, caché, long de près d'un kilomètre (Fig.30). Cet effet fut obtenu par l'utilisation du théorème dix de l'optique d'Euclide : les parties plus éloignées de plans situés au-dessous de l'œil paraissent plus élevées. Ainsi, la vision est activée par le mouvement et par le désir. Finalement, la ligne apparente d'équilibre devient la ligne concrète de déséquilibre.



Figure 29. Vue aérienne du château et du jardin de Vaux.  
(BRIX Michael, *André Le Nôtre : magicien de l'espace- tout commence à Vaux le Vicomte*, Traduit de l'allemand par Claudia Schinkiewicz et Igor Sokologorsky, Versailles, Artlys, 2004, p. 41.)

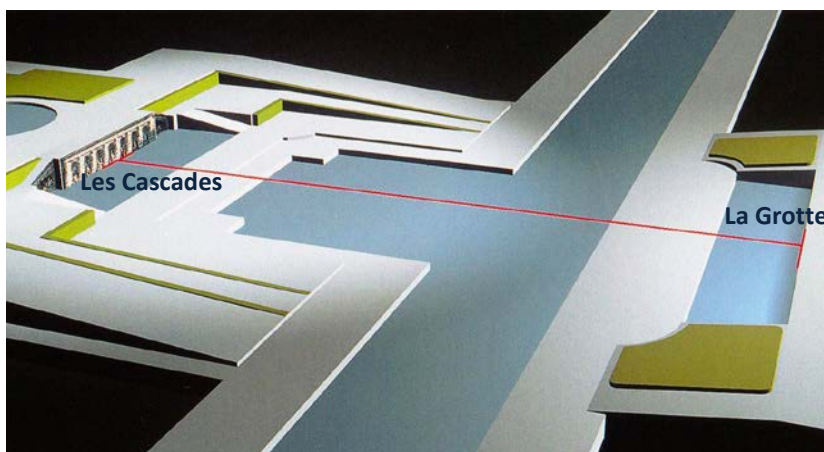


Figure 30.  
A gauche : Tracé de l'angle sous lequel la grotte de Vaux est vue depuis le château.

Ci-dessous : Cascades, parterres et château de Vaux.  
(BRIX Michael, *André Le Nôtre : magicien de l'espace- tout commence à Vaux le Vicomte*, op. cit., pp. 112, 113.)



Bien que ce jardin soit une démonstration de la science moderne - celle des mathématiques et de la géométrie - au fond, est toujours présent le *Jardin-Paradis* qui serait, selon la Bible, un jardin clos « entouré de murs en pierres précieuses<sup>42</sup> ». La clôture formelle des jardins de Vaux-le-Vicomte provient d'abord de son parcours imposé. En traversant le canal, on atteint le bout du jardin, où se trouve un glacis de gazon. C'est l'endroit où l'on est obligé de se retourner afin d'observer le plan entier des jardins et le château lui-même. Ainsi, le lieu même du point de fuite devient le point de vue. Cette

<sup>42</sup> Jean-Pierre LE DANTEC, *Jardins et Paysages : une Anthologie, Introduction*, op. cit., p.11.

trajectoire qui parcourt l'axe central du château jusqu'à ce glacis de gazon, et cette volte-face que le visiteur est contraint d'accomplir, révèlent la parfaite clôture formelle de ce jardin, merveilleusement proportionné à l'échelle humaine.

Deuxièmement, la forme du « jardin clos » implique un sentiment de narcissisme. Comme Merleau-Ponty le note, toute projection de perspective détermine une réflexivité qui revient au point de vue du spectateur; il y a un « *narcissisme fondamental de toute vision*<sup>43</sup> » inhérent à tous les systèmes de représentation. La réflexivité du narcissisme est assimilable à la réversibilité entre le point de vue et le point de fuite. Elle est d'un côté un isolement psychologique et l'individualité du sujet, et de l'autre une forme d'intériorisation du monde extérieur et de tous ses spectacles, à l'intérieur d'elle-même. Ainsi, le monde devient clos. Cette clôture est à la fois visible et invisible: elle est invisible par la perception visuelle, mais elle est émergée dans le mouvement de l'action et de la passion. Comme l'écrit Deleuze: « *Les visibilitées ne se définissent pas par la vue, mais sont des complexes d'actions et de passions, d'actions et de réactions, des complexes multi-sensoriels, qui viennent à la lumière*<sup>44</sup> ».

En quelque sorte, dans la conception de Vaux-le-Vicomte, réside une contradiction : au sein de son processus de formalisation, elle se déforme en même temps parce que, si la perspective linéaire ne correspond qu'à une position optimale unique du spectateur, en réalité toute déviation du regard à partir de l'axe central crée une déformation latérale du spectacle<sup>45</sup> (Fig.31). Effectivement, la « perspective parfaite » n'est qu'une idée abstraite applicable uniquement à un tableau. L'anamorphose causée par la mobilité est bien une réalité que le « mythe » de Vaux-le-Vicomte avait ignoré, et que, de plus, il avait mis en évidence potentiellement par le jeu d'illusion. Alors, la volonté d'ignorer cette anamorphose crée d'autres possibilités d'interprétation. La perfection est dotée d'un supplément d'ambiguïté. C'est bien cette volonté, ou cette exigence de l'aspect parfait, qui rend le « mythe » de Vaux-le-Vicomte déformable par le « mythe » de Versailles.

---

<sup>43</sup> Maurice MERLEAU-PONTY, *Le visible et l'invisible* (1964), Paris, Gallimard, Coll. Tel, 2004, p.183.

<sup>44</sup> Gilles DELEUZE, *Foucault*, Paris, Minit, 1986, p. 66.

<sup>45</sup> Cf. Allen S. WEISS, *Miroirs de l'infini – le jardin à la française et la métaphysique au XVII<sup>e</sup> siècle*, op. cit.

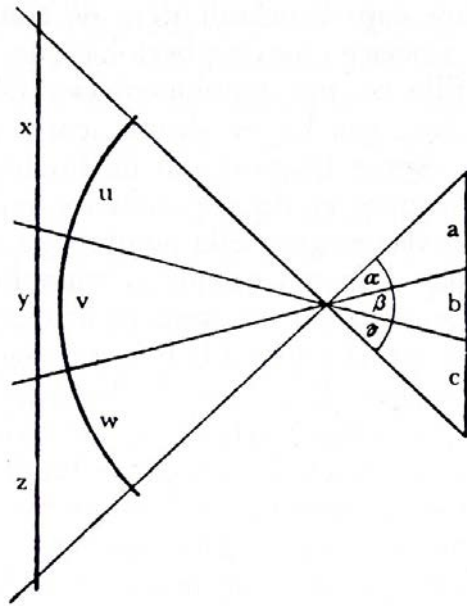


Figure 31. Explications des « déformations latérales » : Admettons que l'on divise une droite en trois segments inégaux,  $a$ ,  $b$ ,  $c$ , mais de telle sorte qu'ils soient vus sous trois angles égaux ; ces segments, objectivement inégaux, projetés sur une surface concave – et donc sur la rétine – garderont des longueurs approximativement égales, alors qu'ils resteront inégaux s'ils sont projetés sur un plan.

(Erwin PANOFSKY, *La perspective comme forme symbolique* (1975), Traduit de l'allemand sous la direction de Guy Ballangé, Préface de Marisa Demai Emiliani, Paris, Minuit, Coll. Le Sens commun, 1991, p. 44.)

À la différence de Vaux-le-Vicomte, les jardins de Versailles n'imposent aucune promenade particulière, en dépit d'un axe central également fort, mais qui conduit à une multitude de chemins possibles. Les jardins de Versailles suivent en gros le tracé de Vaux-le-Vicomte, mais ils sont plus vastes, plus riches en statues, allées, fontaines et illusions optiques. En suivant le mouvement spatial, les concepteurs de Versailles, proposent plusieurs points de vue sur la même scène ou plusieurs scènes qui partent d'un même point de vue. De cette manière, l'espace devient volontairement ambigu où parfois le point de vue devient la scène et la scène devient le point de vue, où le sujet se confond avec l'objet, et où la profondeur déploie et rassemble les significations fragmentées à travers les mouvements de notre corps. Ainsi, Versailles arrive à déstructurer la logique visuelle imparfaite de Vaux-le-Vicomte, et à s'approprier ses formes sans que cela ne soit perceptible.

Un autre moyen de dépasser Vaux-le-Vicomte est de transcender sa clôture formelle par une clôture informelle. Une différence majeure entre Vaux et Versailles se situe par rapport à l'idée de l'infini. Cette idée de l'infini se manifeste d'abord dans la dimension grandiose des jardins de Versailles.

L'échelle des jardins de Versailles est disproportionnée par rapport à la vision humaine. Il n'y existe quasiment pas de réversibilité évidente entre le point de fuite et le point de vue notamment sur l'axe central. Cette réversibilité entre deux points interchangeables était

pourtant un échange symbolique à Vaux-le-Vicomte. Les créateurs de Versailles avaient probablement conscience de cette faiblesse de la réversibilité symbolique dans les jardins de Versailles, et ils créèrent ainsi une réflexibilité pour renforcer la réversibilité. La réflexibilité vient des miroirs et des surfaces des différentes eaux dans les jardins : l'exemple le plus évident est celui de la Galerie des Glaces qui reflète le soleil couchant et l'horizon dans ses miroirs. On se perd dans ce jeu de l'infini rendu ambigu par son articulation spéculaire.

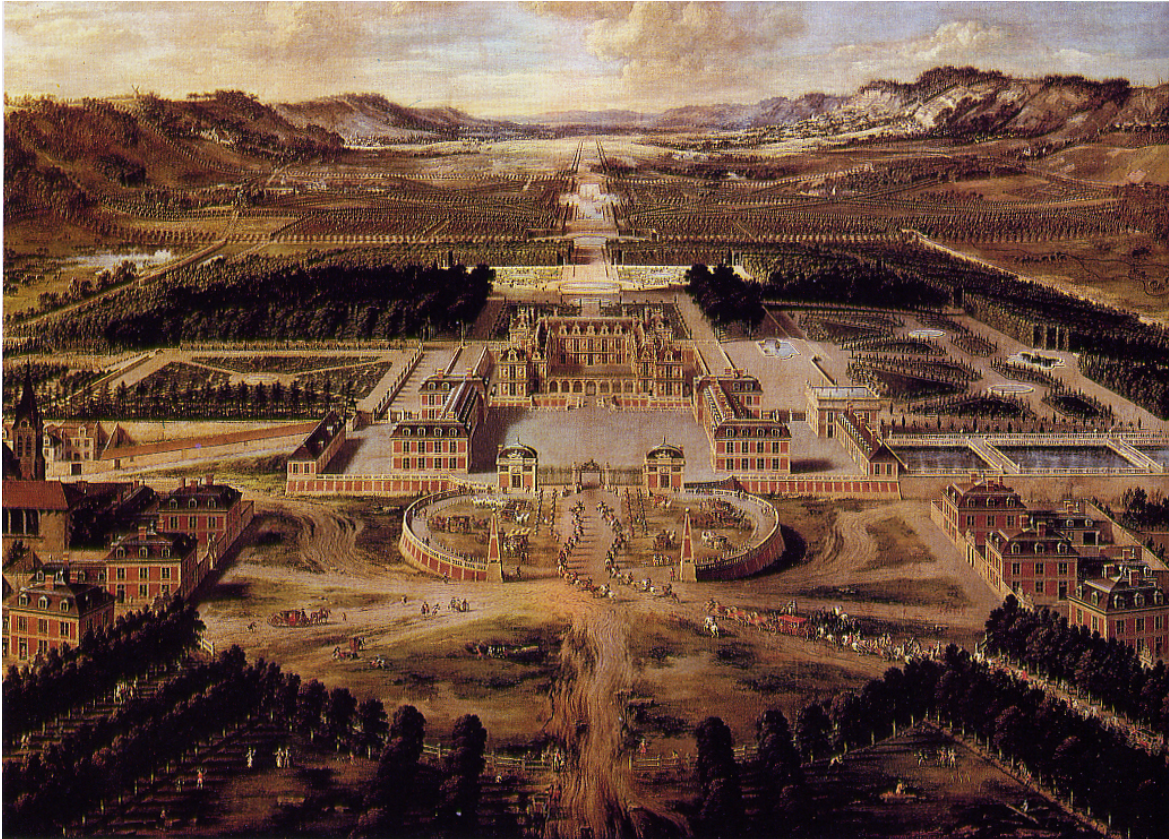


Figure 32. Vue du château et des jardins de Versailles par Pierre Patel, 1668.  
(Pierre-André LABLAUDE, *Les jardins de Versailles*, op. cit., p. 32.)

Un autre dépassement de la clôture s'opère par l'idée de la perte, contenue dans le labyrinthe. Versailles est en réalité entièrement un labyrinthe. Ce qui y est en jeu n'est pas une simple vérité mathématique, mais la représentation de l'existence ontologique du cosmos : les parcours mythiques, la réversibilité entre l'infini et le défini, les jeux spéculaires, innombrables objets qui attirent les yeux, évoquent symboliquement l'image du labyrinthe, celle de l'infinité, du temps et du mystère, d'une autre sorte de disproportion. (Fig.32)

Enfin, la clôture apparaît spontanément en raison des limites physiques : l'épuisement de la vision, de la compréhension et de la force physique. Elle semble vouloir montrer une part de la vérité: l'immensité du cosmos et les limites de notre existence qui sont la cause de la clôture. Si l'on considère les deux jardins, on trouve dans chacun une structure de narcissisme : dès lors on dira que Versailles se réfléchit dans l'infini, mais que Vaux-le-Vicomte se réfléchit dans les limites de lui-même: lointaine, la statue d'Hercule se fait l'écho du château; la pente du gazon enferme la vision; le regard et le spectacle sont ainsi déterminés.

#### **2.1.10. Appropriation définitive par les axes narratifs**

Pour accomplir le « mythe », il ne suffit pas de déformer et de dépasser les autres « mythes » : il faut également « écrire » ses propres histoires. C'est là le deuxième rôle de la composition des tracés. A Versailles, tous les tracés ont un caractère commun : ils sont extrêmement narratifs. En parcourant ces tracés, le *concept* insinue ses messages dans chaque détail des jardins.

Le tissu composé par les tracés présente la structure générale, que les jardins ont gardée jusqu'à nos jours : un axe central orienté Est-Ouest, doublé au nord et au sud par deux axes parallèles secondaires. Ils sont coupés perpendiculairement par quatre allées Nord-Sud qui délimitent quatorze secteurs dans lesquels Le Nôtre, puis Hardouin Mansart (1646-1708) installent, au cours du temps, bosquets et fontaines. (Fig.33)

Ce tissu est composé de trois types d'éléments en deux dimensions : étendues (bosquets et parterres), points (bassins et fontaines) et lignes (allées). Les quatorze secteurs, exceptés les Parterres du midi et du Nord, et l'orangerie, sont généralement organisés par les bosquets. Les fontaines et les bassins se trouvent surtout aux carrefours des allées. Deux sortes de liaison interviennent pour disposer ces éléments : synchronie et diachronie.

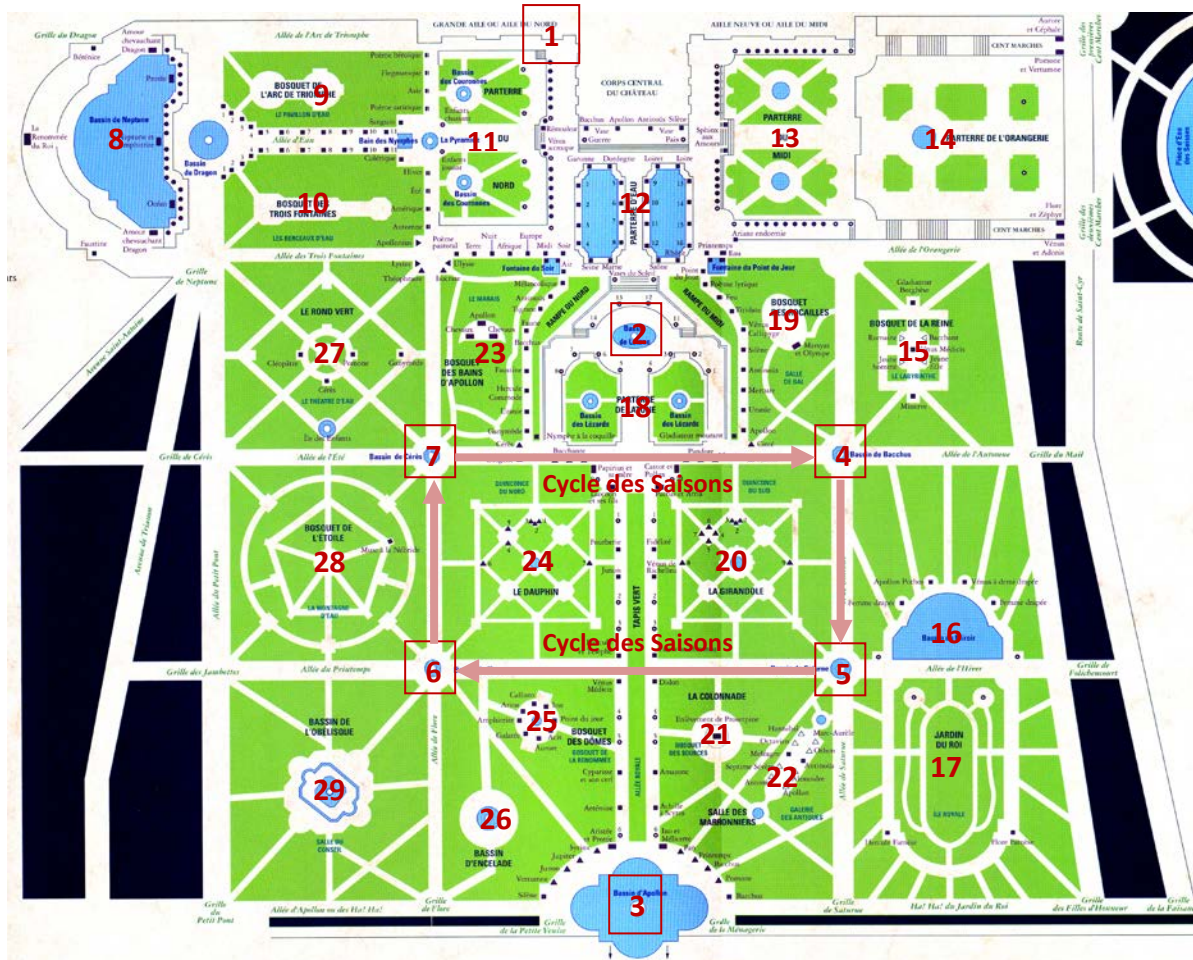


Figure 33. Plan des Jardins de Versailles et Cycle des Saisons.

- 1. Grotte de Téthys
- 2. Bassin de Latone
- 3. Bassin d'Apollon
- 4. Bassin de Bacchus
- 5. Bassin de Saturne
- 6. Bassin de Flore
- 7. Bassin de Cérés
- 8. Bassin de Neptune

- 9. Bosquet de l'Arc de Triomphe
- 10. Bosquet des Trois Fontaines
- 11. Parterre du Nord
- 12. Parterre d'Eau
- 13. Parterre du Midi
- 14. Parterre de l'Orangerie
- 15. Bosquet de La Reine
- 16. Bassin du Miroir
- 17. Jardin du Roi
- 18. Parterre de Latone

- 19. Bosquet des Rocailles
- 20. La Girandole
- 21. La Colonnade
- 22. Salle des Marronniers
- 23. Bosquet des Bains d'Apollon
- 24. Le Dauphin
- 25. Bosquet des Dômes
- 26. Bassin d'Encelade
- 27. Le rond Vert
- 28. Bosquet de l'Etoile
- 29. Bassin de l'Obélisque

La synchronie intervient d'abord dans la disposition de l'ensemble de bosquets. On ne perçoit pas immédiatement une logique évidente dans leur disposition, comme si l'on s'agissait d'un état de langue statistique : les éléments sont juxtaposés et indépendants, et tout semble pouvoir être remplacé par une autre forme, sans que cela change le contenu du concept. Par exemple, le bosquet de l'île Royale était originellement formé de deux étendues d'eaux: le Miroir du roi et l'île d'Amour qui fut transformée en jardin anglais (Fig. 34). Il en va de même pour le Bosquet de la Reine, qui se substitua à celui du labyrinthe.



Donc, au premier plan, les quatorze secteurs sont des éléments dissociés et simultanément juxtaposés autour de la thématique apollinienne, en faisant abstraction de la logique du temps et de la dynamique du parcours.

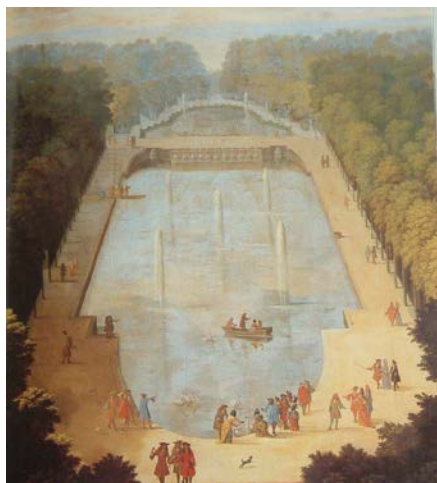


Figure 34.

A gauche : Miroir du roi et île d'Amour, Etienne Allegrain, 1688. (Pierre-André LABLAUDE, *Les jardins de Versailles*, op. cit. p. 98.)

A droite : Ile Royale transformée en jardin anglais (Photo prise par Xiaoling Fang).

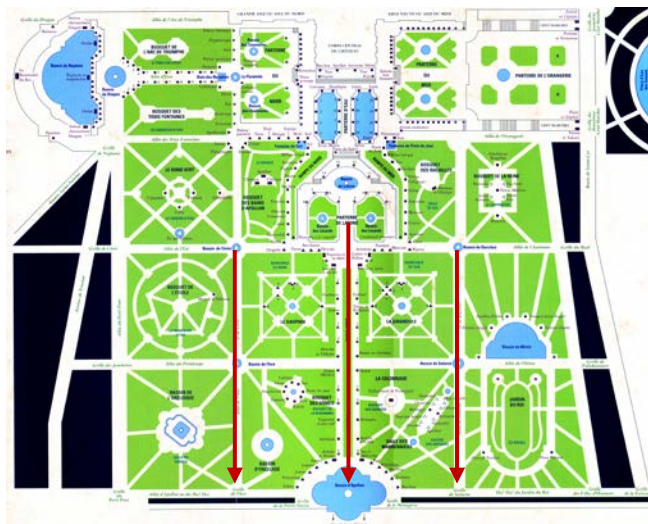


Figure 35. Trois axes Est-Ouest qui représentent les choix de vie.

Cette relation synchronique se trouve également sur la disposition des trois axes Est-Ouest à partir du Parterre de Laton, qui représentent les choix de vie (Fig. 35) - trois chemins qui s'ouvrent pour nous mener à l'Occident : l'un, au nord sous l'égide de la rigoureuse Pallas (Allée de Flore et de Cérès); un autre, au sud sous domination plus floue (Allée de Saturne et de Bacchus); enfin un troisième, la bonne voie, droite et sévère (Allée Royale).

Cependant, l'apogée de l'histoire du Roi-Soleil est surtout réalisée par les axes diachroniques qui relient les bassins et les parterres thématiques. La successivité relevant de la temporalité se manifeste à travers le défilement mouvementé des scènes. Les parcours deviennent ainsi cinématiques. Trois axes : l'axe Nord-Sud du parcours de Polyphile ou d'Apollon enfant (Fig. 26), l'axe Est-Ouest de l'Allée Royale (Fig. 27) et le cycle des Saisons (Fig. 33) contiennent des successivités temporelles évidentes.

L'axe Est-Ouest<sup>46</sup> peut, quant à lui, être considéré comme l'axe diachronique pour trois raisons.

Premièrement : le parcours du soleil manifeste la temporalité de la nature. Depuis l'éphémère Grotte de Téthys<sup>47</sup> (Fig. 36) jusqu'au Bassin d'Apollon, l'axe principal des jardins trace la course du soleil, emblème de Louis XIV. Pour que la lumière donne vie à la représentation, le parcours solaire figuré à Versailles est à l'inverse de celui effectué dans le ciel : l'astre divin se lève au Bassin d'Apollon, longe l'Allée Royale puis traverse l'esplanade du Parterre de Latone, jusqu'au Parterre d'Eau et à la Galerie des Glaces. Les premières lueurs du soleil éclairent le char du Bassin d'Apollon, à l'ouest, alors que la grotte du crépuscule, située à l'est, se réchauffe à ses ultimes rayons. La configuration inverse de celle dans le ciel est comme un spectacle spéculaire, et elle ne se prive pas de réfléchir la temporalité de la nature (Fig.27).

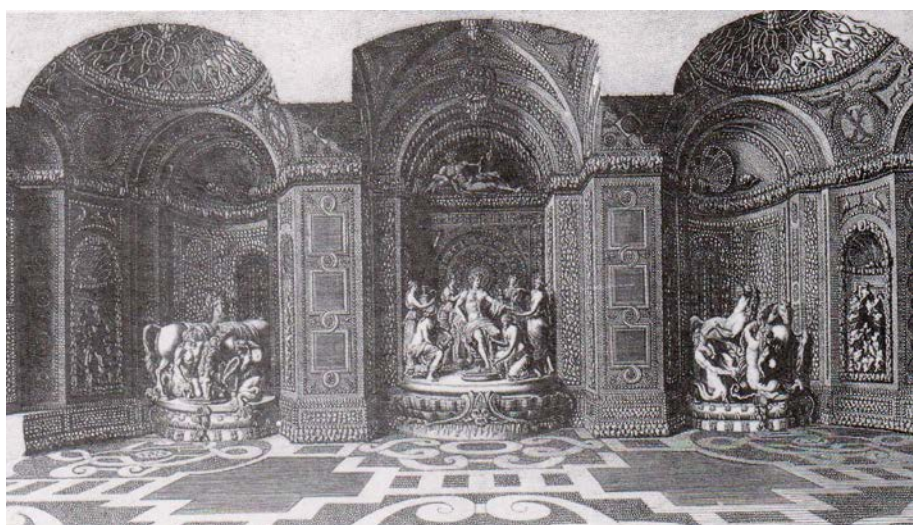


Figure 36. Grotte de Thétis et Bains d'Apollon, La Pautre, 1676. (Pierre-André LABLAUDE, *Les jardins de Versailles*, op. cit. p. 48.)

<sup>46</sup> Pour les analyses de l'axe Nord-Sud et du cycle des Saisons, voir mon mémoire de DEA, *Lire Versailles comme un texte- interrogation sur le processus de la signification paysagère*, op. cit.

<sup>47</sup> La grotte de Téthys sera détruite au moment de l'élévation de l'Aile du Nord.

Deuxièmement : les épisodes, notamment celui du Parterre de Latone et du Bassin d'Apollon, offrent une caractéristique cinématique sur cet axe. Dans le Bassin ovale, Latone, mère d'Apollon et de Diane, invoque la vengeance de Jupiter sur les paysans de Lycie qui ont refusé de la recueillir dans son errance avec ses nourrissons divins. Au loin, à l'Occident, Apollon sur son char jaillit des eaux, tiré par quatre chevaux, accompagné de quatre dauphins et de quatre tritons qui soufflent dans leur corne : le dieu du soleil s'élance pour sa course diurne au-dessus de la terre. (Fig. 37)



Figure 37.

A gauche : Bassin de Latone.

Ci-dessous : Bassin d'Apollon.

(Photos prises par Xiaoling Fang)



On voit une relation évolutive entre la statue d'Apollon enfant fragile dans les bras de sa mère, et Apollon adulte, musclé et brillant sur son char. Le geste dynamique d'Apollon qui s'élance dans la direction de Latone donne l'impression que le dieu solaire veut prendre le rôle de Jupiter pour sauver sa mère des méchants villageois tandis que Latone, qui fait face au Bassin d'Apollon, lève son regard vers le ciel. On ne sait plus si elle espère l'aide de Jupiter ou celle de son fils Apollon.

Les images sont infiniment suggestives. L'axe tend à projeter une scène cinématique. Les deux épisodes se trouvent sur deux points déterminants de la ligne centrale. Façonné par Le Nôtre pour donner aux jardins leur prodigieuse extension jusqu'à l'extrémité de la vision, cet axe Est-Ouest est le plus théâtral de tous. Et la succession d'événements mythologiques en relations plus ou moins explicites emplit l'espace d'une dimension qui suggère implicitement une tendance à l'expansion temporelle.

Troisièmement, ce chemin est aussi le parcours du corps à l'esprit et à l'infini. Le corps part de la chambre du Roi qui se situe derrière la Galerie des Glaces. Là, on trouve le lit du roi adossé au côté sombre des miroirs. Dans cette pièce, les portraits de quatre évangélistes rappellent que, dans l'Évangile, le lit symbolise le corps<sup>48</sup>. De la ville, trois grandes avenues, qui convergent vers ce lieu, impliquent que nous sommes nés dans la diversité du monde et que nous sommes maintenant tous invités à nous retrouver ensemble devant le lit, pour nous élancer ensuite vers la lumière, vers la vie spirituelle, de l'autre côté du miroir : d'abord, dans la Galerie des Glaces, puis vers les jardins où sont tracés les chemins de vie. Pourtant, la Galerie des Glaces qui reflète notre âme se superposant au soleil couchant et au point de fuite, est le centre de gravité de la vie versaillaise. Dix-sept miroirs symbolisent la démarche vers la spiritualité et quarante et un lustres symbolisent le premier pas de l'homme libre. Ainsi, partant du Château de Versailles avec ses « Ailes » vers l'Occident, le corps et le cœur se tournent vers le ciel. Le parcours devient l'envol « vers ailleurs ».

## **Conclusion**

Plusieurs doubles systèmes coexistent à différents niveaux dans les jardins de Versailles.

D'abord, la structure des tracés et les fragments formels dispersés (bosquets, parterres, bassins...) composent un double système classique et baroque. Ce système fonctionne comme les cordes « classiques » sur lesquelles s'enfilent les perles de la splendeur baroque.

---

<sup>48</sup> « Corps - Notre Seigneur dit au paralytique en le guérissant : "Prends ton lit et va." », Voir Vincent BEURTHÉRET et Alexis RIBOUD, *Versailles- Symbolique caché*, op. cit. p.22.

En second lieu, il y a un double degré dans la perception des éléments optiques : l'aspect purement visuel - tracés géométriques, arbres taillés, verdure cadrées... et l'aspect idéologique - les *idées-en-forme* - statues gréco-romaines, représentations symboliques diverses, etc.

Troisièmement, il y a une superposition de conceptions : celle du roi (autrement dit le commanditaire) fortement manifestée, et celle des concepteurs, cachée derrière l'omniprésence de la thématique du Roi-soleil. Le roi veut percevoir la présence de son pouvoir grandiose à travers les jardins, mais les concepteurs, qui doivent prendre en compte l'exigence du roi, veulent inscrire aussi leurs propres visions du monde dans la conception. Le Nôtre n'ignore évidemment pas Vaux-le-Vicomte ni son amitié avec Fouquet. Le bouleversement soudain de la vie de ce dernier évoque la tragédie grecque et les aveugles arrêts du Destin, bien que, pour le roi, Versailles est créé pour faire oublier Vaux-le-Vicomte. Il est très difficile d'établir avec certitude les intentions de Le Nôtre. A part quelques courriers, il n'a laissé aucun journal, mémoire ou récit pédagogique, comme s'il avait voulu réserver sa parole aux seuls jardins qu'il a réalisés.

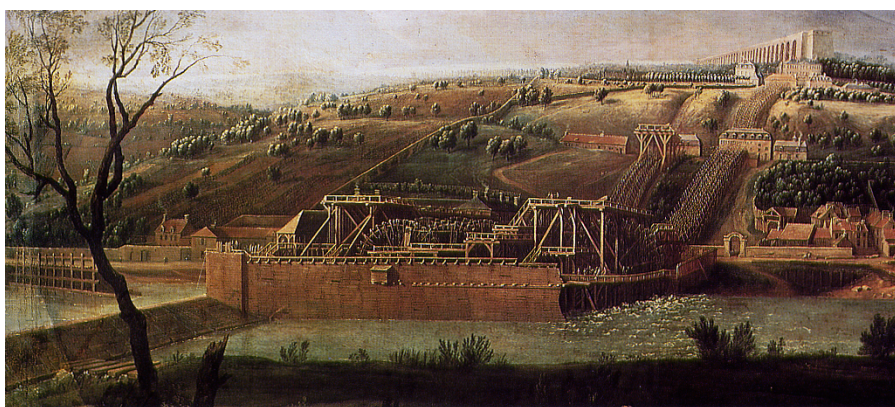
Dans un projet tel que Versailles, il n'y a aucun choix et tout doit céder au pouvoir royal. Dans le processus de conception, il y a une intervention dominante d'un commanditaire individuel : le Roi, représentant du pouvoir de l'État. Pourtant, tout ne se produit pas exactement comme ce qu'il voudrait.

En tant que « premier jardinier », Le Nôtre dessine les plans des jardins et supervise leur exécution, assurée par une équipe de jardiniers en chef, eux-mêmes assistés de compagnons, aides et apprentis. De plus, Le Nôtre mobilise les savants pour résoudre les problèmes d'eau. Il est un véritable « chef d'orchestre ». A travers lui, le rôle du paysagiste français, sous le nom de « jardinier », semble, mieux que jamais, défini dans une mission complexe nécessitant les collaborations pluridisciplinaires. En réalité, Le Nôtre est loin de correspondre à l'image modeste du « bonhomme » dans laquelle il est parfois enfermé. Au contraire, il est le pur produit de l'élite scientifique et artistique de ce milieu du XVII<sup>e</sup> siècle, et deviendra une des personnalités les plus originales de son époque.

Enfin Versailles ne comporte pas que des histoires du Roi-Soleil, des génies français, de Vaux-le-Vicomte ou du mythe gréco-romain. La réalité lui impose d'écrire une autre histoire : celle de la nature. Comme le dit Michel Baridon, il y a une image double dans un jardin : « celle dont la nature fait son autoportrait et celle par laquelle l'homme conçoit le tableau<sup>49</sup> ».

Versailles ne peut pas se détacher de la réalité de son milieu. Les axes qui s'envolent sur l'horizon lointain dévoilent en même temps les entités géographiques du site. Composés à partir de l'axe du premier château et prolongés vers l'ouest sur près de dix kilomètres dans le vallon de Galie, les jardins étagent leurs plans successifs en un dégradé de terrasses utilisées pour la mise en place d'une cascade de fontaines, alimentées par un système hydraulique complexe s'enchaînant en écoulement gravitaire. En même temps, en exploitant la déclivité naturelle du site, la dominance du point de vue est renforcée et les jardins s'ouvrent sur le paysage environnant par des jeux de perspectives axiales ou latérales. Versailles reste en réalité fermement ancré sur la terre.

Versailles ne peut pas non plus échapper aux limites matérielles : dès le début, le manque d'eau était le grand souci du roi et des concepteurs de Versailles. Défaut des moyens techniques, pendant plus de deux décades, la périphérie proche ou éloignée de Versailles est occupée par les terrassiers et les maçons. Le Nôtre y travaille sans relâche, mobilisant des savants et les associant à des projets de fontaines et de jets d'eau qui posent à l'époque des problèmes fondamentaux insolubles. Mais, ces épreuves pénibles faisaient faire des pas de géant à la science française de l'hydraulique et de la résistance des



matériaux. (Fig. 38)

Figure 38. Machine et aqueduc de Marly pour transporter l'eau de la Seine aux réservoirs de Montbaucourt en 1685, Pierre-Denis Martin, 1724.

((Pierre-André LABLAUDE, *Les jardins de Versailles*, op. cit., p. 47.)

<sup>49</sup> Michel BARIDON, *Les jardins : paysagistes-jardiniers-poètes*, op. cit., p.6.

Par ailleurs, c'est le temps qui façonne et dépose les réalités. Comme le « mythe » ne supprime pas les histoires précédentes mais les cache, au fil du temps, ces histoires émergent et la réalité se sédimente, surtout quand il s'agit de la nature : depuis l'époque de Louis XIV, les plantes asservis à l'époque, en grandissant, montrent petit à petit leurs vraies vies et formes; les arbres ont été plusieurs fois replantés; les tempêtes ont dévasté les parcs anglais en 1983 et ont jeté bas des frondaisons dont on ne retrouve plus l'ombrage ni les couleurs. Un retour à la réalité sensible est ainsi autorisé par la nature.

Il faut aussi lire Versailles ultérieurement. Après leurs réalisations, les jardins sont libérés de leurs concepteurs. Ils se développent et vivent seuls dans le temps grâce auquel ils acquièrent progressivement des caractères qui leur sont propres. L'histoire singulière de ce déroulement temporel confère aux jardins de Versailles la vie d'une œuvre. En quelque sorte, Versailles est condamné à être œuvre à qui la nature permet d'avoir ses propres histoires et réalités pour, enfin, installer un « monde ».

## II. *Mytho-logiques* ou *Méso-logiques* ?

### 2.2.1. Enseignement de « Versailles » et *mythes* d'aujourd'hui

Si on compare la conception de Versailles avec celle d'un projet d'aujourd'hui, comme par exemple le campus de Xiangshan, on constate que leurs parcours sont globalement similaires : intention → conception → réalisation. Néanmoins le processus de projet n'est jamais un simple parcours mécanique linéaire depuis la conception jusqu'à la réalisation selon une méthodologie explicite. Bien au contraire, influencé par les aléas du projet liés à la conscience évolutive du concepteur, il est souvent sinueux et itératif.

Tout passe par le concepteur, qui a une position clé dans le projet. Or les postures des concepteurs-bâisseurs dans la conception de Versailles et dans celle de Xiangshan sont très différentes. Dans le projet du campus de Xiangshan, l'intention du commanditaire semble complètement assimilée par la conception de l'architecte. La préoccupation de ce dernier est avant tout d'essayer de trouver la relation juste entre le milieu et les futures constructions selon le « principe de nature ». Ainsi, la triple association du concepteur, du site et du « principe de nature » constitue le moteur du projet dont le sens apparaît lentement au fur et à mesure de la révélation de la réalité du site.

Dans le projet de Versailles, les concepteurs-bâisseurs ont accepté l'idée que le roi Louis XIV puisse peser sur leur concept – voire même qu'il l'éclipse pour un temps. Le projet se caractérise essentiellement par l'exigence préalable de la fonction symbolique : les jardins deviennent l'instrument de la propagande royale. Une *fin* particulière se trouve sanctifiée comme une valeur en soi. Toute autre exigence, telle que l'attention vers la nature et le site, devient secondaire. Comme le dit, Pierre-André LABLAUDE : « *C'est non pas le projet qui sera adapté au site, mais bien le site qui, malgré son caractère ingrat, sera ici porté à l'échelle, grandiose, du projet*<sup>50</sup> ».

---

<sup>50</sup> Pierre-André LABLAUDE, *Les jardins de Versailles, op. cit.*, p. 38.



Pour pouvoir satisfaire la fonction symbolique, ce sont les effets visuels et techniques, particulièrement ceux de l'hydraulique qui sont en jeu. Le rêve de Versailles est sans cesse animé par les eaux. La nature tout entière est appelée pour cette tâche afin de provoquer l'émerveillement ou de forcer l'admiration des spectateurs<sup>51</sup>. Quatre systèmes hydrauliques sont instaurés pour alimenter la consommation excessive des eaux dans les jardins. Les précurseurs de la figure de l'ingénieur, qui nous est aujourd'hui familière, sont les techniciens qui ont contribué à la réalisation et à la gestion des chantiers hydrauliques des parcs et des jardins de Vaux-le-Vicomte, de Versailles ou de Sceaux<sup>52</sup>. Ils ont développé des techniques de terrassement, inventé des procédés hydrauliques très proches de ceux qu'utilisent les ingénieurs d'aujourd'hui. Leurs travaux et performances ont, en quelque sorte, décidé de l'effet optique des jardins.

Par une causalité artificielle entre la fonction symbolique considérée comme objectif prescrit, et l'effet visuel et les solutions techniques considérés comme les moyens, le projet des jardins a ainsi tendance à instrumentaliser la nature et à se diriger vers un développement uniquement *techno-symbolique*. Cette tendance existe encore aujourd'hui, mais elle est souvent dissimulée par les « mythes » modernes, dont celui de « développement durable ».

Il convient de s'arrêter un instant sur cette notion de développement durable. Issue de l'interrogation sur les limites et le mode du développement économique, elle est considérablement médiatisée depuis la Conférence mondiale de Rio de 1992. Selon la définition proposée en 1987 par la Commission mondiale sur l'environnement et le développement dans le rapport Brundtland, le développement durable est :

*« Un développement qui répond aux besoins des générations du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs. Deux concepts sont inhérents à cette notion : 1. le concept de "besoins", et plus particulièrement des besoins essentiels des plus démunis, à qui il convient d'accorder la plus grande priorité. 2. l'idée des limitations que l'état de nos techniques et de notre organisation sociale impose sur la capacité de l'environnement à répondre aux besoins actuels et à venir<sup>53</sup> ».*

---

<sup>51</sup> Cf. Pierre-André LABLAUDE, *Les jardins de Versailles*, op. cit.

<sup>52</sup> Cf. Chiar SANTINI, « Les artistes de l'eau-Fontainiers à Versailles au Grand Siècle », Projets de paysage [En ligne], 23 décembre 2009, consulté le 09 décembre 2014. URL: [http://www.projetsdepaysage.fr/fr/les\\_artistes\\_de\\_l\\_eau](http://www.projetsdepaysage.fr/fr/les_artistes_de_l_eau)

<sup>53</sup> Rapport Brundtland : notre avenir à tout [en ligne] (1987), la Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'Organisation des Nations unies, consulté le 09 décembre 2014. URL:

Au fil du temps, cette notion est complétée par des principes basés sur quatre piliers : le progrès économique, la justice sociale, la préservation de l'environnement, et la gouvernance ou la diversité culturelle<sup>54</sup>.

En réalité, les aspects essentiels du développement durable concernant les capacités de la planète et les inégalités d'accès aux ressources posent des questions philosophiques et éthiques. C'est une notion qui se base exclusivement sur l'humanité. Le terme « durable » insiste sur la notion de durabilité (cohérence entre les besoins et les ressources globales de la Terre à long terme) plutôt que sur l'idée d'une recherche de la limite jusqu'à laquelle la Terre pourra subvenir aux besoins de l'humanité.

Or, en réalité, le « développement durable » tel qu'envisagé aujourd'hui est devenu, selon Yves Luginbühl, « *un enjeu de pouvoir des corporatismes qui alimentent le clientélisme politique*<sup>55</sup> ». Les solutions adoptées pour les problèmes d'environnement sont le plus souvent des solutions techniques qui alimentent le secteur en pleine expansion de l'ingénierie écologique. Elles transfèrent ainsi le pouvoir de décision au monde technique et à des experts qui se substituent peu à peu au monde « politique », « politique » au sens évoqué par Rolands Barthes<sup>56</sup>. Les solutions techniques masquent les problèmes de fond, sociaux et éthiques, et empêchent toute réflexion sur un fonctionnement économique fondé sur la recherche à court terme du profit maximum. D'ailleurs, le « développement durable », invoqué en toute occasion, devient en quelque sorte un slogan vide, asservi aux promotions économiques et politiques, une politique dite « *démocratie techniciste*<sup>57</sup> ».

---

[http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/sites/odyssee-developpement-durable/files/5/rapport\\_brundtland.pdf](http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/sites/odyssee-developpement-durable/files/5/rapport_brundtland.pdf) (Non paginé)

<sup>54</sup> En 2001, la déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle affirme pour la première fois que la diversité culturelle est « gage d'un développement humain durable », et CGLU a approuvé en 2010 la déclaration "La culture : quatrième pilier du développement", fruit du travail réalisé dans le cadre de l'Agenda 21 de la culture.

<sup>55</sup> Yves LUGENBÜHL, *La mise en scène du monde- construction du paysage européen*, Paris, CNRS, 2012, p. 384.

<sup>56</sup> « [...] politique au sens profond, comme ensemble des rapports humains dans leur structure réelle, sociale, dans leur pouvoir de fabrication du monde [...] » Voir Roland BARTHES, *Mythologies*, op. cit., p. 217.

<sup>57</sup> *Ibid.*

Ce détournement de l'enjeu du concept « développement durable » coïncide avec la stratégie adoptée par le « mythe » de Versailles pour jouer avec le sens des choses : dans les jardins, les statues gréco-romaines n'évoquent plus les mythes gréco-romains, mais représentent en réalité le pouvoir monarchique du roi Louis XIV. Leurs histoires, leurs symboliques, leurs sens sont absorbés par le concept de Versailles. De même, le « développement durable » n'est plus avant tout une invitation à la réflexion sur le rapport et le mode production/consommation, mais devient, dans la plupart des cas, une opportunité, voire un appui, pour la création de créneaux entrepreneuriaux ou pour le redressement de la production industrielle en cas de crise économique. Le concept tentant de remettre en cause le système économique est privé de sens et asservi par et à ce système même. La dimension éthique de Développement Durable est ainsi diluée, asséchée, voire même absente dans son application. Comme le signale par Augustin Berque: « [...]la notion de développement durable laisse entier le problème de l'option éthique entre nos devoirs envers la nature et nos devoirs envers l'humanité<sup>58</sup> ».

Au fond, il s'agit d'un fonctionnement totalitariste du système de significations susceptibles d'exister dans toutes les sociétés et sous n'importe quel régime. La caractéristique de ce totalitarisme est que tout doit répondre à une fonction, satisfaire une intention qui s'impose à l'action de l'extérieur. Ainsi, devant une intention dictatoriale, il n'y a pas d'histoire particulière, mais uniquement une masse d'objets serviables - matières potentielles pour le processus « mythologique ». Pour le « développement durable », comme dans bien d'autres concepts, la fonction du mythe est de satisfaire la recherche du profit maximum ; quant à Vaux-le-vicomte et Versailles, ils partagent le même mobile - la vanité. En revanche, les formes « mythiques » sont historiques : certaines deviennent les proies de la parole mythique pendant un moment, puis elles disparaissent, d'autres prennent leur place, et accèdent au mythe.

La survie du « mythe » se produit à travers les images, représentations du pouvoir, de la richesse, du bonheur, du progrès, de la technologie, de la culture, de la mode, de l'écologie, du patrimoine ...mais au fond, cette relation symbolique entre sens et image est

---

<sup>58</sup> Augustin BERQUE, *Être humains sur la terre*, op.cit., p.123.

détournée pour faire passer implicitement le message du « mythe ». Dans le projet de Versailles, cette manipulation arbitraire reste encore modeste, grâce aux contraintes matérielles qui l'obligent à vivre avec la « réalité », et probablement à la présence de concepteurs bâtisseurs talentueux qui ont valorisé au maximum l'existant du site en prêtant une attention importante au terrain. La « manière » de Le Nôtre, est désignée par Michel Corajoud, en tant que « *l'art d'enchâsser une nouveauté dans la préexistence, l'art d'une greffe sans rejet*<sup>59</sup> ».

Mais aujourd'hui, avec la puissance technique, les limites matérielles diminuent et la facilité technique peut mener à des conséquences redoutables. Dans les années 90, l'image de New-York était le modèle à imiter pour représenter la prospérité et la puissance économique. De grandes villes asiatiques ont été défigurées par la volonté de reproduire à tout prix cette image. (Fig. 39)



Figure39. Villes chinoises selon le modèle de New-York.

A Gauche : Ville de Chongqing.  
(<http://de.wikipedia.org/wiki/Chongqing>)

Ci-dessous: Shanghai.  
(<http://hdw.eweb4.com/search/shanghai/>)

Ci-dessous à Gauche : Shenzhen.  
([http://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_tallest\\_buildings\\_in\\_Shenzhen](http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_tallest_buildings_in_Shenzhen))



<sup>59</sup> Michel CORAJOUD, *Le paysage c'est l'endroit où le ciel et la terre se touchent*, op.cit., p. 237.

A Las Vegas, malgré l'aridité préoccupante de la région, on continue d'aménager des lotissements orgueilleux, généralement pourvus de terrains de golf au gazon verdoyant, de piscines ou d'autres infrastructures... pour donner une image de farniente et de loisirs. Des communautés implantées dans le désert à l'ouest de Las Vegas, tirent la majorité de leur eau du lac Mead, qui a perdu au fil du temps près de la moitié de sa capacité.

Une série d'études américaines sur les espaces urbains, comme celles de Kevin Lynch (*The images of the city, 1959*), et de Kenneth Boulding (*The images, 1956*), a mis en évidence que les hommes ne prennent pas leurs décisions en fonction de ce qu'est le monde, mais en raison de l'image qu'ils s'en font.

Versailles n'est pas non plus épargné. Son image est devenue la proie des nouveaux « mythes » de la société de consommation. La vie du « mythe » de Versailles se poursuit : en tant que représentant du style du jardin classique et baroque et symbole de l'époque triomphale, Versailles est transformé en prototype paysager asservi aux autres mythes de construction dans le temps (après Versailles). Le jardin baroque est devenu une mode en Europe. Aujourd'hui, en Chine, des fortunés construisent leurs châteaux et jardins dans le style de Versailles. Le « mythe » de Versailles est recyclé par d'autres « mythes ».

Dans la droite ligne de cette démarche de construction, l'île artificielle - Rokkô Island, la ville du futur, au large de Kobé, au Japon, a cependant subi des tragédies conséquentes<sup>60</sup>. Avant le séisme le 17 janvier 1995, la préoccupation principale des personnes en charge de la construction de l'île était de promouvoir une image d'hyper-modernité. Cette image n'était, en réalité, qu'une représentation d'un « Ailleurs », en l'occurrence l'Occident. Pour la préserver, Rokkô Island ne comportait pas même de caserne de pompiers, comme si l'île artificielle, dans sa totalité, avait été par nature parfaite, et comme si toute mesure de sécurité y était inutile : à Rokkô Island, « *la vie est menée de façon à absorber le futur dans le présent. Toutes les précautions sont prises pour qu'il n'y ait pas d'incertitude à propos de l'avenir*<sup>61</sup> ».

---

<sup>60</sup> Cf. Masahiro OGINO, *Fissures* (1995), Paris, La Villette, Coll. Passage, 1998.

<sup>61</sup> *Ibid.*, p. 59.

Or, le grand tremblement de terre qui a ravagé la ville de Kobé a brisé le rêve hyper-moderniste. A défaut d'une préparation à la catastrophe et d'une véritable prise en compte de la nature, l'utopie technologique de Rokkô Island s'est effondrée en quelques secondes lors du séisme, et beaucoup de sinistrés sont morts à cause du retard des secours. Mais ce n'est pas la fin du « mythe ». La ville de Kobé refuse non seulement de reconnaître les aspects négatifs de la modernité violemment révélés par le grand séisme, mais elle veut même avancer son plan urbain, en profitant la *tabula rasa* offerte par la catastrophe. Elle ne s'intéresse qu'à la réalisation du futur, comme le souligne l'anthropologue japonais, Masahiro Ogino : « *comme si une grande ville avait besoin d'une catastrophe pour se renouveler*<sup>62</sup> ». Cette indifférence à la réalité est le propre de la *mytho-logique* (logique du mythe).

Le « mythe » existe partout et à tout moment. Pour Barthes, il est comme un parasite : dès que les conditions conviennent, il s'installe. Son milieu favorable est le sens. Le « mythe » peut développer son schème second - celui de *méta-langage* - à partir de n'importe quel sens. Ainsi, presque aucun langage ne peut résister au mythe, car il est très rare que le langage impose dès l'abord un sens indéformable.

Aujourd'hui, avec la promotion médiatique des nouveaux concepts et normes - « Green city », « Eco-quartier », « HQE » (Haute Qualité Environnementale), « Maison passive » - et des innovations techniques et industrielles, qui pose ces « développements » comme des solutions performantes à la crise environnementale et économique, on peut se demander si l'on n'est pas en train de créer de nouveaux « mythes ».

Cependant, la vie du mythe dépend de l'homme : précisément, c'est la façon dont l'homme oriente son intention dans une action, qui est en jeu. Malheureusement, il est très difficile d'identifier la démarche « mythologique », car tout passe par l'intention et est conduit par la conscience. Tout est flexible et peut être masqué. Rien ne permet de détecter le comportement « mythologique » humain.

---

<sup>62</sup>*Ibid.*, p. 60.

Pour comprendre les limites de cette forme totalitariste et les différences qui la démarquent de la mésologie, il faut les analyser sous trois angles : la référence du système de signification, la façon dont le « mythe » profère le message, la lecture et les relations avec les autres.

### 2.2.2. Limites de la conception « mythologique »

#### 1. La référence du système de signification :

La référence du système prédicatif est la nature, autrement dit la réalité en soi. Nous l'avons déjà évoqué<sup>63</sup>. En comparant la structure sémiologique (*signifiant + signifié= signe*) et mésologique ( $S/P=r$ ), nous avons ensuite démontré que le défaut de la structure sémiologique est la confusion entre la chose et le sens (*signifié*)<sup>64</sup>. Le sens établi à travers les appareils sensoriels ou le système symbolique découle de l'homme. Or la chose constitue la référence extérieure du système - la visée ultime de l'action<sup>65</sup>. L'homme ne peut jamais entrer dans un contact direct avec la chose. Cependant, c'est dans la recherche constante de la proximité avec cette réalité intouchable que nous établissons notre monde.

La confusion entre sens et chose risque de conduire à l'ignorance de la réalité existante qui est le substrat de notre système de signification. Le sens ne peut jamais interpréter pleinement la chose. Chaque concept établi selon un sens est une vision réduite d'une réalité existante. De même, les solutions conçues à partir du « développement durable » ne sont que des mesures partielles pour répondre à la question de comment habiter sur la Terre. Si nous partons d'un sens, d'un concept, d'une idéologie, d'une règle ou d'une méthode établie sans en interroger la base -ce qui relie à la réalité- qui constitue le départ de la pensée, nous nous masquons d'autres interprétations potentielles ou solutions possibles. Or, cette ignorance est la bienvenue pour le « mythe ». Dans le monde « mythologique », ce qui est « réel » n'est que le propre désir du « mythologue »; s'il y a une

---

<sup>63</sup> Voir le chapitre 1.1.7. *Créativité dans la mésologie*,

<sup>64</sup> Voir le chapitre 1.2.4. *La réalité mésologique du projet*

<sup>65</sup> Voir le chapitre 1.3.1. *Visée ultime de l'acte humain*

vérité, elle n'est autre que le « sujet ». La référence du système « mythologique » est l'intention de « mythologue ». Volontairement, le « mythe » s'éloigne du réel car le fait le dément et le paralyse.

Mais le point capital en tout ceci, c'est que le « mythe » ne peut pas supprimer la réalité réelle. Elle est toujours là malgré l'aveuglement du « mythe ». A certains moments, la puissance de cette réalité se manifeste et dévaste tout ce qui n'est pas dans son ordre.

Ainsi, il y a un paradoxe profond au sein du système mythologique. Il existe parallèlement deux ordres dans le système « mythologique » : l'ordre de la nature et l'ordre du « mythologue », qui sont dans une relation hostile - l'ordre du « mythologue » s'efforce de s'imposer sur l'ordre de la nature. Mais le triomphe apparaît éphémère, et l'histoire démontre que l'homme ne peut jamais dominer la nature. La « mythologie » est en effet un système suicidaire.

Cette vision « sans substrat » du « mythe » peut être comparée au concept de « néant absolu » (*zettai mu* 绝对無) de Nishida<sup>66</sup>, qui est la base de « la logique du prédicat » (*jutsugo no ronri* 述語的論理) et du « monde prédicatif » (*jutsugo sekai* 述語世界), et qui signifie littéralement « sans base » (*mukitei* 無基地). Selon Berque, il y a un « bond mystique » qui se présente dans la logique de Nishida : le prédicat s'absolutise. C'est la même situation que l'on voit à l'œuvre au début de l'évangile selon saint Jean, où la Parole (en somme, le Prédicat) se pose en tant que Dieu (i.e. le Sujet absolu). Le *P* (prédicat) sans Base (*S*) devient finalement le prédicat absolutisé, c'est-à-dire,  $P=S$ <sup>67</sup>. Cette logique existe aussi dans certaines méthodes scientifiques qui tentent d'identifier le fait mesuré avec la chose, par exemple, le poids d'une pierre égale l'identité de la pierre. En procédant ainsi, on remplace la réalité réelle par le fait scientifique, qui n'est en fait qu'une perception humaine de la première.

---

<sup>66</sup> Kitarō Nishida (西田 幾多郎, *Nishida Kitarō*, 1870 - 1945) est un philosophe japonais, fondateur de l'École de *Kyōto*, une école philosophique japonaise, qui a cherché à marier la philosophie occidentale avec la spiritualité issue des traditions extrême-orientales.

<sup>67</sup> Cf. Augustin BERQUE, « Comment souffle l'esprit sur la terre nippon », Colloque Spiritualités japonaises. Bruxelles, Palais des Académies, 21-23 septembre 2011, consulté le 09 décembre 2014. URL: <http://ecoumene.blogspot.fr/2012/01/comment-souffle-lesprit-sur-la-terre.html>



Le « monde prédicatif » de Nishida est assimilable à celui du « mythe ». La vision « sans base » fait que le mythe se maintient dans un monde paradoxal : il refuse de voir un monde sensible, et à chaque instant plonge dans une « fausse Nature ». Or cette réalité ignorée est la base de sa vie. Contrairement à son désir de longévité, en réalité, le mythe ne peut que vivre à l'instant présent. Comme le dit Roland Barthes :

*« Le mythologue n'est même pas dans une situation moïsséenne : il ne voit pas la Terre promise. Pour lui, la positivité de demain est entièrement cachée par la négativité d'aujourd'hui ; toutes les valeurs de son entreprise lui sont données comme des actes de destruction : les uns recouvrent exactement les autres, rien ne dépasse<sup>68</sup>».*

2. La façon dont le « mythe » « profère » le message :

C'est visiblement par ce « bond mystique » que le « mythe » prolifère.

Dans la culture judéo-chrétienne, la parole signifie le pouvoir de la création divine - la Genèse de l'Ancien testament rapporte que Dieu crée le monde en parlant :

*« Dieu dit : Que la lumière soit! Et la lumière fut. Dieu vit que la lumière était bonne; et Dieu sépara la lumière d'avec les ténèbres. Dieu appela la lumière jour, et il appela les ténèbres nuit. Ainsi, il y eut un soir, et il y eut un matin : ce fut le premier jour. [...] <sup>69</sup>»*

Effectivement, Dieu crée à travers deux types de parole : la parole qui commande (*Dieu dit : Que la lumière soit!*) et celle qui désigne (*Dieu appela la lumière jour, et il appela les ténèbres nuit.*).

A l'échelle humaine, la parole<sup>70</sup> en tant que façon dont l'homme saisit le monde, fait sans doute partie de la créativité humaine. Or la parole humaine n'est pas celle de Dieu, qui est une création à partir du néant - *creatio ex nihilo*, alors que l'homme crée à partir d'une base existant.

Cependant, le « mythe » est une parole spéciale, comme le disait Roland Barthes : « [...], ce n'est pas n'importe quelle parole [...] ce qu'il faut poser fortement dès le début, c'est que le mythe est un système de communication, c'est un message<sup>71</sup> ». A partir de la *mythologie* de « sans substrat », le « mythe » a tendance à déifier sa parole en se considérant lui-même en tant que base de tout. C'est sans doute ce message que le « mythe » veut faire

<sup>68</sup> Roland BARTHES, *Mythologies, op. cit.*, p.231-232.

<sup>69</sup> Bible, *La Genèse*, 1.1.3, 1.14, 1.1.5

<sup>70</sup> Ici, la « parole » est considérée en tant que la saisie globale de chose à travers la procédure de prédication.

<sup>71</sup> Roland BARTHES, *Mythologies, op. cit.*, 1957, p. 181.

passer. Il se positionne exactement comme Dieu : « *il désigne et il notifie, il fait comprendre et il impose* <sup>72</sup> ». Durant cette opération, il faut répondre à deux questions essentielles :

1. Comment passer le message d'une manière la plus légitime possible ?
2. A qui ce message s'adresse-t-il ?

La malice du « mythe » est qu'il ne nie pas les choses, sa fonction est au contraire d'en parler; simplement, il les déracine de leur contexte. La répétition de l'histoire d'Apollon dans les Jardins de Versailles ne fait que renforcer l'idée d'un pouvoir absolu comparable à celui de divin. De la même façon, parmi les nombreuses méthodes écologiques proposées, celle qui paraît la plus attirante est la solution technologique. En effet, cette dernière permet de « répondre » à la question non seulement environnementale, mais aussi économique. La vision pessimiste causée par les crises est ainsi inversée et devient une vision optimiste vers le progrès, le développement et le futur. Néanmoins, pour promouvoir une nouvelle technologie, on doit absolument parler de la crise environnementale, de l'épuisement des ressources énergétiques, du problème de l'eau, des déchets, etc. Devant le sentiment apocalyptique, sans cesse rappelé par le diktat médiatique, la technologie nous apparaît naturellement comme le sauveur du monde, la solution incontournable. Une chaîne cause/effet est ainsi établie. Mais en réalité, la technologie n'est qu'une mesure partielle dont l'effet peut même parfois être contraire à ce qu'on avait annoncé. Par exemple, au nom de la lutte contre l'effet de serre, la production de biocarburant entraîne la destruction des forêts tropicales; de même, si l'électricité produite par les modules photovoltaïques n'est pas, en soi, polluante, la fabrication, l'installation et le recyclage des panneaux ont des impacts non négligeables sur l'environnement.

Ce n'est pas la technologie en soi qui doit être mise en cause, c'est la façon dont on manipule le raisonnement de la population. En réduisant toute qualité à une quantité, le « mythe » propose toujours une vision étroite et bien localisée : il supprime la temporalité, la spatialité et toutes relations sensibles entre les choses et leurs milieux, éléments qui permettraient d'avoir une vision globale du problème. Il abolit la complexité des actes humains dont la créativité découle : sans une vision globale, l'homme perd son autonomie et est incapable de faire le choix pour agir.

---

<sup>72</sup> *Ibid.*, p.190.

De cette manière, le mythe, considéré comme un ensemble de systèmes de significations, organise un monde sans profondeur, sans contact et ainsi sans contradiction - « *un monde étalé dans l'évidence*<sup>73</sup> ». Il ne favorise aucune créativité humaine car cette dernière risque de se rebeller contre lui. Il n'engendre qu'une « création » sans créativité, désormais lisse et linéaire où rien n'est aléatoire. Roland Barthes dit que le mythe est une parole dépolitisée : « *politique au sens profond, comme ensemble des rapports humains dans leur structure réelle, sociale, dans leur pouvoir de fabrication du monde ; il faut surtout donner une valeur active au suffixe dé : il représente ici un mouvement opératoire, il actualise sans cesse une défection*<sup>74</sup> ».

### 3. La lecture du « mythe » :

L'artificialité créée par le « mythe » s'étend jusqu'à la lecture. Le message du mythe s'adresse toujours à des lecteurs choisis. Autrement dit, pour que le mythe soit accompli, il faut que des spectateurs ciblés se l'approprient et le consomment. Ainsi, Louis XIV était passionné par la rédaction du guide pour la visite de Versailles, parce qu'il avait compris que son jardin était fait principalement pour des invités tels que les princes et les ambassadeurs. Ces lecteurs-là vont fixer la valeur définitive de Versailles. La présence du roi se reflète dans les yeux des autres.

En sémiologie, le troisième terme – signification – est le seul qui sera effectivement consommé. Ce qui permet au lecteur de consommer le mythe en toute innocence, c'est qu'il ne voit pas en lui un système sémiologique, mais un système inductif : là où il n'y a qu'une équivalence – « Apollon » = « Louis XIV » ou « production de biocarburant » = « lutte contre l'effet serre »; il ne voit qu'une causalité - le *signifiant* et le *signifié* ont des rapports de nature. On peut exprimer autrement cette confusion : tout système sémiologique est métaphorique, or le consommateur du mythe le prend pour un système de faits - le mythe est lu comme un système factuel, c'est-à-dire, la parole du « mythe » égale le réel. Ainsi, la lecture répond au mécanisme constitutif du mythe, sa consommation va enfin restituer une vivacité au sein du « mythe » par une histoire à la fois vraie et irréaliste.

---

<sup>73</sup>*Ibid.*, p.217.

<sup>74</sup>*Ibid.*, p. 217.

Mais le « mythe » est historique. Ce caractère est déterminé par le choix de sa matière et de ses lecteurs, mais également par son système suicidaire. Dès que le contexte change, le mythe devient soit la proie d'un autre « mythe », soit une réserve de matières « mythiques », à l'exemple de la symbolique de l'empire romain. De même, la lecture évolue avec le temps. Une lecture complète dotée d'une vision expérimentée est un dévoilement du mythe. A travers l'expérience, elle voit une antériorité du *concept* et comprend qu'en fait, Versailles, par exemple, n'est qu'une *forme* qui se repose sur d'autres *formes* « mythiques » et l'île artificielle de Rokkô Island, une utopie éphémère construite sur une image fictive...

Cependant, il pourrait y avoir un troisième type de lecture, celle que Roland Barthes considère comme une lecture cynique parce qu'elle peut reconnaître la *forme* vide mais refuse de creuser la réalité derrière elle et laisse le *concept* emplir la *forme*. Elle se trouve alors devant le système le plus simple, celui du symbole : les représentations à Versailles sont les symboles du pouvoir monarchique, et par là, de la France.

#### 4. Les relations avec les autres :

Le « mythe » vit de la « destruction » : la naissance d'un mythe se base sur la destruction de ce qui lui est opposé - Versailles est née sur l'effacement de Vaux-le-Vicomte ; l'urbain diffus se base sur la destruction de la campagne ; le « mythe » de la modernité (dans le cas de Rokkô Island) se base sur l'éradication du passé et du présent. Le mythe est impuissant à imaginer l'autre. Si l'autre se présente à sa vue, le mythe s'aveugle, l'ignore et le nie, ou bien il le transforme en *forme*. Dans l'univers du mythe, tout autre est réduit au même - pur objet. Il n'y a que deux types de relations entre le mythe et les autres : utilitaire ou hostile.

La relation entre le « mythe » précédent et le mythe ultérieur est à la fois vol et déformation : le mythe ultérieur vole le langage de son prédécesseur ; en même temps, il tend à le déformer pour qu'il soit accordé à son *concept* actuel. Cette relation est opposée au lien de *calage trajectif* présenté dans le système mésologique  $((((S/P) = S'/P') = S''/P'') =$

S'''/P''')... S' - chaque cycle de prédication sert d'appui au cycle à venir<sup>75</sup>. Le lien de calage trajectif n'est pas un rapport utilitaire mais co-existant et co-dépendant.

Sans doute le « mythe » participe-t-il à la construction de notre réalité humaine. Il peut être un projet, un concept, une idéologie, une image... son mode de signification fait partie des manières dont on prédique la réalité existante. Or, l'ignorance des autres va créer sa propre limite de créativité. Une des conditions importantes pour promouvoir la créativité est la capacité qu'a l'homme de se mettre, par l'imagination, à la place d'autrui, et plus généralement de tout être vivant. Cette capacité nommée « sympathie », concept central du courant de pensées anglaises du 18<sup>ème</sup> siècle, notamment celles de Hume et d'Adam Smith, joue un rôle constitutif pour l'individu agissant car elle apporte à l'homme des expériences qu'il ne pourrait pas faire dans les limites de son propre vécu, et ainsi, permet l'homme créateur de dépasser ses propres limites.

Le manque de *sympathie* du « mythe » s'étend jusqu'à la relation entre « créateur » et « œuvre ». Quand on parle du créateur dans le cas de Versailles, on envisage le même problème que lors de l'utilisation du mot « concepteur ». La réticence du concepteur-bâtitteur face à l'intention prédominante du roi crée une ambiguïté qui empêche de comprendre la situation exacte des créateurs des jardins dans le projet.

Une chose est claire au moins en apparence : tout doit obéir au désir du roi. L'intention qui s'impose depuis le début du projet n'est pas une *fin visée* hypothétique structurant l'acte présent et permettant d'envisager toute possibilité de se corriger au fur et à mesure du déroulement de l'action. Le devenir de l'œuvre ne doit répondre qu'à la fonction symbolique de représentation de la puissance du Roi-Soleil. Ainsi, il semble difficile d'avoir une relation entre « créateur » et « œuvre » telle décrite par René Passeron, à savoir que le créateur se compromet dans et par l'œuvre<sup>76</sup>.

En même temps, il est très difficile de condamner tout « mythe », ou de nier qu'il puisse parfois donner naissance à l'œuvre, comme nous ne pouvons pas ignorer la splendeur des

---

<sup>75</sup> Voir chapitre 1.3.3. *Chaîne trajective des « fins visées » (ends-in-view)*

<sup>76</sup> Voir chapitre 1.1.2. *Approches théoriques sur la créativité*

jardins de Versailles. Cela montre encore une fois, que l'œuvre nous échappe à tout moment. L'homme ne peut jamais décider du devenir d'un acte producteur car l'ordre de l'œuvre appartient à la nature.

En général, pour pouvoir mener un projet et orienter son action, l'homme développe ses propres méthodes qui lui permettent de favoriser la condition de l'émergence d'une œuvre. Dans un projet, coexistent deux ordres : celui de nature et celui de l'homme. Peu importe le choix adopté, il y a toujours un décalage entre ces deux ordres et, à la fin, tout doit entrer dans l'ordre de nature.

Cette conciliation entre homme et nature se réalise à travers l'affrontement de deux mondes. Du point de vue mésologique, la relation *trajective* entre *S* (la base substantielle) et *P* (le prédicat, la manière insubstantielle de saisir cette base), peut être rapprochée du concept heideggérien - « litige » (*Streit*<sup>77</sup>) entre terre (i.e. *S*) et monde (i.e. *P*)<sup>78</sup>. Un projet est comme un facteur perturbant intervenant dans un réseau existant qui possède son propre équilibre. Par la suite, la recherche d'un nouvel accord sera spontanément entamée à travers le litige *S/P*. Or ce litige n'est pas toujours bienfaisant pour l'homme. Parfois la « reprise » de la nature peut être violente, comme à Rokkô Island. L'absolutisation de l'ordre humain dans l'action crée donc un danger réel pour notre propre existence. Ainsi, il est primordial de chercher à rectifier à chaque instant l'intention pour éviter que cette dernière ne s'éloigne trop de la réalité de la nature. Selon la pensée de *co-suscitation*, la conscience, bien qu'elle soit invisible, fait partie des facteurs qui vont influencer l'émergence du monde<sup>79</sup>.

Cependant, dans le système du « mythe », la conception et la réalisation de l'œuvre, en tant que reflet du désir du « mythologue », exigent souvent une manipulation maximum de l'ordre établi. Le grand risque d'une conduite *mytho-logique* réside surtout dans l'accumulation désordonnée de sens au fil de la « création collective continuée » (i.e. transgénérationnelle).

---

<sup>77</sup> Cf. Martin HEIDEGGER, « L'origine de l'œuvre d'art », *op. cit.*

<sup>78</sup> Cf. Augustin BERQUE, « Comment souffle l'esprit sur la terre nippon », *op. cit.*

<sup>79</sup> Cf. Duddhaghosa, *Visuddhimagga : Le chemin de la Pureté*, *op. cit.*

On peut synthétiser les différences et les points communs entre le système *mythologique* et *mésologique* par le tableau ci-dessous.

**Comparaison entre système de Mythologie et de Mésologie**

	<b>Mythologie</b>	<b>Mésologie</b>
Nature du système	Un système sémiologique second, ultra-significatif	Un système trajectif partant du substrat contient l'assomption de S en P (tendance significative) et l'hypostase de P en S (tendance infra-significatif).
Substance	La parole	La Terre
Relation entre S et P	Ignorée par P, destruction de S par P	Ethique, trajection, litige
Relation entre sens et forme	Tourniquet, jeu de cache-cache, désordre	Co-sucitation, cotingence
Relation entre la forme et le concept	Utilitaire, accord	Co-sucitation, cotingence
Relation entre le sens (P <sup>1</sup> ) et le concept (P <sup>2</sup> )	Dérivation	Relation « <i>calage trajectif</i> » qui peut être rapproché de la notion d'appui ( <i>Yi Zhi 依止</i> )
Référence du système	Intention de l'homme	Ordre cosmique, nature...
Logique du système	Logique du prédicat	Méso-logique et méso-logiques
Relation entre R <sup>1</sup> et R <sup>2</sup> (R*)	Vol, dépassement, destruction de R <sup>1</sup> par R <sup>2</sup>	Relation « <i>calage trajectif</i> »
Nature de parole	Parole volée, dépolitisée; parole fictive de non-lieu et de non-histoire (sans chaire)	Parole créative et poétique; parole attachée à son milieu-chaire

\*R : Réalité, représente à la fois les mythes et les réalités mésologiques.

### 2.2.3. Expansion du système techno-symbolique

Nous avons montré que le système sémantique possède une fonction naturelle- celle de produire des synonymes. Autrement dit, à partir d'un signifié, nous obtenons plusieurs signifiants. A travers la « création collective continuée », cette propagation du *signifiant* se multiplie au sein d'une dimension spatio-temporelle. Ainsi, chaque culture possède un système de synonymes accumulés dans le temps pour signifier une valeur, par exemple celle de *l'habitat idéal* : un Français peut utiliser des mots, des images, des modèles paysagers tel que jardin-paradis, jardin à la française,... En même temps, les croisements des cultures enrichissent aussi la réserve de synonymes de chaque culture : un Chinois moderne, sait emprunter au style de Versailles pour exprimer son interprétation de la valeur de *l'habitat idéal*.

Ce phénomène provient de l'impossibilité d'un contact direct entre l'homme et la chose. Un sens n'est jamais suffisant pour représenter une chose ; un signifiant ne peut pas exprimer pleinement un sens. L'interprétation passe toujours par un biais aléatoire pour essayer d'approcher au mieux la chose. Chaque tentative de créer le contact proximal se trouve toujours dans un contexte unique, et crée ainsi un signe (i.e. une œuvre) singulier. En même temps, comme ces signes partent d'une même base, ils partagent théoriquement, toujours certaines valeurs communes.

Si cette évolution du système de synonymes continue éternellement, une infinité de compositions possibles pour l'interprétation (i.e. prédication) nous conduit nécessairement à une vaste étendue constituée des signes particuliers qui vont ensuite être transformés en signifiants pour participer au prochain cycle de signification. Autrement dit, pour chaque tentative de prédication d'une réalité existante, nous possédons une quantité importante de signifiants disponibles à notre choix. Ces signifiants peuvent être sous forme d'idéologie, de concepts, de mots, de méthodes, de techniques, d'outils, de connaissances, de savoirs...

A partir de ces signifiants existants, représentations de la réalité humaine, nous continuons à élargir l'étendue des signifiants en créant de nouveaux signes. Cette évolution



sémantique à travers l'expansion de l'étendu de signe, concerne en effet l'émergence du monde humain à travers les systèmes symbolique et technique.

Cette expansion du système est présente dans la formule de la mésologie :  $((((S/P) = S'/P') = S''/P'') = S'''/P'''))$ ...où chaque monde actuel est en effet la totalité des cycles de prédication entre parenthèses, qui s'accumulent à travers la dimension spatio-temporelle. Le schéma ci-dessous donne une représentation de ce phénomène : (Fig.40)

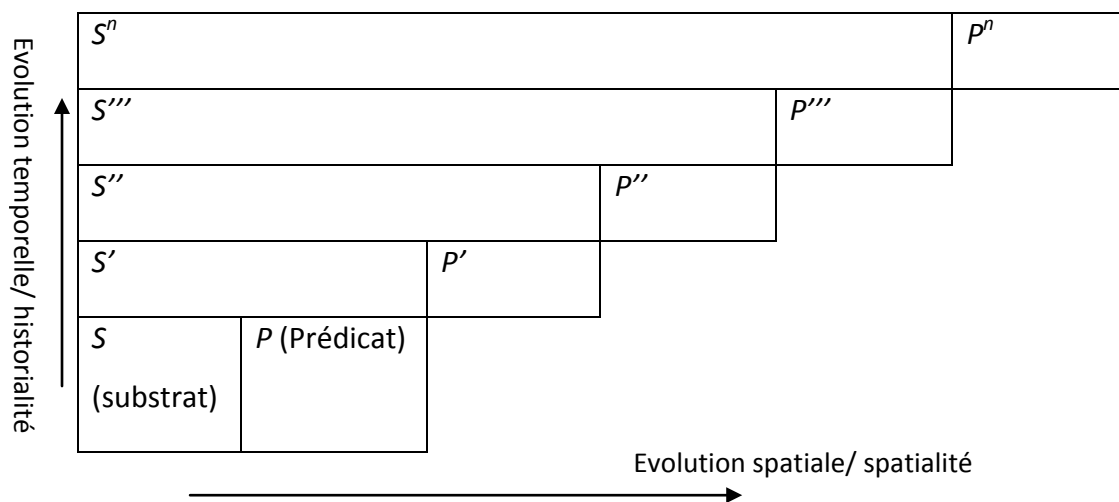


Figure 40. Schéma de la formule mésologique.

On constate que chaque association  $S/P$  crée une base prédicative ( $S'$ ) avec une étendue plus importante que son précédent ( $S$ ). En même temps, la répétition constante des cycles de prédication crée une épaisseur de langage accumulée dans le temps, et dote le système d'une historialité<sup>80</sup>. Le substrat – la réalité en soi, la Terre, le point de départ du monde – est toujours là. Cependant, il se raréfie sous l'impact de la réalité humaine ( $S'$ ,  $S''$ ,  $S'''$ ...) avec une étendue de signes de plus en plus vaste. La poursuite de ce processus fait surgir la figure d'une pyramide inversée : le système humain, de plus en plus « gonflé » pèse de tout son poids sur le substrat - la Terre.

<sup>80</sup> *Historialité*, *Geschichtlichkeit*, terme heidggerien, signifie l'histoire vécue, par contraste avec l'historicité qui signifie l'histoire objectivée par les historiens. Cf. Augustin BERQUE, « Médiante », in *Mouvance- cinquante mots pour le paysage*, op. cit., p.74.

Cette expansion naturelle du système techno-symbolique présente des risques réels. Avec les cycles de prédication, l'homme crée sans cesse des valeurs. Berque propose quatre modes par lesquels *S* est saisi par *P* : en tant que ressources, contraintes, risques et agréments<sup>81</sup>. Chaque opération pour créer des valeurs est en réalité division et réduction du sens précédent. Par exemple, le « développement durable » est un extrait de la valeur ontologique existentielle ; des mesures telles que « l'éco-quartier », « la maison passive », « la production de l'énergie propre », etc. sont encore des découpages partiels et partiels du « développement durable ». Chacune de ces mesures, qui visent à des objectifs similaires, va provoquer elle-même une multiplication de besoins, de productions et de consommations potentielles. Or une accumulation de nuances entre ces mesures « synonymes » risque à terme de créer des grandes divergences entre l'objectif originel et la solution adoptée dans la pratique, et de déformer complètement le sens du concept. Le point crucial est, qu'en définitive, tout cela se base sur notre planète et qu'elle n'est pas qu'une ressource exploitable à volonté par l'Homme. S'interroger sur les risques potentiels contenus dans notre propre système conduit à des questions sur la durabilité de notre planète et sur la limite de notre développement.

Ce souci lié à notre existence collective est encore renforcé par la découverte de la finitude écologique. Grâce aux satellites notamment, nous avons réalisé que la Terre est comme une totalité vivante, une biosphère, une écoumène, que nous pouvons perturber, dérégler, blesser irrémédiablement. Aujourd'hui, déjà 43 % des écosystèmes terrestres sont utilisés pour subvenir aux besoins de 7 milliards d'êtres humains. Selon les scientifiques, nous sommes proches du seuil de saturation des capacités d'endurance et d'adaptation de l'espèce humaine, au risque de la voir précipiter vers l'extinction : « 7 % de plus et nous aurons atteint un point de non-retour<sup>82</sup> ». Notre sort est lié à la mince couche vivante qui recouvre le globe terrestre où la quantité de vie est comptée et pas nécessairement renouvelable. Nous devons prendre conscience que notre patrimoine naturel doit être un objet de soins.

---

<sup>81</sup> Cf. Augustin BERQUE, « L'en-tant-que écouménal », in *Mouvance- cinquante mots pour le pays*, op. cit., p.60.

<sup>82</sup> Cf. Paul MOLGA, « La fin du monde en 2100 ? », Les échos [En ligne], 26/07/2012, p. 1, consulté le 09 décembre 2014. URL: <http://www.lesechos.fr/opinions/analyses/0202171668454-la-fin-du-monde-en-2100-347602.php>

C'est pourquoi il est risqué de noyer le substrat (i.e. Terre, Nature, l'en-soi...) dans une infinie quantité de signes qui détourne la conscience humaine. Et l'épaisseur virtuelle accumulée dans le temps crée, elle aussi, d'autres obstacles qui empêchent le contact proximal entre l'homme et son origine. En conséquence, l'homme a tendance à considérer le système de signes en tant que vérité et agit simplement selon les idées préconçues. Par exemple, dans les années 60, les géographes américains qui se spécialisaient dans l'appréciation des risques ont découvert que la multiplication des grands barrages de régulation sur les cours d'eau américains avait tellement ancré l'idée que les inondations étaient devenues impossibles que les constructions se multipliaient dans les zones dangereuses. Mais les dégâts n'ont jamais été aussi importants<sup>83</sup>.

Cependant, cette ignorance constitue une condition favorable pour le « mythe ». En profitant du système de synonymes, il provoque volontairement une inflation excessive de l'étendue de *signifiants*, de sorte que le *concept* est emphatiquement soutenu<sup>84</sup>. L'éloignement artificiel du substrat crée une perte de l'ordre axiologique unitaire où s'articulaient l'humain et l'universel et se caractérise par une *décosmisation*<sup>85</sup>. En fin de compte, le danger réel ne demeure pas forcément dans l'ignorance involontaire mais surtout dans deux attitudes intentionnelles : la volonté du « mythologue » qui provoque intentionnellement l'ignorance de la masse, et celle du lecteur « cynique » qui peut avoir conscience du mensonge derrière la *forme vide*, mais refuse de creuser la réalité et se laisse emporter par la « mytho-logique ». L'accord de ces lecteurs participe à l'accomplissement du « mythe ».

Mais tout cela est éphémère, car l'Homme n'est pas maître du monde. Il perturbe l'équilibre de la nature, sans pouvoir le rétablir et assurer sa survie par ses seuls efforts. Le point de « non-retour » n'a de sens qu'à l'échelle humaine, car pour la nature, il n'est qu'un nouvel état d'équilibre auquel les écosystèmes actuels et nos sociétés seront possiblement incapables de s'adapter. La recherche d'un équilibre est un processus spontané qui peut être une forme de régulation complètement naturelle. En réalité, l'expansion techno-symbolique

---

<sup>83</sup> Cf. Paul CLAVAL, *Histoire de la géographie*, Paris, Puf, Coll. Que sais-je ?, 1995.

<sup>84</sup> Voir 2.1.7. *Disproportion entre la forme et le concept*

<sup>85</sup> Augustin BERQUE, « Trouver place humaine dans le cosmos », *EchoGéo* [En ligne], 5 | 2008, consulté le 09 décembre 2014. URL : <http://echogeo.revues.org/3093>

ne peut jamais durer éternellement. Car notre système bute constamment sur des accidents, tels que des crises écologiques et des catastrophes naturelles, qui obligent le système à rejeter certains des prédicats antérieurs, et à tenter de retrouver un accès plus direct à la base (la Terre, le S).

Par exemple, un séisme peut se débarrasser des prédicats humains en détruisant une partie de nos constructions. Ainsi, le système est contraint de recommencer à zéro. En fonction de son échelle, la catastrophe peut être fatale à l'espèce entière –ce que personne ne souhaite- ou à seulement un ensemble d'individus. Dans ce cas, elle oblige l'homme à ressourcer son système et à le revivifier. Il est cependant dans notre intérêt de nous réguler, avant que la situation ne devienne intenable.

Car notre « civilisation » n'est pas éternelle. Devant la loi universelle, la vie et la mort ne sont que des phénomènes instantanés naturels. Chaque chose créée par la nature possède son espace et ses temps de naissance, de « floraison », de vieillissement et de disparition. Tout est parfaitement bien conçu pour enfin disparaître. Or ce caractère éphémère de la vie terrestre est la condition première pour parler du « développement durable ». Car ce qui peut ou ne peut pas *durer* est bien la vie. Il est donc important de nous poser la question : comment faire pour que notre temps terrestre puisse *durer* le plus longtemps possible ? C'est dans l'idée de *longévité* de la civilisation humaine que nous percevons le sens du « développement durable ». Mais l'erreur est qu'au lieu de s'orienter vers une valeur qui supporte la continuité à travers les vies, l'homme est souvent fasciné par une recherche des valeurs artificielles qui s'enferment en soi telles que l'immortalité, l'éternité... La quête utopique accélère la création des signes virtuels qui perturbent la cohérence entre le mode de vie et le fondement ontologique.

Il est ainsi important de nous mobiliser pour « recosmiser » le monde. Il s'agit d'abord de remettre en question la modernité, puis de réintroduire l'éthique dans notre société:

*« A tout le moins, il s'agit de réformer la modernité, puisque c'est elle qui a rendu cette question inévitable. Il ne suffira pas d'imaginer des solutions techniques, à la façon moderne et en restant donc dans le cadre de la modernité; c'est jusqu'au niveau profond de ce qui*

*motive les comportements humains qu'il faut engager cette réforme de notre civilisation. Cette entreprise implique la définition d'une éthique nouvelle <sup>86</sup>[...]»*

Concrètement, « *recosmiser notre monde, c'est d'abord ne pas oublier que nous sommes vivants, et qu'à ce titre notre monde n'est pas un univers mécanique: c'est un monde ambiant<sup>87</sup>* ». La relation entre l'homme et la nature n'est pas qu'une affaire de capacité technique mais une relation de coexistence et de co-dépendance. En même temps que l'avancement technique et symbolique, il est nécessaire de revenir constamment à la base substantielle qui est la matrice de notre système de prédication. Ce retour est exprimé par le concept de *trajection*<sup>88</sup>. Berque précise que la *trajection* apparaît « *comme processus historique où se réfléchissent indéfiniment l'assomption de S en P, et l'hypostase de P en S'<sup>89</sup>* ». L'assomption de S en P correspond au développement techno-symbolique, l'hypostase de P en S' concerne en effet la substantialisation de la réalité humaine issue de chaque cycle de prédication. La référence ultime de cette substantialisation doit être la réalité en soi— i.e. la nature, le Réel absolu, la Terre, le cosmos, le Tao...

Il est donc primordial d'avoir, dans la pratique, une vision globale pour pouvoir réinscrire les finalités de l'agir humain dans une perspective plus large, celle du vivant, afin de prendre en compte les besoins de l'ensemble de la biosphère. C'est dans cette dynamique que naît la dimension planétaire et « cosmique » à l'intérieur de laquelle les paysagistes, les chercheurs et les artistes d'« *Earth work*<sup>90</sup> », du Land Art, et beaucoup d'autres interviennent.

Sous l'influence du mouvement écologique des années 60, la préoccupation paysagère se tourne vers les problèmes qui menacent l'existence humaine. Les chercheurs de divers horizons se réunissent pour tenter de retrouver la valeur fondamentale du système humain et une réconciliation possible avec la nature à travers des solutions concrètes. Un des exemples précurseurs dans l'histoire de la pratique paysagère est la méthode

---

<sup>86</sup> Augustin BERQUE, *Etre humains sur la terre*, *op. cit.*, p. 18. (Souligné par nous)

<sup>87</sup> Augustin BERQUE, « De Terre en Monde- la poétique de l'écoumène », *op. cit.*, p.240.

<sup>88</sup> Nous avons déjà abordé ce sujet sous un autre angle dans chapitre 1.2.4. *Réalité mésologique du projet*.

<sup>89</sup> Augustin BERQUE, « Comment souffle l'esprit sur la terre nippon », *op. cit.*, p. 7.

<sup>90</sup> Les artistes du mouvement *Earth Work* se différencient le plus souvent de ceux de la mouvance *Land Art* qui n'y laissent que des traces éphémères et discrètes. Cf. Michel BARIDON, *Jardins : paysagistes-jardiniers-poètes*, *op. cit.*, p.1147.

interdisciplinaire de l'architecte paysagiste britannique, Ian L. McHarg (1920 - 2001), qui a réuni les scientifiques de l'environnement, les sociologues et les économistes sur l'étude d'une même problématique.

En France, les historiens de la sensibilité, comme Alain Corbin, comparent les rapports qu'entretiennent différentes sociétés historiques et contemporaines avec leur environnement, montrant comment, depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle, les modèles d'appréciation du paysage ont changé: fondés sur une vision statique du beau, du pittoresque ou du sublime, ils font place aujourd'hui à un rapport plurisensoriel et dynamique à l'environnement.

Quant au paysagisme, Gilles Clément marque dans ses créations un respect total de la vie de la nature. Il déclare:

*« La finitude écologique est une découverte de notre époque: cette prise de conscience que la quantité de vie est comptée, non renouvelable est en rupture absolue avec l'idée encore historiquement récente d'une nature parfaite et indéfinie. En cela l'écologie brise sans aucun ménagement avec la perception romantique de l'univers. Le passager de la terre devient alors comptable de son patrimoine, jardinier de son paysage <sup>91</sup> ».*

L'art du jardin est de retour dans la création et nous dévoile sa vocation première - une représentation de l'équilibre cosmique entre l'homme et l'univers. Les concepts comme « l'intervention minimale » de Bernard Lassus, « les tiers paysages », « le jardin en mouvement » et « le Jardin Planétaire » de Gilles Clément rompent avec les effets que recherchent les paysagistes du XIX<sup>e</sup> siècle: comme si on élaborerait une belle pièce de musée<sup>92</sup>. Cette tentative de renouer avec la nature, en interrogeant notre manière d'être au monde, offre une nouvelle perspective généreuse à l'art de paysagisme : « *En tissant une histoire du jardin dans le monde et du monde comme un jardin. En esquissant les chemins d'un avenir ouvert par la finitude écologique de la terre*<sup>93</sup> ».

#### **2.2.4. Créativité - la force « anti-mythologique »**

---

<sup>91</sup> Gilles CLEMENT, *Contribution à l'étude du jardin planétaire*, Valence, Ecole régionale des beaux-arts, 1995, p.55.

<sup>92</sup> Cf. Michel BARIDON, *Naissance et renaissance du paysage*, Arles, Actes Sud, 2006.

<sup>93</sup> Gilles CLEMENT & Claude EVENO, *Le jardin planétaire*, avec la collaboration de Sylvie Groueff, Paris, L'aube, Coll. Monde en cours, 1997, p. 12.

L'expansion du système techno-symbolique dévoile une tendance naturelle de l'absolutisation du prédicat, contenue dans le développement de la société humaine. Elle montre aussi que, par la logique du « sans base », le mode « mythologique » participe non seulement volontairement à ce mouvement d'inflation, mais risque aussi d'aggraver la situation à travers sa manipulation arbitraire du processus prédictif. L'enjeu essentiel pour maintenir l'existence collective humaine est de résister à cette expansion par des régulations de notre système. Il s'agit non seulement de rectifier notre comportement, mais aussi de lutter contre l'utilitarisme de la « mythologie » qui tente de masquer notre état de nature.

Or selon Barthes, rien ne peut être à l'abri du « mythe » : « *Le mythe peut tout atteindre, tout corrompre et jusqu'au mouvement même qui se refuse à lui ; en sorte que plus le langage-objet résiste au début, plus sa prostitution finale est grande : qui résiste totalement, cède ici totalement* <sup>94</sup> [...] ». Le point crucial est de comprendre d'où vient cette vie du mythe.

Le « mythe » peut développer son schème second à partir de n'importe quel sens. Il est comme un parasite, dès qu'il y a du sens, il s'installe. Presqu'aucun langage ne peut résister au mythe, car il est très rare que le langage impose dès l'abord un sens indéformable.

Deuxièmement, la vie du « mythe » dépend de la société humaine : il faut un accord de la société pour que le « mythe » puisse s'inscrire au sein de son système. Le langage naturel contient déjà lui-même certaines dispositions « mythiques » car ce sont nos propres désirs qui fournissent au « mythe » une vie « éternelle ». Il y a un consentement volontaire au « mythe » dans notre société ; autrement dit, le « mythe » nous appartient, et nous sommes nous-mêmes les « mythologues ».

Il apparaît extrêmement difficile de réduire le « mythe » de l'intérieur. De toute manière, il est inutile de résister totalement au mythe car toute résistance sera volée, en définitive, par le mythe. C'est ce qu'on constate souvent dans l'histoire d'art.

---

<sup>94</sup> Roland BARTHES, *Mythologies*, op. cit., p. 206.

A la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle et au début du XX<sup>ème</sup> siècle, la tendance de démocratisation de l'art est marqué par des profonds bouleversements esthétiques et idéologiques : face au développement rapide de l'industrie, la crainte de la perte de sensibilité et d'authenticité de l'art manifestée chez nombreux artistes, poètes et intellectuels est très vite remplacée par le sentiment optimiste de concilier l'art et le fonctionnalisme, l'art et l'industrie, l'art et le commercial.

Les courants de l'Art Nouveau et de l'Art Déco ont envahi l'architecture et les arts décoratifs. Ces mouvements artistiques poursuivaient le même but : mettre en valeur le fonctionnalisme, encourager la standardisation et la préfabrication, s'adapter au nouveau système de fabrication industrielle, faire de l'Art un Art Social, et qu'il devienne non plus seulement décoratif mais utile.

Cette tendance de démocratisation de l'art bascule de façon soudaine, d'une culture traditionnelle élitiste à une culture de consommation, destinée aux masses. Le monde de l'art se mélange, entre autres, aux mondes du marketing et de l'industrie. Très vite, il est absorbé et assimilé par le système capitaliste qui produit sans cesse de nouveaux riches.

Contrairement à tout ce qu'on avait espéré, la création des artistes est contrée et détournée de sa propre créativité : l'art contemporain souffre d'obéir à des règles utilitaires. L'utopie démocratique à travers l'Art Nouveau et l'Art Déco, en essayant de concilier l'art et le fonctionnalisme a été vaine. Les artistes sont d'ailleurs obligés d'affronter les phénomènes provenant des autres systèmes. En profitant de l'ambiguïté entre l'art et le fonctionnalisme, l'économie industrielle réussit à emballer toute idéologie et à la transformer en outillage pour servir sa recherche de rentabilité maximum. Comme le dénonce Gilles Deleuze:

*« Il y a beaucoup de forces aujourd'hui qui se proposent de nier toute distinction entre le commercial et l'art. Plus on nie cette distinction, plus on pense être drôle, compréhensif et averti. En fait on traduit seulement une exigence du capitalisme, la rotation rapide. [...] Ce qui complique tout en apparence, c'est que la même forme sert au créatif et au commercial<sup>95</sup> ».*

Les courants artistiques, architecturaux, littéraires, y compris les plus rebelles – romantisme, impressionnisme, expressionnisme, cubisme, fauvisme, surréalisme,

---

<sup>95</sup> Cité par Catherine FRANCLIN, Damien SAUSSET et Richard LEYDIER, *L'ABCdaire de l'Art contemporain*(2003), Paris, Flammarion, Coll. ABCdaire. Série Art, 2008, p. 9.



postmodernisme, déconstructivisme – ont finalement été désarmés et convertis à la culture de consommation. Personne ne semble pouvoir résister au « mythe ».

La solution que Roland Barthes propose est de créer un autre « mythe » pour en faire un contre-feu :

*« A vrai dire, la meilleure arme contre le mythe, c'est peut-être de le mythifier à son tour, c'est de produire un mythe artificiel : et le mythe reconstitué sera une véritable mythologie. Puisque le mythe vole du langage, pourquoi ne pas voler le mythe<sup>96</sup> » ?*

Peut-t-il y avoir des « mythes bienveillants » ? Avant tout, il faut comprendre que la « mythologie » est un système sémiologique qui prétend se dépasser en système hyper-abstrait. La puissance « mythologique » vient de l'accumulation historique des intentions des « mythologues », qui engendrent une tendance d'abstraction de plus en plus importante. Le propre de cette tendance est une régression anormale du sens à la forme, une inflation excessive du système d'outillage et un éloignement de la réalité sensible. Une solution possible serait donc de le réorienter par une autre tendance d'infra-signification - un retour du signe à la réalité sensible.

Finalement, on se demande si les inventions des concepts tels que « l'intervention minimale », « les tiers paysages », « le jardin en mouvement », « le Jardin planétaire », la recherche du « principe de nature », etc. ne seraient pas, de nouveaux « mythes anti-mythologiques » ?

En réalité, les artistes n'ont jamais cessé de lutter contre les forces opportunistes qui se dressent toujours pour voler, lorsqu'elles en sentent le besoin ou l'intérêt, toutes les formes idéologiques. La création devient à la fois l'arme contre le « mythe » et la matière préférée du « mythe ». Il faut donc sans cesse créer, non seulement pour ressourcer la force opposée, mais aussi pour échapper à la tendance prédatrice « mythologique ». Selon Barthes, il y a un langage qui n'est pas mythique, c'est celui de l'homme producteur, qui est le langage

---

<sup>96</sup> Roland BARTHES, *Mythologies*, op. cit., p. 209.

proprement révolutionnaire<sup>97</sup>. En fin de compte, la véritable arme pour résister au « mythe » est la créativité humaine.

La nature rebelle de la créativité remet en question les paradigmes établis. Sa recherche d'authenticité, menée par les expériences créatrices, ramène perpétuellement la culture humaine à son fondement ontologique. De cette manière, la créativité brise constamment les couches virtuelles qu'entassent les « mythologies » et, à partir de là, retisse de nouveaux liens avec le monde. C'est à travers ces destructions et reconstructions permanentes que la créativité humaine se manifeste et devient une force « anti-mythologique ». Elle possède un pouvoir d'autocorrection au sein du système humain, qui seul au niveau humain permet à la société de se renouveler constamment.

---

<sup>97</sup> Cf. *Ibid.*, p. 220.

### III. *Méso-logiques* pour une position médiane de paysagiste

#### 2.3.1. Nécessité d'une pensée de tiers inclus

La *Mésologie*, terme créé par le médecin Charles Robin (1821-1885), signifie l'étude des milieux<sup>98</sup>. Quant à la *méso-logique*, son origine étymologique dérive du grec *meson-* « au milieu, médian », et *logia-* « théorie », de *logos-* « discours »<sup>99</sup>. Dans la pensée berquienne, le concept de « milieu » est fondamental. Il désigne la relation éco-techno-symbolique d'une société à son environnement<sup>100</sup>. Autrement dit, la *mésologie* se préoccupe des relations « entre » les vivants et le reste du monde.

Tout milieu possède une ambivalence - à la fois une chose (un centre) et son contraire (un entourage)<sup>101</sup>. Or ce milieu d'entre-deux a longtemps été ignoré par le principe du tiers exclu dans le courant majeur de la pensée occidentale, qui s'est engagé dans l'aventure du *logos*, selon lequel l'alternative soit A soit non-A exclut la tierce possibilité - à la fois A et non-A.

Cette aventure est en réalité initiée par l'abandon de la *genesis* par Platon, qui s'est détourné du devenir de la vie et du sensible pour l'*au-delà* d'une autre vie - celle de la « vérité ». Théoriquement, Platon a fait ce choix parce qu'il ne savait pas donner un statut consistant à l'« entre » déjà manifestement contenu dans le concept « chôra » (selon Berque et d'autres). Dès lors, on se dirige naturellement vers une vision commode sur les positions statiques des choses par la distinction des essences et par la détermination, en se repliant sur soi-même et en s'enfermant dans la propriété. D'après François Jullien, la pensée dominante en Europe s'est trouvée dans l'incapacité à penser l'*entre*<sup>102</sup>. Or cet *entre* concerne notre existence : « Plus généralement, c'est dans l'aptitude à ouvrir de l'*entre* que

---

<sup>98</sup> Effectivement, plusieurs appellations sont apparues : *étude des milieux*, *théorie des milieux* ou *philosophie des milieux*.

<sup>99</sup> Cf. Augustin BERQUE, « De milieu en art », Conférence d'ouverture à l'exposition de Didier Rousseau-Navarre *Mésologiques* 22 août – 22 septembre 2013, Centre d'art CAMAC, consulté le 09 décembre 2014. URL : <http://ecoumene.blogspot.fr/2013/08/de-milieu-en-art-berque.html#more>.

<sup>100</sup> Cf. Augustin BERQUE, *Ecoumène-introduction à l'étude des milieux humains*, op. cit.

<sup>101</sup> Cf. Augustin BERQUE, « *Mésologiques* », 2011, consulté le 09 décembre 2014. URL : <http://ecoumene.blogspot.fr/p/argument.html>.

<sup>102</sup> Cf. François JULLIEN, *Philosophie du vivre*, Paris, Gallimard, Coll. Bibliothèque des idées, 2011.

se déploie la vie<sup>103</sup> ; [...] ». François Jullien propose donc d'entrer dans une *non-philosophie* (par rapport à la philosophie occidentale) qui est une *philosophie du vivre* pour penser la vie d'ici présente, et pour nous obliger à descendre vers cet *entre* d'ambiguïté et d'obscurité :

« Pour entrer dans une philosophie du vivre, n'a-t-il pas fallu, du même coup et parallèlement, nouer chacun des termes qu'on faisait ressortir à son opposé ? Donc faire parler sans relâche la contradiction en les déclôturant<sup>104</sup> » ?

C'est sans doute dans le même contexte et esprit intellectuel que Berque établit la branche philosophique qu'est la *Mésologie*. Pour lui, un *milieu* n'est pas une substance qui garderait son identité indépendamment des autres, mais un ensemble de relations entre les choses avec lesquelles nous sommes en lien<sup>105</sup>.

Précisément, la problématique des milieux commence avec le *sens* qui constitue le contact entre l'espèce en question et la réalité réelle. Dans la perspective de la mésologie, le *sens* possède trois niveaux : le niveau ontologique de la planète - « le sens dans lequel vont physiquement les choses, à la fois dans l'espace et dans le temps<sup>106</sup> » ; celui de la biosphère - « c'est la capacité de sentir qu'ont les êtres vivants, et les organes qui y correspondent<sup>107</sup> » ; celui de l'écoumène - « le niveau ontologique de l'existence humaine, où les choses, notamment grâce au langage, prennent une signification qu'élaborent et transmettent nos systèmes symboliques et techniques<sup>108</sup> ».

La tâche de la *mésologie* est d'établir le lien concret de ces trois niveaux du sens. Le problème logique insurmontable par le *logos* sera résolu par une *méso-logique* qui inclut le tiers plutôt que de l'exclure. Cette logique a en effet déjà été inventée vers le III<sup>e</sup> siècle par les logiciens indiens - les *tétralemmes* (cn. *Siju*, 四句) qui désignent les quatre étapes suivantes : 1. affirmation (A est A) ; 2. négation (A n'est pas non-A) ; 3. ni affirmation ni négation (ni A ni non-A) ; 4. à la fois affirmation et négation (à la fois A et non-A)<sup>109</sup>.

---

<sup>103</sup> *Ibid.*, p. 125.

<sup>104</sup> *Ibid.*, p. 198.

<sup>105</sup> Cf. Augustin BERQUE, « Mésologiques », *op. cit.*

<sup>106</sup> Augustin BERQUE, « Sujet, sens et milieu-la trajection du physique au sémantique », *op. cit.*, p. 1.

<sup>107</sup> *Ibid.*

<sup>108</sup> *Ibid.*

<sup>109</sup> Cf. Augustin BERQUE, « Mésologiques », *op. cit.*

Quant au pluriel *méso-logiques*, il signifie d'abord la variété des points de vue et des approches - les différentes logiques particulières coexistent et se composent dans une logique moyenne : une « méso-logique ». En outre, le terme *méso-logiques* suggère une interaction entre l'être vivant et son milieu, qui conditionne mutuellement leur existence.

Cependant, par quelle capacité un être vivant influence-t-il la formation de son milieu ? Ou encore, comment un homme participe-t-il à la création de son monde ? Berque souligne qu'on distingue en général le premier aspect du mot « sens » des deux suivants - il s'agit de ce même mot « sens » qui est à cheval sur le domaine de l'objectif et celui du subjectif. Par exemple, le fait qu'un fleuve s'écoule dans une direction donnée est objectif, car ce phénomène se rapporte aux lois de la gravitation universelle. En revanche, le vivant est doté d'un certain degré de liberté de choix. Par exemple, pour les arbres, gravitation et ensoleillement donnent à choisir de pousser vers le haut plutôt que vers le bas. Un animal peut courir soit vers le haut soit vers le bas suivant les occasions. Cette capacité nommée la *subjectivité* est due au fait que le vivant est capable de sentir les choses extérieures et de se déterminer corrélativement dans un certain sens, donc de faire la différence entre soi et non-soi. Cette capacité apparaît avec la vie et va se développer jusqu'à l'être du *cogito*, par exemple. Par le choix, le vivant peut enfin conjoindre les différents niveaux du sens et ainsi participer à la formation de son milieu.<sup>110</sup>

Néanmoins, quand il s'agit de l'homme, on perçoit une contradiction insurmontable entre les lois de la nature et la volonté humaine. Lorsque l'on observe les événements de notre vie, on constate que certains d'entre eux sont la conséquence directe de nos choix et actions, tandis que d'autres semblent survenir indépendamment, et même contre notre volonté. Quelle position doit – on adopter vis-à-vis de cette contradiction ?

La domination de la nature a longtemps été considérée comme l'intervention divine dans le destin humain. Dans la mythologie gréco-romaine, le Destin, est une divinité aveugle, inexorable, issue de la nuit et du chaos, auxquelles toutes les autres divinités sont soumises. Dans Homère, les destinées d'Achille et d'Hector sont pesées dans la balance de Jupiter. Ce sont les *aveugles arrêts du Destin* qui ont rendu coupables tant de mortels, malgré leur désir

---

<sup>110</sup>*Ibid.*

de rester vertueux : dans Eschyle, par exemple, Agamemnon, Clytemnestre, Jocaste, Œdipe, Étéocle ou Polynice, ne peuvent se soustraire à leur destinée. L'héroïsme des tentatives désespérées de l'homme pour y échapper a, de tout temps, inspiré un grand nombre d'œuvres artistiques.

Les religions ou certaines cultures monarchiques, par exemple indiennes ou chinoises, ont exploité la prédestination divine comme cause du bien et du mal et l'ont utilisée pour ordonner la moralité des croyants. Cette vision finaliste du monde crée un sentiment pessimiste chez l'homme, impuissant à dévier de son itinéraire prédéfini, et le conduit à une soumission sans condition à ceux qui lui prédisent son destin.

Par ailleurs, au cours des derniers siècles, la notion de destin s'est imposée dans les sciences naturelles et sociales et est devenue un élément central du déterminisme. Celui-ci part du principe que l'univers physique et la société humaine sont soumis à certaines lois saisissables qui peuvent être expliquées et peuvent permettre d'anticiper sur ce qu'il va advenir, donc d'agir sur le destin. Ainsi des théories telles que le darwinisme, le marxisme, sont animées par une hypothèse optimiste, dans la mesure où elles supposent que le monde peut être saisi par l'homme.

Dans les deux cas, il y a une rivalité entre les lois de la nature et la volonté humaine. Mais cette opposition est en fait façonnée par un détournement du sujet : dans le cas des religions, le pouvoir « divin » est interprété, approprié et exécuté par les pouvoirs humains ; quant aux théories « optimistes », les lois de la nature sont en réalité saisies partiellement par les connaissances scientifiques.

C'est ce qu'explique Berque : pour la religion, la Parole fait advenir l'être, c'est-à-dire,  $S=P$ ; pour la science, la Vérité, adéquation absolue de la parole ( $P$ ) au substrat ( $S$ ) est le Réel, c'est-à-dire,  $S=R$ <sup>111</sup>. Dans ce passage entre les deux (la nature et l'homme, ou entre  $S$  et  $P$ ), l'homme, cet organisme vivant incapable de distinguer la raison du sentiment, insère sans

---

<sup>111</sup>Cf. Augustin BERQUE, *Être humains sur la terre*, op. cit.

cesse son intention, consciemment ou non, créant ainsi nombre de « mythologies » artificielles qui fracturent les relations entre l'homme et le monde.

Au fond, l'interrogation sur le destin humain nous fait revenir à la question sur la visée ultime de l'action humaine : à quoi notre vie est-elle destinée ? Une multitude de réponses est déjà proposée par nombreux penseurs dont Aristote et Lao-Tseu font partie. Nous avons déjà abordé ce sujet dans la première partie, et conclu que tout acte humain a pour but de donner un sens à la vie à travers une conjonction parfaite entre l'homme et le cosmos<sup>112</sup> (i.e. lois de la nature).

Effectivement, l'opposition entre les lois de la nature et la volonté humaine est due à la vision fixe de la *fin* de l'action humaine, qui s'arrête sur les termes définis tels que « objectif » et « méthode », et s'enferme dans une causalité linéaire artificielle. En réalité, la *fin* préconçue n'est qu'une idée hypothétique qui se trouve dans une phase partielle de l'action qui vise à une *fin ultime*. Cette *fin ultime* est un état de plénitude, qui est selon Aristote, le point de maturité et de perfection inhérent à l'action. Pour arriver à cet état, il faut saisir la juste mesure entre l'excès et le manque.

Or la *fin ultime* ne peut pas être intellectuellement saisie par l'homme. Elle ne s'éclaire qu'au fur et à mesure du déroulement de l'action à travers une multitude des *fins visées* expérimentées. Cela suppose que l'action ou la vie humaine, n'est pas définie par une relation causale constituée par l'*objectif* (destin) et les *moyens* prédéfinis, mais par un mouvement, qui est le flux de l'agir, et qui tente de se diriger vers un état de plénitude par une recherche constante de la *fin ultime*. Autrement dit, il s'agit d'un tiers élément – le « passage » entre présent et futur, entre nature et homme, entre sujet agissant et son monde. Quand il s'agit de l'agir du paysagiste, le « passage » est précisément le « paysage ». Etant considéré comme « *l'environnement saisi en tant que paysage* <sup>113</sup> », le paysage, du point de vue mésologique, n'est ni seulement objectif, ni seulement subjectif mais *trajectif* ;

---

<sup>112</sup> Voir le chapitre 1.3.1. *Visée ultime de l'acte humain*.

<sup>113</sup> Augustin BERQUE, « Le mot "paysage" évolue-t-il ? », 2013, p. 1, consulté le 09 décembre 2014. URL: <http://ecoumene.blogspot.fr/2013/08/le-mot-paysage-evolue-t-il.html>

il est l’embrayage entre nature et culture, la dynamique où l’homme s’intègre pour participer à la création du monde.

C’est exactement dans ce sens que nous parlons de la « position médiane » du paysagiste. Il s’agit d’abord de la vision qui s’ouvre à cette tierce possibilité en se considérant comme participant au mouvement créateur, ou passeur,<sup>114</sup> engagé dans une recherche hypothétique de la *fin* authentique de l’action. En fin de compte, en tant que « passeur du paysage », le paysagiste constitue lui-même une autre tierce possibilité par son agir créateur.

Deuxièmement, il s’agit de la manière d’agir par le choix d’une juste mesure. Cette « juste mesure » est une exigence d’équilibre, d’équité, qui ne cède jamais à l’excès, à l’intérêt immédiat, au calcul partial, au cynisme, autant de penchants qui ruinent toute possibilité de vie durable.

Or cette « juste mesure » est autant insaisissable que la *fin ultime*. C’est à travers une variété infinie de manières d’interpréter la « juste mesure », qu’émergent les *méso-logiques*. Ainsi, le terme de *méso-logiques* signifie aussi différentes méthodes, techniques ou approches particulières, y compris la position de notre étude, comme découpages partiels et partiels d’une logique générale - *méso-logique*.

Comment peut-on décrire cette position médiane? Le point capital est que toute capacité humaine provient de la *subjectivité* - le fait d’avoir un soi. La dynamique des actions débute par le sens, qui distingue soi et non-soi. Elle est ensuite conduite par une poursuite des choix basés sur les liens entre « moi » et les autres, perçus par le sujet agissant. Ce passage, pour François Jullien, « [...] *c’est passer dans son autre, dé-coïncider d’avec soi ou s’échapper constamment à soi-même* ;<sup>115</sup> [...] ».

L’image du « soi-même » nous apparaît ainsi essentielle pour comprendre cette position médiane.

---

<sup>114</sup> Sonia KERAVEL a exposé une vision similaire en considérant le paysagiste en tant que passeur de paysage, voir sa thèse, *Passeurs de paysage- une réflexion sur la transmission de l’expérience paysagère*, Thèse, Doctorat « Géographie », Mention architecture et paysage, EHESS, 2008.

<sup>115</sup> François JULLIEN, *Philosophie du vivre*, op. cit., p. 192.



### 2.3.2. Créativité comme cheminement du « je » au « moi-même »

Durant la recherche, une question se pose souvent : que se passe-t-il vraiment dans l'esprit d'un paysagiste pendant le projet ? Peu d'études et d'écrits concernant la conception et le projet abordent cette question qui est pourtant très importante pour comprendre comment advient la créativité dans la pratique. Seuls, quelques textes dans les écrits de certains paysagistes comme Jacques Simon, Michel Corajoud, Gilles Clément, Bernard Lassus...tentent de décrire le sentiment du concepteur au moment de la création.

Par exemple, dans ce passage écrit par Jacques Simon sur les squares et terrains de jeux :

*«A la source de petites émotions, on rencontre souvent un contraste de matières, de valeurs ou d'objets. Lorsque trois ou quatre personnes, passent en riant dans un cube de lumière et d'air frais matinal, que l'on est soi-même dans un tunnel minéral ou végétal bien sombre et qu'en toile de fond des feuillages se mettent à frétiler à peine, on peut difficilement résister au choc sensoriel de la coïncidence. Une étude qualitative permettrait d'occuper des espaces urbains habitables par les volumes bâtis sans laisser le moindre vide ou presque. Les espaces extérieurs consommeraient le reste en passages étroits, raidillons ou venelles. La qualité de l'aménagement des quartiers neufs passe par une conception des espaces collectifs adaptés aux besoins et usages des habitants<sup>116</sup>»*

Dans cet extrait apparaît une alternance entre la position d'un acteur qui s'immerge dans son contexte et celle d'un concepteur distant qui tire des enseignements. L'histoire débute par un individu qui décrit les émotions qui le parcourent lors de son contact avec les éléments du site. Soudain (à partir de « *Une étude qualitative permettrait [...]* ») la relation avec le lieu change et le point de vue devient celui d'un concepteur qui réfléchit en dehors du contexte. Ces deux points de vue sont-ils de la même nature ?

Un processus de création commence généralement par la prise de contact avec un milieu spécifique, puis atteint son apogée avec le désir de s'exprimer et la montée de l'énergie créatrice; l'acteur sort alors de sa passivité observatrice pour devenir un acteur engagé et l'œuvre apparaît comme son nouveau monde.

---

<sup>116</sup> Jacques SIMON, *Jacques Simon- empreintes éphémères*, Traduction anglaise par Alison Culliford, Paris, Ici Interface, Coll. Green vision, 2009, p. 26.

Au cours de ce processus, un champ en agitation permanente est créé à partir des comportements prédicatifs de l'acteur (« moi »), et est en même temps senti par lui. Les interventions de l'acteur, ainsi que sa simple perception, sont de nouvelles forces perturbantes introduites dans un système possédant déjà son propre équilibre. La création consiste à recréer un nouvel équilibre avec la présence d'un nouvel élément : l'acteur. Le résultat d'une création est une cristallisation d'un point de contre-force à l'acteur, qui forme l'équilibre d'un nouveau système. L'œuvre est en quelque sorte « mon » antithèse.

Mais ce « moi », bien qu'il soit constamment présent (depuis la rencontre entre « moi » et un milieu spécifique jusqu'à l'apparition de l'œuvre) s'incarne tantôt à travers la certitude de l'existence et de l'affirmation du « je », tantôt est englouti par un monde inconnu et écrasant; que ce soit la réalité complexe d'un site ou la difficulté d'exprimer le *non-mesurable* par des moyens mesurables. Dans le processus de création, « je » rencontre « moi-même ». Est-ce un fait indéniable ? À quel moment cette rencontre a-t-elle lieu ? Avant tout, il faut comprendre les deux positions du « je ».

Par la fameuse assertion « Je pense donc je suis » (*Cogito, ergo sum*), Descartes affirme une distinction entre l'âme et le corps, et refuse d'accorder la pensée à l'animal, c'est-à-dire un corps entièrement dépourvu d'âme. Ainsi, il est clair que, pour Descartes, le « je » ne peut qu'être le sujet pensant : *cogito*.

Néanmoins, un paradoxe s'inscrit profondément dans son enthymème : le « Je » qui pense n'est pas tout à fait le « Je » qui est. D'abord, le « moi » réfléchissant ne peut pas être considéré comme « moi-même » (« moi » dans sa plénitude) dont le corps fait partie.

Deuxièmement, un effet de miroir récursif est produit : d'une part « je » me situe comme sujet de la pensée - comme contenant de la pensée; d'autre part la conscience que « je pense » fait partie du contenu. « Je » suis à la fois sujet et objet du sujet. Autrement dit, le sujet pensant, en se plaçant en-dehors de lui, se perçoit lui-même depuis un point de vue extérieur. « Je » devient le spectacle de « moi-même » et une idée en soi. Comme le dit

Martial Gueroult (1891-1976), le *cogito* est « certitude à l'égard de cette certitude elle-même <sup>117</sup> ».

Pour sortir de ce paradoxe, il faut remonter à la racine du phénomène : la réalité. Ce qu'un individu conçoit comme « réalité » n'est, en fait, que ce qui existe pour lui, ce qu'il peut percevoir au dehors, sentir en lui-même, ou concevoir dans ses idées. Sa réalité en tant que résultat de *S/P* (*S* : substrat ; *P* : prédicat) n'existe que quand elle est saisie par l'acte humain. Lorsqu'un homme entre en contact avec une réalité existante, le premier acte prédicatif est effectué par la perception accompagnée simultanément de la conscience. Cette dernière, selon Maine de Biran (1766-1824), est une « existence pour soi » : précisément, c'est la conscience de soi comme rapport du « Je » à un autre <sup>118</sup>.

Tandis que l'Ego, selon Jean-Paul Sartre (1905-1980), n'est pas un « habitant » de la conscience, c'est-à-dire qu'il n'est pas à la base de la conscience mais il est un objet de la conscience <sup>119</sup>. Autrement dit, le « je » n'est qu'une représentation ou un extrait du « moi-même », une idée de l'âme. Le *cogito* ne peut pas prouver l'existence de son issue – « moi-même ». Car si « je » me connais, c'est parce que « je » me sens en « moi-même », lorsqu'on me touche. « Je » demeure dans la conscience mais pas directement dans la raison.

La conscience est la conjonction entre l'extérieur et l'intérieur de l'homme, la base du raisonnement. Le « Je Pense », selon Maine de Biran, peut donc être restitué et élargi : « *si je puis mettre en doute telle ou telle donnée sensible au monde extérieur, je dois finalement faire comprendre comment je me sens situé dans ce monde* <sup>120</sup> ».

Le doute considéré par Biran comme un étonnement plutôt qu'une méfiance, nous permet de rompre avec notre certitude immédiate liée aux idées habituelles. Selon lui, le meilleur moyen de comprendre un système est de lui poser les questions dont « je » me

---

<sup>117</sup> Cité par Maurice MERLEAU-PONTY, *L'union de l'âme et du corps chez Malebranche, Biran et Bergson* (1968), Paris, Vrin, Coll. Bibliothèque des textes philosophiques, 2002, p. 17.

<sup>118</sup> Cf. *ibid.*

<sup>119</sup> Cf. Jean-Paul SARTRE, *La transcendance de l'ego - Esquisse d'une description phénoménologique* (1965), Introduction, notes et appendices par Sylvie Le Bon, Paris, Vrin, Coll. Bibliothèque des textes philosophiques, 2012.

<sup>120</sup> Cité par MERLEAU-PONTY Maurice, *L'union de l'âme et du corps chez Malebranche, Biran et Bergson, op. cit.*, p. 62.

soucie. C'est ainsi que nous pouvons entrer dans la concrétude du problème et chaque système nous apparaît avec ses différences. Finalement, il n'y a pas de paradoxe entre le sentiment et la raison parce que tout « me » sert pour enfin comprendre « ma » position dans le monde.

Le problème du *cogito* est d'avoir mélangé l'être et l'étant, l'ordre transcendantal et l'ordre du vivant. Pour prouver l'existence du vivant, il faut qu'il soit là (*zai 在*), tandis que pour prouver la vérité il faut qu'il y ait (*you 有*). Etre créateur, l'individu doit d'abord exister et sentir qu'il existe : c'est la base à partir de laquelle il agit. Cette existence exige que l'individu s'attache fermement à un milieu concret où il vit. « Je » ne suis ni vérité ni substrat, mais « je » suis la vie qui se dirige vers l'être à travers la dimension spatio-temporelle. « Je » suis la tierce possibilité, le parcours singulier de l'étant à l'être.

L'activité créatrice renvoie à la singularité de l'acte dont un être vivant (humain) est à l'origine. Cet être vivant individuel possède son propre parcours, une « vision singulière » du monde, une façon unique d'être et d'agir. La créativité d'un individu ne surgit pas soudainement au milieu d'une action mais a été formée au fur et à mesure avec ce qu'il a vécu. Certains paysagistes remontent jusqu'à leur enfance lorsqu'ils racontent leurs pratiques. Un exemple typique est celui de Jacques Simon.

Un jour, je lui ai demandé si ses démarches artistiques avaient été influencées par les *Land artists* ? Il me répondit que ses idées provenaient de son enfance.

En tant que fils de forestier, il voyait souvent de grands champs et des forêts immenses. Il ressentait le désir de réaliser quelque chose qui fasse écho à la grandeur de la nature. Mais son père, qui n'y voyait que les bêtises d'un garçon, aurait aimé qu'il apprenne à gérer les terrains.

Quelques années plus tard, ce fils de forestier choisit de traverser l'Atlantique pour faire des études de Beaux-arts au Canada. Là, il rencontra des artistes locaux. Il remarqua certainement l'émergence des vagues d'*Earthworks* et de *Land Art*, qui lui évoquaient ses

rêves d'enfance. Les « bêtises » aux yeux de son père étaient soudainement justifiées au nom de l'art et entraient gracieusement dans la galerie !

On ne connaît pas les sentiments exacts de Simon puisqu'il n'en a jamais parlé lui-même. Mais il est certain que dès lors, Simon se jeta dans sa passion d'enfance et développa ses propres démarches paysagères qui influencèrent et influenceront profondément le milieu des paysagistes français. Il suffit de se souvenir de son commentaire de certaines photos de dessins dans les champs, qui est comme une exclamation de la victoire de sa conviction: « *N'être jamais débarrassé de l'influence des rêves*<sup>121</sup> » !

La vie professionnelle de Jacques Simon s'affirme progressivement en fonction de l'évolution de ses relations et des découvertes des mondes qu'ils croisent. Cette évolution lui permet de s'épanouir dans sa propre manière de faire le monde. En réalité, chaque personne possède une richesse singulière qui la fait devenir un être unique. Le rêve de « Jardin planétaire » de Gilles Clément repose sans doute en partie sur ses expériences d'enfance : « *Je connaissais le vallon. Au temps où les vaches venaient encore pâturer, je m'y rendais, enfant, en quête d'insectes précoces et de fleurs épanouies, à l'abri de tous les vents*<sup>122</sup> ».

La singularité d'un paysagiste est à la fois *effet* formé par son contexte personnel et *cause* - un facteur indispensable à la *co-suscitation* paysagère, et lui permet de dégager le sens propre de son action. Un concepteur est censé apporter la richesse de sa singularité à son projet. Comme le souligne, l'architecte, Philippe Madec, le projet est un véritable travail sur soi<sup>123</sup>. L'un des principaux intérêts d'un projet est, pour le concepteur, d'assumer sa façon singulière de voir une situation.

Néanmoins, lorsqu'on tente de théoriser le projet, on s'appuie en général sur des liens contemplatifs d'un moment donné entre *cogito* et le monde. Selon Joas, chacune des

---

<sup>121</sup> Jacques SIMON, *Jacques Simon- empreintes éphémères*, op. cit., p. 86.

<sup>122</sup> Cf. Gilles CLEMENT, *Une école buissonnière*, op. cit., p. 10.

<sup>123</sup> Cf. Michel CORAJOU et Philippe MADEC, «Le temps, vu de l'horizon: dialogue sur la participation de l'architecture et du paysage au mouvement du monde», in Robert PROST (sous la dir.), *Concevoir, inventer, créer – réflexions sur les pratiques*, op. cit., p. 99.

théories construites sur l'action rationnelle engendre nécessairement un contre-modèle, celui de l'action non rationnelle qui inclut en général la dimension émotionnelle et spontanée<sup>124</sup>. La présence du « je pense » (dont le « je » est l'image du « moi ») de concepteur suppose souvent l'absence du « moi-même » (l'homme vivant). Etant enfermés dans des idées éloignées de la réalité du vivant, nous risquons, d'une part, de fournir des formulations figées sur l'action, d'autre part, en tant qu'acteur, de devenir les machines exécutantes de formules ou de recettes toutes faites, ou focalisées sur des intérêts localisés.

Or d'une manière naturelle, les liens sensibles entre l'homme et son monde doivent apparaître spontanément, suivant le changement de position du « je » vis-à-vis de la structure d'un milieu dans laquelle « je » me trouve. Le « je » n'est pas un « je » égocentrique ou narcissique (même parfois s'il peut glisser dans cette position), mais un révélateur du monde, un médium ayant la capacité de penser et une ouverture vers « son autre ». Le « je » est en même temps les autres.

Le « je » signifie aussi la vie qui est une conjonction entre âme et corps - la base qui permet de créer. Inversement, créer, c'est permettre à la vie de continuer. Le processus de la vie est aussi le processus de la création - le devenir permanent animé par le mouvement de l'action mais aussi par le devenir du sujet agissant. Ainsi, la distinction de deux positions de « je » ne signifie pas rejeter celle du *cogito*. Il s'agit d'initier une pensée du projet en se basant non seulement sur le processus de l'action mais aussi sur le devenir du « je » (sujet agissant).

Lors de l'action, la conscience du « je » est dans une phase évolutive constante. Elle commence par un sujet existant sans reconnaissance du « je » réel qui se trouve dans un contexte particulier (tout simplement, « je » me sens exister), mené par les doutes surgissant à travers les perceptions. « Je » cherche à « me » connaître et comprendre à travers « mon » environnement : « je » puise dans la conscience ce qui m'apparaît familier ou étrange; « je » touche pour comprendre ce qui est et n'est pas « moi »; « je » sens et

---

<sup>124</sup> Cf. Hans JOAS, *La créativité de l'agir*, op. cit.

« je » réfléchis pour saisir la substance qui m'échappe constamment. Une alternative est créée entre le « Je pense » et le « Je sens », autrement dit entre le sujet pensant et le sujet sensible. Une multitude d'hypothèses sur la relation entre « moi » et les autres apparaît durant la recherche. La perception est graduellement réveillée par différents niveaux de compréhension. La naissance de l'œuvre est le moment où les rapports entre les autres et « ma » présence deviennent cohérents, où « j »'acquiers le sens de « mon » existence, où « je » sors de « ma » passivité et entre dans l'état créatif (actif) et où « j »'obtiens la volonté et le pouvoir d'agir et « je » me transforme enfin en sujet pensant engagé dans le monde sensible. L'émergence de la créativité est donc le parcours d'un être qui prend conscience qu'il existe et qui cherche à « devenir lui-même »<sup>125</sup> ; une lutte pour contrer une opacité initiale entre « je » et « moi-même ».

### 2.3.3. Oubli de soi (*wangwo* 忘我) et non-agir (*wuwei* 无为)

#### Réflexion sur l'« état créateur » à partir de l'« Histoire du jardin dont le cordeau fut une corde à linge »

« Une pensée du projet se basant sur le devenir du “je” », ne semble-t-elle pas égocentrique? S'agit-il d'un comportement « mythologique », c'est-à-dire pour lequel seule importe « mon » (mythologue) intention?

Parmi les rares auteurs qui décrivent leurs projets d'une manière presque intime, Michel Corajoud est celui qui utilise le plus souvent la première personne - « Je ». A travers sa volonté de créer des liens entre pratique, enseignement et théorie, il avait conscience d'un problème similaire à celui évoqué plus haut : peu d'études, de présentations, ou d'analyses du projet révèlent vraiment un processus créatif avec la présence d'un sujet agissant. Selon lui, pour valider le résultat, les concepteurs ont souvent tendance à élaborer à *posteriori* des logiques « implacables » qui dissimulent toutes les hésitations qui ont fait l'ouverture de leur démarche<sup>126</sup>. Le fait de vouloir taire l'errance du travail du projet est l'une des causes qui conduit à « l'incompréhension qui persiste entre ceux qui élaborent le

---

<sup>125</sup> Cf. Maurice MERLEAU-PONTY, *L'union de l'âme et du corps chez Malebranche, op. cit.*, p.57.

<sup>126</sup> Cf. Michel CORAJOUD, *Le paysage c'est l'endroit où le ciel et la terre se touchent, op. cit.*, p. 34.

*projet et ceux qui sont amenés à le juger ou à le vivre*<sup>127</sup> ». C'est sans doute par conviction de la nécessité de rendre le processus créatif le plus authentique et le plus transparent possible, que Corajoud utilise systématiquement « Je » pour décrire ses propres expériences créatrices.

Dans son texte intitulé « Histoire du jardin dont le cordeau fut une corde à linge », une expérience cherchant à transformer le jardin de son ami, le designer Pascal Mourgue, se déploie comme une aventure à travers une poursuite des comportements autour du « je » : « j » 'ai envie de repenser le jardin ; « je » remarque une brèche à l'angle des murs, dissimulée par un vieux lilas ; « je » souhaite supprimer ce lilas ; « je » communique avec Pascal ; « nous » décidons... Un moment clé arrive lorsque « nous » coupons le vieux lilas « assez souffreteux » qui cache la vue extérieur, et soudainement, « nous » sommes étonnés par l'irruption des paysages dans le jardin : « *D'un seul geste, l'agriculture maraîchère, réduite aux limites étroite de la terre arable de l'île, mais fort belle devint présente dans nos quelques mètres carrés. L'âme de ce jardin venait de se transformer*<sup>128</sup> ». Grâce à ce geste simple et précis, le jardin s'ouvre sur un nouvel horizon, et la situation immédiate comme un catalyseur de la créativité, déclenche spontanément une poursuite des actes créatifs à suivre<sup>129</sup>. Comment expliquer ce moment spécifique qui dégage l'énergie créatrice?

Une autre histoire qui décrit l'expérience d'un cuisinier de ce « moment spécifique » est racontée par le deuxième maître du taoïsme chinois après Lao Tseu, Zhuang Zi (ou Tchouang-tseu 莊子, 370-300 av. J. -C.), dans son ouvrage « Zhuang zi 莊子 », chapitre 3 intitulé « De la manière essentielle de nourrir le principe vital/ 莊子·養生主 » :

Le cuisinier Ding du prince Wenhui exerce une technique parfaite pour découper un bœuf :

*« Il frappe de la main, pousse de l'épaule, tape du pied, ploie du genou, on entend les os de l'animal craquer de toutes parts, et la lame pénétrer dans les chairs, le tout en cadence, tantôt sur la danse de la Forêt des Mûriers, tantôt sur le rythme du Jingshou<sup>130</sup> ».*

---

<sup>127</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>128</sup> *Ibid.*, p. 60.

<sup>129</sup> Cf. *ibid.*

<sup>130</sup> Zhuang Zi, Cité par Anne CHENG, *Histoire de la pensée chinoise, op. cit.*, p. 127.



Lorsque le prince lui demande comment son art peut atteindre un tel niveau. Il répond :

« Ce que votre serviteur recherche le plus, c'est le Dao<sup>131</sup>, ayant laissé derrière lui la simple technique. Au début, quand j'ai commencé à découper des bœufs, je ne voyais que bœufs entiers au tour de moi. Au bout de trois ans, je ne voyais plus le bœuf dans son entier. A présent, je ne le perçois plus avec les yeux mais l'appréhende par l'esprit (shen 神). Là où s'arrête la connaissance sensorielle, c'est le désir de l'esprit qui a libre cours. [...] chaque fois que j'en arrive à une articulation complexe, je vois d'abord où est la difficulté et me prépare avec soin. Mon regard se fixe, mes gestes ralentissent : on voit à peine le mouvement de la lame et, d'un seul coup, le noeud est tranché, il tombe comme une motte de terre. Et moi, je reste le couteau à la main, je regarde tout autour de moi, heureux, puis je le nettoie et le range<sup>132</sup> [...]».

Malgré la différence entre les cultures occidentale et chinoise, et le décalage entre les temps ancien et moderne, on remarque des expériences comparables dans ces deux histoires. Lors du moment clé, où le sujet perçoit un « nœud » délicat, il suspend son geste, concentre son attention, examine la situation jusqu'à ce que tout devienne clair pour lui et, là, il tranche d'un seul coup. Un changement qualitatif de la posture du sujet apparaît à ce moment précis: le sujet, qui était dans une position observatrice passive, est immédiatement entraîné par une dynamique créatrice, et devient actif. .

Effectivement, on est là devant un moment spécial que Confucius appelle *ji* (机), traduit en français par l'« infime amorce<sup>133</sup> » : « L'infime, c'est l'imperceptible commencement du mouvement, le tout premier signe visible du faste (ou du néfaste). L'homme de bien, dès qu'il voit l'infime, passe à l'action, sans attendre la fin de la journée<sup>134</sup> ».

La formulation la plus achevée est dans les *Mutations* (Yijing 易经) : « Toute la science divinatoire du Yijing repose sur le postulat que le futur est déjà dans le présent à l'état de germe. [...] Ainsi le *ji*, dans la phraséologie divinatoire, désigne la potentialité, ou plutôt le stade où le non-être se cristallise en être<sup>135</sup> ».

---

<sup>131</sup> Dao i.e. Tao

<sup>132</sup> Anne CHENG, *Histoire de la pensée chinoise*, op. cit., p. 127-128.

<sup>133</sup> Cf. *Ibid.*

<sup>134</sup> Confucius, Cité par Anne CHENG, *ibid.*, p. 280.

<sup>135</sup> Jean LEVI, *Les fonctionnaires divins*, Paris, Seuil, 1998, pp. 35-36.

Ce moment infime est un stade intermédiaire entre la latence et l'actualisation, entre la quiétude et le mouvement, entre la passivité et l'activité, et entre la puissance virtuelle et l'acte réel. Selon les *Mutations*, en prêtant une attention extrême à ce qui est en germe, ce qui n'est encore qu'en gestation, l'homme peut effectivement appréhender le devenir en cours<sup>136</sup>.

Cet esprit constitue la base philosophique chinoise de toute pratique quotidienne, dont la médecine est particulièrement représentative. L'art du médecin chinois nécessite la reconnaissance et l'interprétation des signes les plus subtils possibles qui assurent la justesse du diagnostic alors que la maladie n'en est qu'à ses débuts, voire avant qu'elle ne se déclare. C'est ainsi que le médecin, ayant saisi la mesure juste, peut intervenir avec un geste précis.

A ce moment infime, la nature de l'intervention de l'homme est qualifiée par les taoïstes comme *wuwei* 無為, traduit en français par « non-agir ». Le « non-agir » ne signifie pas la passivité totale mais l'« agir-qui-épouse<sup>137</sup> » la nature, le Ciel, donc le *Tao*, dans lequel l'être humain doit trouver sa place. Il est contraire à l'agir volontaire (*wei* 為) qui est l'« agir-qui-force » la nature<sup>138</sup>. Les taoïstes considèrent que dans chaque action volontaire, le sujet cherche à « imposer mon moi » et risque d'aller à contre-courant du cours naturel des choses. De la même façon, les taoïstes se montrent attentifs aux phénomènes avant qu'ils n'aient pris forme et ne se soient réalisés. Dans ce sens, tout élément qu'on trouve dans une circonstance se présente comme facteur indicatif pour comprendre le devenir de la nature.

Ainsi, il n'existe pas de limites physiques destinées à séparer les herbes dites « bonnes », des herbes dites « mauvaises ». Possédant de riches strates végétales, la friche peut également être jardinée... Une préoccupation similaire anime constamment la démarche de Gilles Clément : « comment faire pour aller le plus possible "avec", le moins possible "contre" »

---

<sup>136</sup> Cf. François JULLIEN, *Procès ou création : une introduction à la pensée des lettrés chinois*, Paris, Seuil, Coll. Des Travaux, 1989.

<sup>137</sup> Cf. Anne CHENG, *Histoire de la pensée chinoise*, op. cit., p. 133.

<sup>138</sup> Cf. *ibid.*

la nature ? Cette quête vise à trouver un ajustement entre l'homme et son environnement sur le territoire prédilectif de la rencontre : le jardin<sup>139</sup> ».

Bref, tout ce qu'on cherche est en fait un instant au sein d'une action, où l'homme s'intègre dans le cours naturel – *Tao* - et où l'agir devient spontané. Le *spontané* illustre un thème central de la pensée taoïste : *ziran* 自然 qui signifie littéralement « de soi-même ainsi », et qui veut aussi dire la nature.

La métaphore aquatique semble la plus apte à évoquer ce qu'est un agir « spontané » et est souvent utilisée par les penseurs chinois. Par exemple, un jour Confucius remarque un nageur habile dans le torrent juste devant les chutes du Lüliang. Il le rattrape et lui demande s'il possède un *Tao* pour nager ainsi. L'homme lui répond : « *Je suis parti du donné originel (gu 故), j'ai développé ma nature (xing 性), et j'ai rejoint le destin (ming 命). Je plonge avec l'eau qui tombe et émerge avec l'eau qui reflue, je suis le dao<sup>140</sup> de l'eau sans chercher à imposer mon moi, et c'est ainsi que je surnage<sup>141</sup> ».*

L'histoire est simple mais dévoile précisément le sens d'un « bien » agir, particulièrement significatif pour la pratique de paysagiste : la nature est comme le courant d'un fleuve, dans lequel l'homme s'immerge. Il doit simplement chercher à agir comme le poisson qui suit le cours naturel au lieu de chercher à lui résister ou à le dominer. Alors qu'en réalité, le plus souvent, l'homme ne cesse pas de lui résister en érigeant des barrages par ses concepts, réglementations, institutions, techniques : par tout ce qui tend à fixer des normes.

La relation entre « je » et les autres, ou le *Tao*, occupe une place importante dans les réflexions concernant la façon dont l'homme doit agir. Zhuang Zi précise que « *dans le spontané qui consiste à s'accorder aux choses, il n'y a pas place pour le moi<sup>142</sup> ».* Il faut préciser que le « moi » dont Zhuang Zi évoque n'est que l'image du « moi-même », celui de *cogito*. Il assimile la réalité perçue par l'homme à un rêve contenant selon lui de nombreuses pseudo-logiques. Cette pensée apparaît particulièrement à travers le fameux rêve de Zhuang

---

<sup>139</sup> Gilles CLEMENT, *Une école buissonnière*, op. cit., p. 6.

<sup>140</sup> *Dao* i. e. *Tao*

<sup>141</sup> Confucius, Cité par Anne CHENG, op. cit., p. 126.

<sup>142</sup> *Ibid.*, p. 130.

Zi - papillon<sup>143</sup>: un jour, Zhuang Zi rêve qu'il est un papillon et oublie ce qui est. Lors du réveil, il ne sait plus si c'est lui qui a rêvé qu'il était papillon, ou si c'est un papillon qui a rêvé qu'il était Zhuang Zi. Le problème, pour Zhuang Zi, est il n'y a pas de moyen de savoir si celui qui parle est à l'état de veille ou de rêve, de même qu'il n'y a pas de moyens de savoir si ce qu'on pense connaître est connaissance ou ignorance.

D'une manière antirationaliste, il considère que tous les principes censés fonder la connaissance et l'action sont eux-mêmes sans fondement. Puisqu'une fois que tout est détruit, se pose la question de savoir ce qui reste : rien que le naturel et le spontané, ce qui est « de soi-même ainsi ». Le langage, selon lui, n'est qu'un découpage artificiel et arbitraire de la réalité. La raison d'être des mots est dans le sens. Une fois le sens saisi, on doit oublier le mot, y compris le mot qui désigne « moi ».

La thèse de Zhuang Zi qui s'attaque radicalement à la raison et au discours conçu par l'homme, soulève une question plus profonde : comment créer un contact direct entre l'homme et la réalité sensible pour que l'agir puisse s'adosser à quelque chose de sûr. Cette chose-là pour lui n'est que ce qui est « de soi-même ainsi ». L'homme doit chercher à saisir l'*infime amorce* afin de se fusionner avec le *Tao*.

La clé de tout ceci est que pour saisir ce moment infime, il faut une concentration maximum de l'esprit sur la chose, comme l'explique le cuisinier Ding. Pour cela, l'esprit doit d'abord être réceptif. Selon le penseur chinois contemporain Tang Junyi 唐君毅, lorsqu'on saisit les choses à travers les concepts et les noms, l'esprit n'est pas purement réceptif car il est rempli par les idées sur la chose. Pour lui,

*« La seule manière de remédier à ce mode de pensée est de transcender et d'évacuer les concepts et noms habituels afin de laisser se faire le vide dans l'esprit. C'est alors que l'esprit devient purement réceptif et qu'il est prêt à accueillir les choses pleinement, et toute chose nous devient ainsi transparente. Il se produit alors illumination et oubli de soi <sup>144</sup> ».*

Au moment de l'« infime amorce », le sujet atteint donc un état d'*oubli de soi*. Il ne s'agit pas d'une régression de pensée, mais d'une purification de l'esprit, d'une phase

---

<sup>143</sup> Cf. *Philosophes taoïstes : LAO-tseu, TCHOUANG-tseu, LIE-tseu, op. cit.*, p.104.

<sup>144</sup> TANG Junyi, Cité par Anne CHENG, *Histoire de la pensée chinoise, op. cit.*, p. 130.

d'*infra-signification* du signe à la chose, et d'un retour du « je pense » au « moi » réel. Ce « moi » réel ne peut émerger que quand le cuisinier Ding fusionne avec son couteau, quand le nageur devient le *Tao* de l'eau et que quand Corajoud s'immerge dans l'intrusion des paysages dans le jardin. Comme le déclare Gilles Clément :

« [...] au jardin, il suffit d'être, et cela demande un silence. Le silence ne concerne pas l'espace de l'enclos - par nature soumis au discret vacarme des animaux – mais celui qu'il faut aller puiser au-dedans de soi-même en se débarrassant un à un des encombrants savoirs, comme on le fait de vêtements inutiles. La pensée au jardin suppose l'esprit nu et le corps exposé<sup>145</sup> ».

### 2.3.4. Tétralemme (*siju* 四句) pour qualifier le parcours créateur

Pour Malebranche, l'attitude naturelle de l'homme est : « *je suis naturellement orienté vers le monde, ignorant de moi-même*<sup>146</sup> ». Cela évoque l'image du parcours d'un individu s'acheminant vers le monde. Pour les taoïstes, ce parcours désigne une préparation avant d'atteindre l'*oubli de soi*.

Dans le chapitre « *Da Sheng* 達生 – *Avoir une pleine compréhension de la vie*»), Zhuang Zi raconte une anecdote du menuisier Qing<sup>147</sup> :

Le menuisier Qing, sculpte le bois pour faire un support d'une batterie de cloches. Quand il finit son travail, les visiteurs sont impressionnés car le support semble avoir été produit par les esprits. Le seigneur de Lu lui demande comment il est parvenu à produire telle œuvre. Qing répond : je ne possède aucun art secret. Tout simplement, avant de commencer le travail, je ne dois pas dissiper mon énergie. Je garde l'ascèse pour rendre mon esprit paisible. Après trois jours d'ascèse, je ne pense plus aux félicitations, ni aux récompenses, aux titres ou aux salaires. Cinq jours après, je ne pense plus aux critiques, ni aux éloges des autres, ni à l'adresse ni à la maladresse. Sept jours après, j'oublie que j'ai

<sup>145</sup> Gilles CLEMENT, *Jardins, paysages et génie naturel*, [leçon inaugurale prononcée le jeudi 11 décembre 2011], Paris, Collège de France / Fayard, Coll. Leçon inaugurale - Collège de France, 2012. pp.26-27.

<sup>146</sup> Cf. Maurice MERLEAU-PONTY *L'union de l'âme et du corps chez Malebranche, Biran et Bergson*, op. cit. p.22.

<sup>147</sup> « Zhuang Zi 庄子 », « *Da Sheng* 達生 » : « 達生: 梓慶削木為鐻, 鐻成, 見者驚猶鬼神。魯侯見而問焉, 曰: 「子何術以為焉? 」對曰: 「臣工人, 何術之有! 雖然, 有一焉。臣將為鐻, 未嘗敢以耗氣也, 必齊以靜心。齊三日, 而不敢懷慶賞爵祿; 齊五日, 不敢懷非譽巧拙; 齊七日, 輒然忘吾有四枝形體也。當是時也, 無公朝, 其巧專而外骨消; 然後入山林, 觀天性; 形軀至矣, 然後成見鐻, 然後加手焉; 不然則已。則以天合天, 器之所以疑神者, 其是與? », Cf. *Philosophes taoïstes : Lao-tseu, Tchouang-tseu, Lie-tseu*, op. cit., p.227.

quatre membres et un corps. A ce moment, la cour de Votre Altesse n'existe plus pour moi. L'art m'absorbe si profondément que tout tracé du monde extérieur disparaît. J'entre alors dans la forêt et me mets à observer la nature des arbres. Quand je vois une forme parfaite, la figure du support apparaît en même temps dans ma vision. Le travail qui me reste est simplement de la rendre visible. Ce n'est qu'une rencontre entre ma nature et la nature du bois. C'est ainsi que les esprits s'engagent dans la production des œuvres.

Une préparation de l'esprit très sophistiquée est présentée par le menuisier Qing. Il s'agit d'une étape de purification de toutes idées qui renvoient à des relations superficielles entre « moi » et le monde, et qui séparent le « moi » du sujet agissant de son environnement naturel et humain. Cela signifie en même temps que le sujet ne peut pas immédiatement atteindre son état créateur sans passer par une étape de préparation pleine d'hésitations, d'incertitudes, de doutes et de remises en cause de sa connaissance sur le monde.

Si on parle de la purification de l'esprit, c'est parce qu'il y a une étape précédente - la création des idées, qui est un processus sémantique. Est-il envisageable de supprimer cette étape pour aller directement à celle de la négation (purification) ?

Il est essentiel de comprendre que la purification de l'esprit n'est pas la négation de la pensée, de la conceptualisation, ou de la théorisation, mais une opération *infra-significative* de la forme au sens et du signe à la chose.

Le fait de créer les idées pour fixer la nature de la chose est en réalité un comportement instinctif humain, qui permet à l'homme d'exister. Naturellement, l'homme a tendance à regrouper tout ce qui lui paraît « semblable » et à distinguer tout ce qui lui paraît « différent ». En tant qu'un des moyens importants de saisir le monde, les idées jouent un rôle indispensable dans l'agir humain.

Le philosophe américain, Hubert Lederer Dreyfus (1929-) considère que l'opération créatrice est un processus de concrétisation des valeurs dont le point de départ peut être une idée dans la tête. Il donne un bel exemple de la rencontre amoureuse :

« Lorsqu'un homme tombe amoureux, il est amoureux d'une femme bien définie, mais ce n'était pas de cette femme en particulier qu'il éprouvait le besoin avant de tomber amoureux. Pourtant, une fois amoureux, autrement dit à partir du moment où il a trouvé satisfaction dans cette relation bien précise, ce besoin devient plus spécifique, il est le besoin de cette femme-là, et l'homme vient de faire sur lui-même une découverte créative. Il est devenu un nouvel individu, caractérisé par le besoin de cette relation spécifique, et il a l'impression qu'elle lui manquait depuis toujours. Dans ce genre de découverte créative, le monde revêt une signification toute nouvelle, qui n'est le résultat ni d'une découverte pure et simple, ni d'une décision arbitraire<sup>148</sup> ».

Effectivement, dans cette rencontre amoureuse, « l'idée d'une femme bien définie » joue le rôle d'un appui, ou de point de départ de l'action. Lorsque l'homme est entraîné dans une histoire réelle, l'idée s'affadit, voire disparaît devant la présence de la femme vivante. Le besoin d'« une femme bien définie » devient le désir réel de « cette relation bien précise ». La concrétisation de « mon » besoin dans la réalité sensible comme un miroir reflète l'approfondissement d'une connaissance de soi-même.

Ce qui caractérise l'agir humain, ce n'est donc ni la décision ni la pulsion, mais le chemin qui part de l'idée hypothétique pour aller vers l'épanouissement du sujet dans la réalisation de sa propre histoire réelle. L'idée est en réalité le transporteur du sens: une fois le sens saisi, l'idée doit disparaître.

Le déroulement des différentes étapes marquées par un enrichissement de la compréhension du sens propre de l'agir durant ce cheminement peut être éclairé par la logique orientale, plus précisément indienne, sous le nom de *catuṣkoṭi* en sanskrit ou de *Siju* 四句 en chinois, traduite en français par « tétralemme » (du Grec *tetra*, "quatre" + *lēmma*, "proposition"). Elle est fondée par Nāgārjuna<sup>149</sup> entre II<sup>e</sup> et III<sup>e</sup> siècle, et développée plus tard par le philosophe japonais, Yamanouchi Tokuryū 山内徳立 (1890-1982).

En décomposant et réordonnant la logique de l'Inde ancienne, Nāgārjuna a construit une forme de tétralemme qui s'ordonne comme suit :

1 A est A (affirmation)

---

<sup>148</sup> Hubert L. DRYFUS, *Intelligence artificielle : mythes et limites*, Traduit de l'anglais (la 2<sup>ème</sup> éd. Américaine) par Rose-Marie Vassallo-Villaneau, Paris, Flammarion, 1984, p.357.

<sup>149</sup> Nāgārjuna était un moine, philosophe et écrivain bouddhiste indien (II<sup>e</sup> - III<sup>e</sup> siècle), originaire de la région correspondant à l'Andhra Pradesh actuel.

2 A est non-A (négation)

3 Ni A ni non A (ni affirmation ni négation)

4. À la fois A et non-A (à la fois affirmation et négation) <sup>150</sup>

Selon Yamanouchi, les premier et second lemmes constituent le *logos*, dérivé du grec λόγος, *lógos*, qui signifie « parole, discours »<sup>151</sup>. Il s'agit de la réaction instinctive de l'être humain de nommer les choses pour maîtriser la situation ou la rendre maîtrisable. La nomination est déjà une simple chaîne de signification dans une double position d'affirmation et de négation simultanée, c'est-à-dire, l'affirmation d'une chose est obligatoirement la négation de son opposé. En revanche, lorsque nous définissons une chose, nous choisissons un aspect de cette chose et éliminons en même temps ses autres aspects. Ainsi, nous créons la connaissance majeure à travers le système de langage.

Dans un projet, une grande partie des analyses s'appuie sur les savoirs acquis, qui ne sont que des représentations de la réalité. Durant cette phase, le sujet a une position statique de *cogito*, autour duquel se distinguent, la vérité transcendante, « je », les choses et les idées. Les idées « m »'aident à comprendre une partie de ce monde, mais aussi à ouvrir « mon » esprit à ce que « je » ne connais pas. Cependant, pour dégager réellement la dynamique de l'agir, il est nécessaire de « casser » cette couche de langage qui opacifie la relation entre « je » et le monde. Car « *un monde n'est jamais un objet consistant placé devant nous pour être pris en considération*<sup>152</sup> ».

À cet instant, le *cogito* (idée du « je ») fait place au contact direct entre « moi » et les autres. L'acte de « casser » entraîne le sujet dans un mouvement qui va basculer sa position observatrice et ses idées fixes. Le troisième lemme (la double négation, ni A ni non-A) désigne le pivot qui déclenche la recherche d'une connaissance authentique de la réalité sensible par une mutation constante, dans laquelle la position de chacun implique des

---

<sup>150</sup> Cf. Condensé partiel et commentaire par Augustin Berque, « Yamanouchi Tokuryû, Logos et lemme », *op. cit.*

<sup>151</sup> Cf. *ibid.*

<sup>152</sup> Martin HEIDEGGER, « L'origine de l'œuvre d'art », *op. cit.*, p.47.



transformations potentielles : « *soi-même est aussi l'autre ; l'autre est aussi soi-même. [...]* Que l'autre et soi-même cessent de s'opposer, c'est là qu'est le pivot du Tao<sup>153</sup> ».

La double négation est donc en réalité un décroisement entre « je » et les autres par une évacuation des signes et des idées habituelles. En passant dans « mon » autre, « je pense » se concilie avec « je sens ». A cet instant, « je » ne suis ni « moi », ni « non-moi », mais « je » suis la dynamique de transformation qui est à la fois l'émergence de « mon » alternative et la tendance vers l'être.

C'est ainsi qu'à propos de la *volonté d'existence* de Louis I. Kahn, nous ignorons si c'est le jeune architecte qui imagine ce que veulent devenir les espaces, ou s'il s'agit réellement des désirs propres aux espaces. De la même manière, après avoir rêvé du papillon, Zhuang Zi se demande si c'est le papillon qui a rêvé de lui, ou lui qui a rêvé du papillon. C'est dans ce rapport interactif inséparable entre le jeune architecte et les espaces, entre le papillon et Zhuang zi, que se situe une potentielle rencontre entre « moi » et le devenir d'un autre - l'œuvre.

Simultanément à la double négation s'établit spontanément le quatrième lemme, celui de l'affirmation absolue (A la fois A et non-A). Elle est la prise de conscience d'un *tiers* (ce qui est à la fois A et non-A) *exclu* par la pensée dualiste, et la confirmation du « moi » dans une relation *interdépendante* avec les autres. Le « je » s'ouvre ainsi aux relations entre « moi-même » et les autres, et finalement, le monde est en « moi » et « je » fais partie du monde. « Devenir moi-même » est donc la conciliation entre la vérité transcendantale, « je », les choses et les idées, et permet l'affirmation du soi-même dans une vision complète du monde.

Cet instant est aussi l'« infime amorce » - état créateur où se déclenche le pouvoir créateur, où toutes les relations deviennent cohérentes, et où la position du créateur passe d'acteur passif à acteur actif spontané.

---

<sup>153</sup> Texte originel : « 是亦彼也，彼亦是也。彼亦一是非，此亦一是非，果且有彼是乎哉？果且無彼是乎哉？彼是莫得其偶，謂之道樞。 », Tchouang-tseu, In *Philosophes taoïstes : Lao-tseu, Tchouang-tseu, Lie-tseu*, textes traduits, *op.cit.*, p.96.

Sans doute, un projet n'est pas nécessairement une création. Le but d'un projet est d'assurer une anticipation maximale de la création. Or, aujourd'hui, l'« anticipation » a tendance à céder à la « maîtrise totale ». Dans ce cas, le projet risque de s'éloigner de la créativité. Car la création n'est pas qu'une chaîne de production maîtrisable ; elle est vivante et fuyante. Elle échappe à toute position de « maître » et ne se manifeste que quand l'homme est prêt à l'accueillir en renonçant à la dominer et en se libérant de son *cogito*. Ainsi, au lieu de chercher à devenir « créateur », par l'ouverture à la position médiane, l'homme peut, au moins, se préparer pour accueillir un éventuel épanouissement créateur en vivant l'expérience de sa propre histoire qui relie passé, présent, et futur. Comme le dit François Jullien : « Plus généralement, c'est dans l'aptitude à ouvrir de l'entre que se déploie la vie ; et d'abord entre futur et passé<sup>154</sup> [...] ».

---

<sup>154</sup> François JULLIEN, *Philosophie du vivre*, op. cit., p. 125.

### **Troisième partie**

**Développer un enseignement *trajectif* au sein de la formation des paysagistes**

## **Introduction**

Maintenant, nous savons que pour constituer un parcours créateur, l'étape sémantique qui transforme la chose en signe est aussi importante que l'étape infra-significative qui effectue le trajet inverse, allant du signe à la chose. Sachant que ce qui permet un milieu favorable pour l'émergence de la créativité est le processus qui part de la chose, traverse les signes et retourne enfin à la chose.

Cependant, concrètement, sur quelle base et de quelle manière, peut-on réunir dans la pratique, d'un côté, l'idée, la connaissance, le savoir, la théorie, la méthodologie, la technique... résultant de processus cognitifs rationnels, et de l'autre, les facteurs affectifs et motivationnels - sensibilité, émotion, impulsion, inspiration, spiritualité... échappant au raisonnement et à la rationalité ? De surcroît, quel type d'enseignement peut favoriser la capacité créatrice des futurs paysagistes ?

L'enseignement faisant partie de l'agir humain doit sans doute prendre en considération tous les caractères que nous avons analysés dans les parties précédentes et qui permettent de qualifier une « bonne » action. En général, tous les éléments qui influencent potentiellement l'action fusionnent sous la forme de l'intentionnalité qui est selon Joas, la « fin » consciente<sup>1</sup>. Or la « fin » consciente ne représente qu'une phase provisoire dans la recherche de la visée authentique d'une action. L'agir ne présuppose pas nécessairement une quelconque planification, et même quand des plans sont dressés, le déroulement concret de l'action doit être déterminé de façon constructive à chaque changement de situation et ouvert à une révision continue.

L'intentionnalité d'une formation existe sous la forme de l'objectif pédagogique. Cependant, au sein d'un monde vivant, un enseignement ne peut jamais prédire la destination finale de sa « production » passagère : les élèves. Pour un enseignant, les élèves constituent des possibilités infinies d'ouvertures vers différents univers, cultures, personnalités, histoires, rêves... Devant ce monde rempli de particularités et de singularités,

---

<sup>1</sup> Cf. Hans JOAS, *La créativité de l'agir*, op. cit., p. 168.

la vocation d'un enseignement est de créer une base ouverte et généreuse pour tout le monde. Cette base, comparable à une œuvre d'art, résulte d'un véritable acte créatif, parce qu'elle doit avoir une forme simple permettant à tout le monde d'y accéder, et, en même temps, une structure complexe donnant le maximum de possibilités aux élèves pour qu'ils puissent repartir et construire leur propre monde professionnel. C'est là où les élèves trouvent les ouvertures vers des univers extérieur et intérieur et acquièrent ainsi une dynamique de l'entre-deux qui leur permet d'accéder à un milieu favorable à l'émergence de la créativité.

La formation des paysagistes, selon Michel Corajoud, doit « *dépasser la simple reconduction des pratiques professionnelles en cours, elle doit préparer l'étudiant à savoir répondre, le moment venu, à de nouvelles situations, à de nouvelles demandes sociales*<sup>2</sup> ».

Alors quelle est la structure ou l'organisation pédagogique qui peut permettre une telle dynamique ? Ou encore, comment résoudre la contradiction entre une structure prédéterminée (préconçue) sous la forme d'un programme pédagogique, et le hasard contingent résidant dans le destin insaisissable de chaque individu ? Notre hypothèse se construit autour d'un concept : celui berquien de « trajection ». Il s'agit d'une pédagogie qui veut unifier les différentes approches d'enseignement au moyen de la dynamique *trajective*, définie comme mouvement dialogique entre à la fois le processus de signification et le processus d'infra-signification, et entre les divers éléments qui se retrouvent souvent au cœur d'un dilemme, tels que langage et chose, esprit et corps, théorie et pratique, connaissance et action, imagination et réalité, etc. Pour concrétiser cette idée, l'accent sera ensuite mis sur une approche corporelle coexistante avec d'autres « méso-logiques » (*i.e.* approches).

Trois chapitres constituent donc cette dernière partie dont la finalité est d'exposer notre proposition pédagogique qui constitue le résultat de notre recherche. Le premier chapitre présente le contexte général de la formation des paysagistes en France et permet de mieux en cerner les principaux problèmes. Dans un second temps, nous recentrons notre propos

---

<sup>2</sup>Michel CORAJOUD, *Le paysage c'est l'endroit où le ciel et la terre se touchent*, *op. cit.*, pp. 260-261.

sur la question de l'intentionnalité et de la motricité de l'agir créatif. Nous tenterons, dans cette partie, de dévoiler le rôle du corps dans la constitution du passage spontané entre la *phusis* et le *logos*, passage générateur d'un savoir spécifique propre à l'action. Enfin, le troisième chapitre concrétise notre proposition à deux niveaux : la dynamique *trajective* au niveau pédagogique et une approche particulière de l'enseignement corporel - l'intervention éphémère - au niveau du contenu.

## I. Recherche de la « médiance » entre théorie et pratique – Contexte de la formation des paysagistes en France

*« Quand la subjectivité devient trop forte, c'est le monde factuel qui s'efface. On peut alors combler ce manque par un imaginaire débridé et sans contrainte et transformer les lieux : tabula rasa à nouveau ! Toute la difficulté est donc de maintenir un certain équilibre, sans les confondre, entre ces deux versants, une médiance comme le propose Augustin Berque<sup>3</sup> ».*

### 3.1.1. Présentation des sources

Aujourd'hui, de nombreuses études sont consacrées à l'histoire, théorie et pratique du paysage et des paysagistes, mais peu concernent la formation des paysagistes. Pour mener cette troisième étape de notre recherche, visant à la constitution d'un milieu pédagogique favorisant la créativité des paysagistes, nous devons d'abord comprendre l'état actuel de la formation professionnelle. Nous pouvons nous appuyer sur deux types de documents.

Le premier type concerne les études parlant du rapport entre la naissance de l'enseignement du paysage en France, son évolution et le contexte général dans lequel il est dispensé. Nous avons retenu plusieurs travaux :

Les deux premiers traitent directement de la formation des paysagistes : *La formation des paysagistes concepteurs* de Pierre Donadieu en 1989, et *La formation des cadres paysagistes en France par le ministère de l'Agriculture 1874- 2000* de Pierre Donadieu et Moeze Bouraoui en 2003. En se référant à des inventaires et documents peu connus, les deux rapports nous offrent une vision globale, essentiellement quantitative, de la branche professionnelle paysagiste (*Donadieu 1989*), et nous proposent un regard sur l'évolution du

---

<sup>3</sup>*Ibid.*, p.200.

dispositif de formation : « *pourquoi et par qui il a été mis en place, puis progressivement renforcé* <sup>4</sup> » (Donadieu et Bouraoui 2003). Ils montrent que les enjeux à la fois économiques, politiques et sociaux influencent d'une manière complexe, la pratique des paysagistes et leurs débouchés tout autant que le contenu et la modalité de l'enseignement.

Ensuite, le texte de Raymon Chaux<sup>5</sup>, « la contribution du colloque sur l'histoire de l'enseignement agricole à Dijon en 2001 », nous présente d'une manière succincte une évolution de la mise en place de la formation des paysagistes à l'école de Versailles à travers trois périodes de l'histoire : la fin de la guerre de 1945, mai 68, et les années 90 avec le décret de 1994.

Plus récemment, deux publications consacrées à l'enseignement du paysage sont importantes à noter :

- *Enseigner le Paysage*, un ensemble de deux volumes commandés par le Ministère de la Culture et de la Communication, dans le cadre du processus de Bologne, mettant en place la réforme LMD (Licence–Master–Doctorat), et parus en 2006, sous la direction de Franck Bichindaritz. Cet ouvrage dresse un état des lieux des formations sur le thème du paysage au sein des différentes Écoles françaises nationales supérieures d'Architecture et de Paysage.

- *L'enseignement du paysage en architecture*<sup>6</sup>. Publié en 2009, par l'équipe du laboratoire « Jardins, Paysages, Territoires » (actuellement l'équipe de recherche « Architecture, Milieu, Paysage ») de l'ENSAPLV, dans le cadre du programme européen Asia-link sur les échanges pédagogiques entre la France, la Chine et l'Angleterre. Cet ouvrage rassemble des écrits et des interviews d'acteurs engagés dans la formation des paysagistes tels que Raymond Chaux, Michel Corajoud<sup>7</sup>, Pascal Aubry<sup>8</sup> et Anne-Françoise Lacomblez<sup>9</sup>,

---

<sup>4</sup>Pierre DONADIEU & Moeze BOURAOUI, *La formation des cadres paysagistes en France par le ministère de l'Agriculture 1874-2000*; *op. cit.*, p. 31.

<sup>5</sup>Raymond CHAUX : ingénieur général d'agronomie et chercheur français, il a été directeur de l'ENSH de Versailles (devenue ENSP en 1976) de 1974 à 1990.

<sup>6</sup>Ouvrage réalisé sous la direction de Yann Nussaume et Arnaud Laffage. En tant que « project office » du projet d'Asia-link, j'ai participé moi-même à de nombreux travaux inclus dans cet ouvrage (interviews, traductions, écrits...).

<sup>7</sup>Michel CORAJOUD : paysagiste français, a reçu le Grand prix du paysage en 1992. Il a été maître de conférences réputé en « Théorie et pratique du projet de paysage ». Il fait partie des personnalités les plus influentes quant à la formation de l'ENSPVM.

etc. Plusieurs de ces interviews ont un lien étroit avec la pédagogie de l'ENSPVM (École nationale supérieure de paysage à Versailles et à Marseille) et sont particulièrement intéressantes pour notre recherche.

Il convient d'ajouter une quatrième interview d'Olivier Marty, responsable du département des Arts plastiques à l'ENSPV.

Quatre études visant à éclairer l'histoire et la pratique de la profession de paysagiste méritent également d'être mentionnées :

- *La profession de Paysagiste* de Chantal Cici et Françoise Dubost en 1986,
- *Les espaces libres et la profession paysagère en France entre 1900 et 1946* de Catherine Royer et Sarah Zarmati en 1987,
- *Les paysagistes et la question du projet urbain* de Bernadette Blanchon en 1994
- *Pratiques Paysagères en France de 1945 à 1975 dans les grands ensembles d'habitations* de Bernadette Blanchon en 1998.

Bien que la formation professionnelle ne soit pas leur objet de recherche, ces quatre études, dressent, sous différents angles, un tableau des rapports entre la genèse de la formation et l'évolution du contexte économique, social et politique de la pratique, jusqu'aux années 1980, et démontrent l'influence de ce contexte sur l'élargissement de la sphère d'intervention des paysagistes et, par voie de conséquence, sur la nécessité de développer leurs compétences, donc sur l'évolution de la formation.

Un autre éclairage est apporté par la publication des deux tomes de l'ouvrage collectif, *Créateurs de jardins et de paysages*, en 2001 et 2002, dirigé par Michel Racine. Essentiellement consacrés aux réalisations et travaux de figures paysagistes françaises et francophones, les textes n'abordent pas les questions de formation à l'exception d'un article

---

<sup>8</sup>Pascal AUBRY : Paysagiste DPLG. Il a enseigné de 1979 à 1986 dans l'atelier Charles Rivière Dufresny dirigé par Bernard Lassus à l'ENSP de Versailles. Il est actuellement responsable de la quatrième année de formation à l'ENSP de Versailles.

<sup>9</sup>Anne-Francoise LACOMBLEZ : ingénieur du génie rural des eaux et des forêts français, assure depuis 2004 la direction de l'enseignement et de la pédagogie à l'ENSP de Versailles.



d'Alain Durnertin<sup>10</sup> et de certains articles comme celui sur Jacques Coulon par Marc Rumelhart.

Quelques autres publications consacrent partiellement leurs écrits à la formation des paysagistes, telles que *Le Sauvage et le régulier – Art des jardins et paysagisme en France au XX<sup>e</sup> siècle* de Jean-Pierre Le Dantec en 2002, et *Les Paysagistes* de Pierre Donadieu en 2009, etc.

Le deuxième type de sources se penche sur le contenu et la modalité de l'enseignement. Une partie très importante provient du débat pédagogique datant de 1985, année clé dans l'histoire de l'ENSPV. Cette année est marquée par deux événements issus de la crise étudiante de mars 1985<sup>11</sup> : le rapport de Bernard Fischesser, point de départ de la réforme du projet pédagogique qui engagea l'école jusqu'en 1999, et la nomination de Michel Corajoud en tant que maître de conférences dans la discipline « Théorie et pratique du projet de paysage ». L'année suivante, le projet pédagogique de Michel Corajoud, intitulé *Éléments de méthode et programme d'un enseignement de théorie et pratiques du projet de paysage*<sup>12</sup> (projet qu'il présenta lors de son épreuve au concours de maître de conférences) est retenu par le conseil des enseignants (contre celui de Pierre Donadieu). Il acquiert une position fondatrice dans la politique de formation à l'ENSPVM, toujours en cours aujourd'hui.

Le débat sur l'enseignement du paysage et la pédagogie de l'école qui eut lieu tout au long de l'année 1985, laissa de nombreux documents et propositions, tous issus du fourmillement de pensées et des réflexions des enseignants de l'époque, parmi lesquels Michel et Claire Corajoud, Bernard Lassus et Pascal Aubry, Pierre Donadieu, Michel Péna et François Brun, Robert Gibet, Jean Magerand et Elisabeth Mortamais...

---

<sup>10</sup>Alain DURNERTIN, « Architectes-paysagistes, horticulteurs et jardiniers à l'école nationale d'horticulture de Versailles, de 1874 à 1914 », in Michel RACINE (sous la dir.), *Créateurs de jardins et de paysages*, Arles, Actes Sud/ENSP, 2002, pp. 92-99.

<sup>11</sup>En mars 1985, à la suite de la démission de Michel Rocard, le ministère de l'Agriculture, renonça à l'IFP, ce qui déclencha une grève des étudiants de l'ENSP.

<sup>12</sup>Ce texte a été publié en 2012, dans le recueil de Michel Corajoud, intitulé, *Le Paysage c'est l'endroit où le ciel et la terre se touchent*. Pour faciliter l'accessibilité du document, nous utilisons dans notre étude la version publiée.

L'ensemble de ces documents et propositions constitue un matériau passionnant. Ils nous permettent d'identifier de façon précise les problématiques dont les enseignants se souciaient au moment de la réforme pédagogique et de constater que certaines de ces problématiques n'ont guère changé aujourd'hui. Nous y reviendrons. Nous pouvons diviser ces documents en deux parties : d'un côté, le recueil des propositions pour la réunion du conseil de l'enseignement et de la pédagogie (décembre 1985) et de l'autre, le projet pédagogique de Corajoud.

Pour une analyse plus détaillée du contenu de l'enseignement, nous nous appuyerons sur deux programmes pédagogiques plus récents : celui de 2004-2008 et de juin 2012.

Quelques autres éléments apparus plus tard nous intéressent également : la proposition pédagogique d'Alexandre Chemetoff et de Bernadette Blanchon pour l'année scolaire 1989/1990, ainsi que des textes et des publications de Gilles Clément, Michel Corajoud, Bernard Lassus, etc.

Enfin, deux mémoires du DEA « Jardins Paysages Territoires » sont particulièrement instructifs :

- *L'œuvre de Jacques Simon dans les banlieues de 1960 à 1975* de Sylvie Assassin (1997) constitue une tentative de compréhension de la démarche à la fois corporelle et contextuelle du paysagiste Jacques Simon, personnage mythique et insaisissable.
- *Le projet de paysage : l'enseignement comme outil de définition* de Cyril Séguin en 2004. Ce mémoire vise à une présentation de l'état actuel de l'enseignement du projet de paysage ;

Dans la continuité, nous nous appuyerons sur des écrits, revues, articles et livres illustrant les idées de Jacques Simon et nous instruisant sur sa pratique professionnelle, ses interventions et sa passion pour les voyages et le grand paysage. Il est indéniable que Jacques Simon est une des sources d'inspirations pour la pratique et l'enseignement du paysage contemporain en France. Il l'est également pour l'étude que nous menons.

Il existe donc un corpus important et suffisant pour se livrer à l'analyse du contexte de la formation des paysagistes en France dans le but d'en dégager les problématiques majeures.

### 3.1.2. Création de la formation des paysagistes en France

La première formation de la profession de paysagiste en France a vu le jour grâce au décret de 1945 qui permit la création d'une section « Paysage et art des jardins » à l'Ecole nationale supérieure d'horticulture (ENSH) de Versailles (devenue ENSP en 1976). Lors du colloque sur l'histoire des enseignements dépendants du ministère de l'Agriculture, tenu à Dijon en 2001, Raymond Chaux expliqua que trois étapes décisives avaient marqué la mise en place de la formation actuelle à l'Ecole nationale supérieure du paysage (ENSP) de Versailles : la fin de la guerre en 1945, Mai 68 et le décret de 1994.

Nous pouvons néanmoins faire remonter l'origine de la profession de paysagiste, en Europe, à l'antiquité. À l'époque romaine, le *topiarius* est un jardinier chargé des jardins des villas, et tout particulièrement de la taille des arbustes<sup>13</sup>. Son champ d'intervention s'élargit progressivement. La nécessité de multiplier ses compétences pousse le jardinier à adopter une posture professionnelle érudite. Cette grande diversité de savoir-faire qui découle d'un savoir acquis de l'expérience, renvoie à un ensemble de figures praticiennes, précédant la profession de paysagiste. Ce sont principalement les jardiniers, les artistes, les ingénieurs, les architectes. Certains paysagistes, tel que Frederic Law Olmsted (1822-1903) ou plus récemment Jacques Simon ou Michel Corajoud, s'inspirent également des travaux des paysans issus d'une relation spontanée avec la nature<sup>14</sup>.

Il apparaît donc intéressant de considérer certains points de la période d'avant la professionnalisation pour comprendre dans quoi la profession de paysagiste s'inscrit, quelles sont ses dynamiques, essences, nécessités et à quelles différentes compétences elle fait appel pour comprendre ce qu'il sera primordial d'intégrer dans la formation.

---

<sup>13</sup>Cf. Pierre DONADIEU & Michel PERIGORD, *Le paysage : entre natures et culture*, Paris, Armand Colin, Coll. 128. Géographie, 2007, p. 13.

<sup>14</sup> Frederic Law Olmsted a intitulé son premier ouvrage « *Walks and talks of an American Farmer in England* » (Promenades à pied et conversations d'un fermier américain en Angleterre) (1852). Jacques Simon a mené de nombreux travaux en collaboration avec les agriculteurs, qui lui inspirèrent la notion d'« articulture ».

Il est important de souligner que l'enseignement qu'interrogeait Raymond Chaux lors du colloque de Dijon en 2001, n'était pas encore influencé par un quatrième événement décisif : la réforme de LMD (Licence–Master–Doctorat) amorcée dans les années 2000 en France.

Nous distinguons ainsi six événements comme six repères chronologiques permettant une présentation succincte de la mise en place de la formation à l'ENSPV :

- Création des jardins de Versailles sous Louis XIV
- Création des deux premières écoles horticoles avant la professionnalisation (l'Ecole du Breuil en 1867, et l'Ecole Nationale d'Horticulture de Versailles en 1873)
- Création de la section « Paysage et art des jardins » en 1945
- Réforme scolaire de Mai 68
- Décret de 1994 séparant l'ENSH et l'ENSP
- Réforme de LMD dans le cadre du processus de Bologne

#### **- Avant la professionnalisation**

Cette période remonte à l'antiquité. Elle contient un grand nombre d'événements historiques qui marquent l'émergence du milieu professionnel de paysagiste. Des ouvrages comme ceux de Michel Baridon, de Jean-Pierre Le Dantec, de Michel Racine, de Pierre Donadieu, etc. ont largement traité ce sujet. Nous allons donc simplement mentionner deux événements qui ont eu une influence directe sur la formation des paysagistes.

Le premier concerne la création des jardins de Versailles et la personnalité incontournable qui y est attachée : André Le Nôtre. En tant que premier jardinier qui applique l'outil de conception -le dessin- emprunté de l'architecte, à l'ensemble des jardins, Le Nôtre fait, non seulement, figure de « génie français », mais marque également la naissance d'une nouvelle profession avant sa nomination officielle. Selon Chaux, Le Nôtre possédait au plus haut degré la double série de connaissances indispensables à l'architecte et au paysagiste<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup>Cf. Raymond CHAUX, « L'enseignement supérieur et la recherche », Contribution au colloque sur l'histoire de l'enseignement agricole, Dijon, 2001.

Les apprentissages que Le Nôtre a reçus s'apparentent à un véritable cursus professionnel: né dans une famille de jardiniers du roi, le jeune André Le Nôtre entre comme pupille dans l'atelier de Simon Vouet, peintre de Louis XIII, où il apprend le dessin. Il étudie également la sculpture auprès de Louis Lerambert et s'initie à l'architecture et à la perspective auprès de François Mansart. Les artisans et artistes (notamment des peintres), qu'il rencontre au château où travaille son père, lui permettent de se familiariser avec les usages de la cour, ce qui lui sera très utile pour sa carrière. Ainsi, le chevauchement entre artiste, jardinier, architecte, politicien ou manager, présage déjà des multiples compétences qui seront exigées plus tard d'un maître d'œuvre du paysage.

Une autre personnalité qui a contribué à élargir la pratique du jardinier et a eu une importance non négligeable sur la construction des jardins de Versailles, est Jean-Baptiste de La Quintinie (1626-1688). La création des jardins d'agrément de Le Nôtre doit en grande partie sa réussite, à des techniques horticoles nouvelles comme celle du palissage sur mur, technique inventée par La Quintinie et ses confrères. Ainsi Le Nôtre et La Quintinie, l'un comme concepteur, l'autre comme horticulteur, constituent deux jardiniers modèles qui ont influé sur le destin des futures écoles d'ingénieurs et de paysagistes installées plus tard au Potager du Roi à Versailles<sup>16</sup>.

Le deuxième événement concerne la création, au milieu du XIXe siècle, de deux établissements d'enseignement horticole: l'École du Breuil et l'École Nationale d'Horticulture de Versailles (ENHV), à un moment où, à l'instar de la Révolution industrielle, le monde du « jardin » connaissait un bouleversement sans précédent - naissance de l'horticulture, extension des parcs et des jardins publics et privés, développement de la botanique, découverte de nouvelles essences exotiques, etc.

La création de l'École du Breuil, la première école d'horticulture ornementale, décidée par le Conseil Municipal de Paris à 1867, avait essentiellement pour but de former des

---

<sup>16</sup>Cf. Pierre DONADIEU, *Les Paysagistes ou Les métamorphoses du jardinier*, Arles, Actes sud/ ENSPV, Coll. Paysage, 2009.

techniciens pour l'entretien des parcs et jardins de villes, et en même temps de dispenser des cours sur le dessin des jardins.

Quelques années plus tard, l'Ecole Nationale d'Horticulture fut créée à Versailles par la loi du 16 décembre 1873, grâce aux efforts incessants de Pierre Joigneaux (1815-1892), journaliste passionné d'agronomie et député de la Côte d'Or. Sa première mission était de former des techniciens du niveau d'ingénieur dans tous les domaines de l'horticulture<sup>17</sup> : l'arboriculture fruitière, les cultures légumières et l'horticulture ornementale. Peu avant la fin du XIXe siècle, a été introduit, dans le cadre de l'horticulture ornementale, un certain nombre de cours sur la création des jardins qui ont duré jusqu'à la création de la section « Paysage et Art des jardins »<sup>18</sup>.

En 1890, Edouard André publie un article très complet sur l'Ecole nationale d'horticulture de Versailles et les différents éléments qui y sont enseignés, parmi lesquels la formation paysagiste donnée aux élèves de troisième année. On y lit : « *jardins réguliers et paysagers, étude de jardin, accessoires de jardin –serres comprises-, dépenses d'un jardin, réalisation d'un projet de jardin*<sup>19</sup> ». La différenciation entre architecte paysagiste d'une part et spécialiste de la production et de l'entretien - jardiniers, horticulteurs, pépiniéristes, d'autre part, se fait par le renforcement de la culture du projet dans la formation des paysagistes.

Ces deux établissements, l'Ecole nationale d'Horticulture de Versailles et l'Ecole du Breuil, dispensaient un enseignement sur une durée de trois années. Les applications pratiques occupaient une partie importante du temps : à l'ENHV, « *les élèves appliquent chaque jour ce qui leur a été enseigné dans les cours, en exécutant eux-mêmes tous les travaux qu'exigent les différentes cultures de l'école*<sup>20</sup> ». Comme l'a montré, l'étude de Pierre Donadieu & Moeze Bouraoui, les cours et les interrogations duraient chaque jour trois

---

<sup>17</sup>Cf. Raymond CHAUX, « L'enseignement supérieur et la recherche », *op.cit.*

<sup>18</sup>Cf. « Entretien avec Raymond Chaux », Transcrit par Arnauld LAFFAGE et Yann NUSSAUME, in Arnauld LAFFAGE & Yann NUSSAUME (sous la dir.), *De l'enseignement du paysage en architecture*, Paris, La Villette, 2009, pp.121-127.

<sup>19</sup> Pierre DONADIEU & Moeze BOURAOUI, *La formation des cadres paysagistes en France par le ministère de l'Agriculture 1874-2000, op. cit.*, p. 19.

<sup>20</sup>Cité par Pierre DONADIEU & Moeze BOURAOUI, *ibid.*, p. 143.

heures en moyenne et le reste de la journée, hors temps de repos et d'études du soir, était consacré aux travaux pratiques sous la direction des chefs de pratique.

## - L'après-guerre

Au lendemain de la guerre, la profession est confrontée aux exigences de la Reconstruction. Avec les grands ensembles, naissent les « espaces verts » : un vocable nouveau deviendra à la mode dans les années 60, et marqua une transformation radicale de la pratique professionnelle. Il s'agit, selon Françoise Dubost et Chantal Cice, de « mettre en vert » les espaces interstitiels des grands ensembles, c'est-à-dire de meubler les « blanc » du plan-masse<sup>21</sup>. Les débouchés du traitement des espaces issus de la commande publique suffisaient largement à faire vivre des professionnels encore très peu nombreux. C'est dans ce contexte que s'est développée la formation des paysagistes.

L'année 1946 peut être considérée comme l'année de naissance de la profession étant donné que le diplôme de paysagiste fut officiellement créé cette année-là, concomitamment à la création de la section « Paysage et art des jardins » issue du décret du 5 décembre 1945 :

*« Les élèves de cette section qui satisfont aux épreuves déterminées par le Ministère de l'Agriculture reçoivent le diplôme de Paysagiste de l'Ecole Nationale d'Horticulture.*

*Les ingénieurs agronomes, agricoles ou horticoles qui obtiennent ce diplôme peuvent prendre le titre d'Ingénieur Paysagiste de l'Ecole Nationale d'Horticulture. (J. O. du 6 décembre 1945)<sup>22</sup>».*

Cependant, pour certains, la profession existait déjà avant l'année 1946 : « *En France, les premiers architectes paysagistes ou architectes de jardins apparurent au sein de la SNHF<sup>23</sup>, créée en 1827<sup>24</sup>* ». En outre, les premiers diplômés officiels ne sont pas des élèves de la section, mais des gens de métier qui bénéficient d'une procédure d'homologation sur dossier en raison de leurs compétences et de leurs travaux.

---

<sup>21</sup> Cf. Françoise DUBOST et Chantal CICE, *La profession de paysagiste*, Contrat N°84 31398 du Ministère de l'Équipement, des Transports et du logement, EHESS, 1986.

<sup>22</sup> Raymond CHAUX, « L'enseignement supérieur et la recherche », *op.cit.*, p 4.

<sup>23</sup> SNHF : Société Nationale d'Horticulture de France

<sup>24</sup> Cf. Pierre DONADIEU & Moeze Bouraoui, *La formation des cadres paysagistes en France par le ministère de l'Agriculture 1874-2000*, *op.cit.*, p. 20.

Créée au sein de l'École nationale d'Horticulture de Versailles, la section « Paysage et art des jardins » permet, au terme des trois années de formation, l'acquisition d'une qualification de paysagiste qui garantit selon les termes du décret de création « *la double série de connaissances requises, celles de l'horticulture et celles de l'architecture*<sup>25</sup> ». Elle concerne essentiellement l'art des jardins dans le milieu urbain en voie de reconstruction et de développement : « espaces verts » accompagnant les lotissements HLM, les voies de communication, les écoles, les stades, etc.

Le principal changement des habitudes pédagogiques, consécutif à la création de la section « Paysage et art des jardins » au sein de l'ENH, est l'apparition d'un temps d'atelier plus long pendant lequel la pensée et la pratique du projet sont transmises par des professionnels. Ce temps pédagogique semble avoir été peu développé dans l'ancienne ENH d'avant la guerre<sup>26</sup>.

Par ailleurs, la section « Paysage et art des jardins » propose deux filières dont l'une, à titre de spécialisation pour les ingénieurs diplômés de l'École d'Horticulture; l'autre ouverte à des bacheliers après un an de préparation au concours d'entrée (préparation assurée sur place à l'École). Selon l'arrêté du 27/08/46, la scolarité des bacheliers reçus comprend un an de cours théoriques et techniques, et deux ans de stages pratiques. Au terme de ses trois ans, chaque étudiant doit présenter un projet, après un délai non fixé, le diplôme étant délivré par un jury à l'examen de ce projet.

Dans la plupart des cas, l'étudiant quitte l'école avec un certificat de fin d'études. Il part travailler dans une entreprise ou une agence, et ne se présente à la soutenance du diplôme qu'après plusieurs années d'exercice professionnel. Le diplôme exige une compétence acquise dans la pratique et ne se pose pas comme une sanction des études scolaires. Aux yeux de beaucoup de paysagistes, l'essentiel du métier s'apprend en dehors de l'École.

---

<sup>25</sup>Cité par Françoise DUBOST et Chantal CICE, *La profession de paysagiste*, Contrat N°84 31398 du Ministère de l'Équipement *op.cit.*, p. 51.

<sup>26</sup>Cf. Pierre DONADIEU & Moeze BOURAOUI, *La formation des cadres paysagistes en France par le ministère de l'Agriculture 1874-2000*, *op.cit.*, p. 44.



Cependant, parallèlement à l'élargissement du champ des activités professionnelles dans les années 60, la vision du mode d'apprentissage du métier évolue progressivement.

Avec l'émergence du « grand paysage » dans les années 60, la priorité n'est plus à la construction et au logement, mais à la planification de l'ensemble du territoire. C'est l'ère des « Villes Nouvelles » et des grands projets d'aménagements régionaux qui obligent à des études d'impact ou des études de site. La demande de « meubler les blancs du plan masse en espaces verts » est dépassée. À l'ameublement succède la globalisation. Le regard est contraint d'embrasser le paysage dans sa globalité et d'intégrer les problématiques nouvelles qui naissent dans les villes en pleine expansion : environnement, paysage, cadre de vie, écologie, etc. L'intervention des paysagistes dans la planification urbaine devient de plus en plus nécessaire de sorte qu'on peut assimiler certaines fonctions des paysagistes à celles des urbanistes.

Cependant, le cursus de la section « Paysage et art des jardins » de l'ENSH, contrairement aux écoles des pays du nord de l'Europe qui tentent très vite d'intégrer la nouvelle donnée liée à la dimension de « grand paysage », reste ancré dans une tradition horticole résolument versaillaise: « *Nous étions plus ou moins autodidactes, dit Jacques Sgard, car l'enseignement ne nous a ni formés, ni déformés; il n'y avait pas vraiment d'école*<sup>27</sup> ». Ainsi, les élèves paysagistes sont nombreux à rechercher des compléments de formation ailleurs, comme c'est le cas pour Jacques Sgard<sup>28</sup>.

Les paysagistes qui appartiennent aux premières générations formées à la Section « Paysage et art des jardins » de l'ENSH, affirment la volonté de ne plus être considérés seulement comme des « planteurs » (selon Françoise Dubost et Chantal Cice, 1986). Ils décident de changer d'échelle et d'étendre la compétence des paysagistes au « grand paysage ». S'impose ainsi au sein de la Section, la nécessité de s'ouvrir à de nouvelles disciplines scientifiques : écologie, sociologie, économie, géographie etc. L'orientation de l'enseignement se modifie très sensiblement au début des années 60, avec un

---

<sup>27</sup>Cité par Bernadette BLANCHON, *Pratiques paysagères en France de 1945 à 1975 dans les grands ensembles d'habitations*, Programme Cités Projets - Action : architecture des espaces publics modernes, Ministère de l'Équipement, des Transports et du logement, ENSPV, 1998, p. 57.

<sup>28</sup>Jacques Sgard a fait son stage au Pays-Bas. Cf. *Ibid.*

renouvellement du corps d'enseignant : dès 1960, Jacques Sgard demande à Jacques Montégut, professeur de botanique et d'écologie, d'intervenir dans la formation des jeunes paysagistes. En 1966, il fait appel au plasticien Bernard Lassus. Incontestablement, il ne s'agit plus, pour eux, de former les paysagistes à la conception des jardins mais à la conception de l'espace tout entier.

Néanmoins, il paraît difficile d'entamer un changement. En 1969, J. Sgard, B. Lassus et J. Montégut se retirent de la section du Paysage, « *puisque'il s'avérait impossible d'y mettre réellement sur pied l'enseignement qu'ils envisageaient*<sup>29</sup> ».

### **- La Réforme scolaire de Mai 68**

Pendant les trente glorieuses, entre 1945 et 1973, la majorité des pays développés, principalement les membres de l'OCDE<sup>30</sup>, connaît une forte croissance économique. Durant cette période, la société se mue en société de consommation : produire en masse, acheter, consommer et même gaspiller (eau, accumulation de déchets, matières non recyclées notamment au niveau des emballages) deviennent des habitudes pour les citoyens des pays de l'OCDE.

Des conséquences plus profondes affectent le tissu économique du pays et surtout le territoire, avec l'industrialisation de nouvelles régions. A la fin des années 1960, la transformation rapide des paysages ruraux français est visible partout avec les conséquences environnementales et sociales issues de la mutation des agricultures, comme la diminution de la main-d'œuvre ou la pollution des eaux et des nappes phréatiques.

Le mouvement de Mai 68 est une révélation des crises dissimulées par le progrès social. C'est dans ce climat de remise en cause des certitudes modernistes héritées de La Charte d'Athènes que les problématiques nouvelles vont émerger en matière de paysagisme.

---

<sup>29</sup> Cité par Pierre DONADIEU & Moeze BOURAOUI, *La formation des cadres paysagistes en France par le ministère de l'Agriculture 1874-2000, op.cit.*, p. 44.

<sup>30</sup> OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

Quelque temps plus tard, en 1982, les experts du paysage réunis à Lyon par le ministère de l'Environnement (Direction de l'urbanisme et du paysage) ouvrent leur colloque «Mort du paysage » sur le constat suivant : « *le paysage – géographiquement et esthétiquement – n'existe plus [...] c'en est fini de la bigarrure et de l'harmonie d'hier, du bucolique et du pastoral [...] et le paysage (esthétique et pictural) appartient au passé*<sup>31</sup> ».

Il est donc désormais impératif de comprendre les interactions entre l'homme et la nature et de savoir comment les besoins fondamentaux de l'homme peuvent être satisfaits de sorte que cette satisfaction soit compatible avec le maintien de la qualité de l'environnement.

L'objectif de la formation des paysagistes, selon Raymond Chaux doit viser à inculquer à l'étudiant une « attitude paysagère » qui lui permet de prendre la mesure -autant que de prendre conscience- du lien entre les choses et entre les lieux, en se fondant sur des bases de savoirs et de savoir-faire, à la fois scientifique, technique et artistique, que doit pouvoir constamment mobiliser une « démarche de projet » spécifique<sup>32</sup>.

Confrontées aux mêmes remises en question, les écoles d'architecture opèrent de leur côté, des changements importants dans leur enseignement, changements qui exercent une influence directe sur le milieu des concepteurs. Issu de l'effondrement du système atelier/patron de l'école des Beaux-Arts, vingt et une unités pédagogiques d'architecture remplacent, à Paris et en province, l'unique école des Beaux-Arts. La prise en compte de la réalité du site et des problèmes sociaux, accompagnée d'un sentiment de manque de réflexion théorique manifesté par les élèves, en particulier sur le rôle social et les responsabilités de l'architecte pousse les instances éducatives à intégrer l'étude des sciences humaines dans l'enseignement de l'architecture.

Face à cette situation et, en même temps, face à la volonté des paysagistes de changer l'échelle de leur métier et de se distinguer de la filière d'horticulture ornementale, la section

---

<sup>31</sup>François DAGOGNET (sous la dir.), *Mort du paysage*, [actes du Colloque de philosophie et d'esthétique du paysage de Lyon, 1981], Seyssel, Champ vallon. Coll. Milieux, 1982, p. 33.

<sup>32</sup>Cf. Raymond CHAUX, « L'enseignement supérieur et la recherche », *op.cit.*

de paysage de l'École nationale d'horticulture de Versailles, avec sa vieille structure, apparaît, dès lors, de plus en plus inadaptée et annonce, en 1971, sa fermeture prochaine en 1974. Elle cesse de recruter en 1972 et entre dans une période de mort institutionnelle : des ateliers, plus ou moins autogérés par les étudiants, continuent de fonctionner. Entre-temps, dans le vide créé par l'arrêt du recrutement de l'ENSH en 1972, s'installent le CNERP<sup>33</sup> et la formation paysagiste de l'ENITAH d'Angers<sup>34</sup>.

Alors que de nombreux enseignants quittent l'ENH, quelques nouveaux jusque là étrangers au cadre de l'école, font leur apparition. L'un d'entre eux, Michel Corajoud, deviendra un personnage clé. Cet ancien élève de l'École nationale des Arts Décoratifs, initié au paysage par Jacques Simon (ancien élève de la SPAJ), au sein de l'Atelier d'urbanisme et d'architecture, a commencé à enseigner à la section « Paysage et art des jardins » trois ans avant sa fermeture définitive.

Car l'enseignement entre dans une période d'interrogation et de restructuration. Les années de 1972 et 1980, marquent le temps des propositions. Les projets pédagogiques se succèdent. Débats, réunions, discussions, se déroulent entre les enseignants titulaires de l'ENSH, les anciens du CNERP (dont B. Lassus), de la section et de nouveaux arrivants<sup>35</sup>.

En Juin 1974, la dernière promotion de 33 élèves termine ses études et la Section du paysage et de l'art des jardins s'arrête de fonctionner, remplacée par l'École Nationale Supérieure du Paysage (l'ENSP), créée en 1977, grâce au décret du 15/10/1976. Compte tenu de la riche expérience pédagogique acquise dans le cadre de la section « Paysage et art des jardins », et de la très large demande de la société, la première promotion intègre l'école en 1975 avant même la sortie du décret.

En 1980, la structure éducative se stabilise autour de cinq départements, avec une ventilation des disciplines un peu différente de celle existant actuellement : atelier de projet, département du milieu, département des sciences humaines, département des techniques,

---

<sup>33</sup> CNERP : Centre d'Etudes et de Recherches Paysagères de Trappes

<sup>34</sup> Cf. Pierre DONADIEU & Moeze BOURAOUI, *La formation des cadres paysagistes en France par le ministère de l'Agriculture 1874-2000, op.cit.*

<sup>35</sup> Cf. *ibid.*, pp. 149-152.

département des arts plastiques et techniques de représentation. La gestion de cette structure dure cinq ans.

La période entre 1982 et 1985 est qualifiée par Donadieu et Bouraoui de période instable du fait de la coexistence de quatre problèmes<sup>36</sup> :

1. La rivalité entre deux ateliers de projet aussi intéressant l'un que l'autre, le premier dirigé par Michel Corajoud et Jacques Coulon (Atelier André Le Nôtre), le second par Bernard Lassus et Pascal Aubry (Atelier C.R.Dufresny). Cette concurrence, selon Donadieu et Bouraoui, place les élèves face à un choix difficile<sup>37</sup>.

2. La scission entre l'ingénieur horticole (sans formation au projet de paysage) et le paysagiste (avec peu de formation scientifique et technique) crée une tension de plus en plus grande entre ces deux écoles (l'ENSP et L'ENSH), installées sur un même site, ce qui devient rapidement difficile à vivre.

3. Former correctement des « hommes complets » maîtrisant à la fois le paysagisme d'aménagement rural, l'urbanisme et l'architecture des parcs et des jardins s'avère, dans la pratique d'enseignement, une mission difficile.

4. Enfin, l'échec du deuxième projet d'Institut (français) du paysage déclenche la crise du printemps 1985 et la rédaction du rapport de Bernard Fischesser.

En octobre 1985, B. Fischesser, Ingénieur en Chef du GREF<sup>38</sup>, est chargé par le Ministre de l'Agriculture d'une mission de réflexion et de propositions relatives à l'orientation et aux objectifs de l'ENSP de Versailles. Le rapport de B. Fischesser joue un rôle essentiel dans l'évolution de l'école, car il donne une légitimité à la démarche centrale de l'atelier de projet de paysage comme creuset de l'identité paysagiste et de l'apprentissage de la « pensée pratique ».

En 1986, le projet pédagogique de Michel Corajoud, souhaité par le rapport de B. Fischesser et par le Ministre de l'Agriculture (DGER<sup>39</sup>), est retenu par le conseil des

---

<sup>36</sup> Cf. *Ibid.*, p. 50.

<sup>37</sup> Cependant, selon plusieurs anciens élèves de cette époque, la coexistence de deux ateliers conflictuels est plutôt avantageuse car elle permet une vision globale sur l'apprentissage du paysage.

<sup>38</sup> GREF : Génie Rural, des Eaux et des Forêts

<sup>39</sup> DGER : La Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche

enseignants. Il répartit l'enseignement en quatre départements et décide d'une co-direction des ateliers qu'il confie à des paysagistes (chefs d'atelier) et à des enseignants spécialisés dans les matières inhérentes au thème abordé. Une règle de répartition des heures de cours est fixée : 40% pour les ateliers de projet et 60% pour les départements<sup>40</sup>.

Ces décisions soulèvent de nombreux désaccords et se soldent par le départ de Bernard Lassus et de son équipe en 1987, qui créeront, quatre ans plus tard, la première formation doctorale en paysage en France, le DEA « Jardin, Paysages, Territoires », à l'Ecole d'Architecture de Paris La Villette et à l'EHESS.

B. Fischesser avait anticipé cette évolution dans son rapport :

*« Je ne cache pas que je situerais mieux les activités de l'atelier Dufresny, comme étant celles d'une cellule de recherche appliquée à la création paysagère, ... branchée en permanence sur l'enseignement, plutôt que comme étant celles d'un atelier de projet et je suggérerais que soient étudiés un statut et une organisation en ce sens<sup>41</sup> ».*

Un autre changement important dans la modalité de l'enseignement est que le stage de quatrième année dans les agences est remplacé par les Ateliers pédagogiques régionaux. A partir de 1988, un service autonome animé par Pierre Donadieu et Bertrand Folléa est mis en place.

L'enjeu du nouveau programme pédagogique- *« Former les paysagistes de projets, créatifs, à la fois par des démarches artistiques, techniques et scientifiques ; les rendre capable d'intervenir à la fois comme paysagiste conseil (études) et comme paysagiste maître d'œuvre, de l'échelle intercommunale à celle de la réalisation<sup>42</sup> »* - est qualifié par certains, d'ambitieux.

L'enseignement est organisé autour de quatre axes :

1. La place centrale de l'atelier du projet dans la formation, traduite par des volumes horaires importants ;

---

<sup>40</sup> Au totale, on compte 700 heures de formation par an.

<sup>41</sup> Bernard FISCHESSE, Cité par Pierre DONADIEU & Moeze BOURAOUI, *La formation des cadres paysagistes en France par le ministère de l'Agriculture 1874-2000, op.cit.*, p. 51.

<sup>42</sup> Pierre DONADIEU & Moeze BOURAOUI, *Ibid.*, p. 156.

2. Une pluridisciplinarité marquée par l'existence de quatre départements traitant chacun d'un champ théorique particulier ;

3. Une progression pédagogique de la première à la troisième année demandant l'acquisition de plus en plus de connaissances pluridisciplinaires pour parvenir en quatrième année à une mobilisation «interdisciplinaire » aussi proche que possible des conditions professionnelles ;

4. Des « Interfaces » communes entre les départements, conditions du métissage pédagogique des connaissances savantes et de la production du projet<sup>43</sup>.

A partir de 1989, les paysagistes DPLG<sup>44</sup> disposent d'une véritable « Grande École » qui leur permet de rivaliser avec les Écoles d'Architecture et les Écoles d'Ingénieurs : L'ENSP délivre son DPLG à bac + 6 ans ; c'est une école nationale et supérieure.

La période entre 1986 et 1999 est une période de stabilité pédagogique<sup>45</sup>. Le programme des ateliers reste stable. Leurs grandes lignes sont directement héritées de celles mise en place par Michel Corajoud (atelier Le Nôtre).

Entre 1988 et 1989, Michel Corajoud cède son poste pour deux ans à Alexandre Chemetoff, qui ouvre l'enseignement à un plus grand nombre d'intervenants et initie une politique de relation avec l'extérieur et l'étranger. L'organisation des Rencontres Internationales du Potager du Roi en 1989<sup>46</sup> en est l'expression.

En 1996, l'arrivée de l'artiste, Jean Luc Brisson, et le recrutement de deux Maîtres de conférences associés (Courbot et Marty, paysagistes DPLG), marque un tournant important : *« la formation s'oriente autant vers l'apprentissage de la créativité que vers la connaissance des techniques infrographiques <sup>47</sup> »*.

---

<sup>43</sup>Cf. Raymond CHAUX, « L'enseignement supérieur et la recherche », *op.cit.* & . Pierre DONADIEU & Moeze BOURAOUI, *La formation des cadres paysagistes en France par le ministère de l'Agriculture 1874-2000, op.cit.*

<sup>44</sup> Diplômé par le gouvernement

<sup>45</sup>Pierre DONADIEU & Moeze BOURAOUI, *La formation des cadres paysagistes en France par le ministère de l'Agriculture 1874-2000, op.cit.*, p. 152.

<sup>46</sup>Cf. Bernadette BLANCHON, *Les Paysagistes et la question du projet urbain, op.cit.*

<sup>47</sup>Pierre DONADIEU & Moeze BOURAOUI, *La formation des cadres paysagistes en France par le ministère de l'Agriculture 1874-2000, op.cit.*, p. 158.

## **- Le décret de 1994 et la réforme de LMD**

La scission entre le métier d'ingénieur horticole et celui de paysagiste a enfin abouti à une séparation géographique d'un pôle de formation de paysage à Versailles et d'un pôle de formation d'horticulture à Angers. L'ENSH est transférée à Angers à compter du 1<sup>er</sup> janvier 1995 (Décret n° 94.1224 du 30 décembre 1994) et l'ENITHO lui est rattachée pour la gestion administrative et financière. Depuis 1997, l'Institut National d'Horticulture (INH) regroupe deux écoles distinctes : l'École nationale d'Ingénieurs d'Horticulture et du Paysage (l'ENIHP) et l'École Nationale Supérieure d'Horticulture et d'Aménagement du Paysage (l'ENSHAP).

Quant à l'ENSPV, selon le décret, elle devient un établissement public national à caractère administratif. Elle prend en charge la gestion, la conservation et la valorisation du Potager du roi. À partir de la rentrée 1997, ses effectifs d'élèves passent de 30 à 45 par an.

Les années 90 s'avèrent florissantes pour la formation des paysagistes : durant cette période, quatre instituts de formation sont créés, respectivement à Bordeaux, à Blois, à Lesquin et à Grasse. La « Convention européenne du paysage », ouverte à la signature à Florence le 20 octobre 2000, favorise cette évolution en encourageant les pays qui la ratifient à aller dans le sens d'une unification de l'enseignement du paysage<sup>48</sup>.

Dans la droite ligne de ces restructurations, la réforme de Bologne met en place, dès 1999 un enseignement supérieur en trois cycles (Licence-Master-Doctorat) dans 46 pays. Selon Pierre Donadieu, un changement fondant un enseignement modulaire conforme aux normes européennes sera peut-être la nouvelle étape à franchir pour l'ENSPV, qui mène une lente évolution depuis sa réforme de 1986<sup>49</sup>.

De quelle manière la réforme de LMD influence-t-elle ou influencera-t-elle la formation à l'ENSPV (actuellement l'ENSPVM) ? Il n'existe pratiquement pas de documents consultables à ce sujet. En comparant les programmes pédagogiques de 2008 et 2012, on

---

<sup>48</sup>Cf. *Ibid.*, pp. 45-46.

<sup>49</sup>Cf. *Ibid.*, p. 159.



constate d'abord que le cursus de 2012 est découpé en tranches évaluables. Chaque année est orientée selon des thèmes correspondant à l'évaluation en crédits ECTS<sup>50</sup>.

Deuxièmement, sous l'impulsion d'instances européennes telle que *Erasmus mundus* la réforme de LMD crée de nouvelles certifications : les diplômes nationaux et internationaux de Master d'Architecture du Paysage<sup>51</sup>. Mené sur deux ans, à partir de la deuxième année d'école, le cycle de Master engage l'étudiant, dès sa troisième année, dans un travail de mémoire qui lui permet de s'initier à la recherche. Parallèlement, l'École propose une formation européenne partagée avec quatre établissements européens (Amsterdam, Barcelone, Edimbourg, Hanovre) : le cursus *EMiLA* (European Master in Landscape Architecture) ainsi que des Masters en partenariat avec d'autres établissements.

Le troisième changement visible concerne l'accès aux titres d'enseignant titulaire qui est conditionné au titre de docteur. Est-ce que cela suppose que les savoirs transmis par les professionnels paysagistes seront remplacés par les savoirs universitaires du paysage qui se sont progressivement constitués au fil de ces 40 dernières années ?

Récemment, le décret du 24 novembre 2014, signé par les Ministère de l'Agriculture, de l'Éducation et de la Culture, a profondément modifié la formation de paysagistes et les conditions d'accès à cette formation. Le DEP (Diplôme d'État de Paysagiste) se substitue au DPLG. Les études durent trois années permettant la validation de 180 crédits européens. L'accès à la formation s'effectue par un concours commun qui comprend une voie externe et une voie interne. Les candidats doivent déjà posséder un niveau d'étude correspondant à 120 crédits européens, équivalent à Bac + 2<sup>52</sup>.

---

<sup>50</sup> Le Système européen de transfert et d'accumulation de crédits est un système de points développé par l'Union européenne qui a pour but de faciliter la lecture et la comparaison des programmes d'études des différents pays européens. Le sigle ECTS, abréviation du terme anglais *European Credits Transfer System*, est le terme le plus couramment employé pour des raisons pratiques. Il fait partie du processus de Bologne et en France a été pris en compte dans la réforme LMD.

<sup>51</sup> Cf. Pierre DONADIEU, *Les Paysagistes ou Les métamorphoses du jardinier*, *op. cit.*, pp. 99-101.

<sup>52</sup> Cf. « Décret No. 2014-1400 du 24 novembre 2014 portant création du diplôme d'État de paysagiste et fixant les conditions de recrutement par concours et de formation des étudiants », *op. cit.*

Cette réforme a provoqué une montée de voix discordantes. Le 22 novembre 2014, les étudiants et professeurs de l'ENSAP (École nationale supérieure d'architecture et de paysage) de Bordeaux ont manifesté contre son application, considérant qu'elle aurait pour conséquence de les tenir à l'écart du processus LMD (Licence-Master-Doctorat) en cinq ans désormais standard dans la plupart des formations universitaires. Les étudiants paysagistes de l'école de Lille évoquent l'absence de reconnaissance du statut de paysagiste, le flou laissé sur l'équivalence entre le DEP et le grade de Master, la multiplication des concours d'entrée<sup>53</sup>, etc. Cependant que d'autres voix soutiennent que ce texte est le meilleur compromis possible qui puisse permettre d'unifier la valeur du Diplôme de Paysagiste. Un changement est à venir. C'est certain. Il est pour nous difficile à évaluer, la réforme étant toujours en cours.

En conclusion, il apparaît que l'histoire de l'ENSPV - qui rassemble maints enjeux- est complexe et difficile à saisir. On peut néanmoins en dégager quatre caractéristiques majeures et parfois interactives:

1. La séparation entre les filières de l'ingénieur horticole et de paysagiste ;
2. L'élargissement de la sphère de compétences professionnelles ;
3. Le renforcement de la position centrale de la pédagogie de l'atelier du projet au sein de la formation ;
4. La pluridisciplinarité évoquée dans les années 60 se transformant progressivement en une tendance vers la recherche et la production du savoir scientifique du paysage, promu actuellement par la réforme LMD.

Ce qui nous intéresse est de chercher à comprendre le lien entre les préoccupations diverses qui se dégagent des évolutions de l'enseignement, et la problématique centrale de l'enseignement qui est celle de la formation des paysagistes, « des hommes complets », capables d'agir de façon « créative », dans différents contextes et malgré le fait qu'ils sont

---

<sup>53</sup>Cf. Les articles " Motion de l'assemblée générale des enseignants de la formation des paysagistes DPLG de l'ENSAP de Bordeaux à Madame la Ministre de la Culture et de la Communication" – "Lettre ouverte des étudiants paysagistes de l'École nationale supérieure d'architecture et du paysage de Lille", consultés le 22 décembre 2014. URL : <http://reforme-paysage.net/>

toujours conditionnés par un ensemble de paramètres : commande, site, acteur(s), économie, politique...

### **3.1.3. Débats pédagogiques à l'ENSPV**

Pour mieux répondre aux changements à venir, il nous semble important de revenir aux débats d'origine et de re-questionner la valeur fondamentale d'une formation professionnelle. La façon dont les problématiques ont été définies au départ, dévoile l'esprit de l'enseignement et mérite d'être rappelée pour mieux éclairer l'avenir.

Tous les quatre ans, l'ENSPV renouvelle son programme pédagogique. À cette occasion, un grand nombre de débats a lieu (et plus encore quand il s'agit d'un changement aussi important que la réforme LMD). Parmi ces débats, nous en avons relevé deux qui ont joué des rôles décisifs dans l'histoire de l'école, voire de l'enseignement en général du paysage en France : le débat de 1985 - à la veille d'une restructuration pédagogique fondatrice - et le débat entre Michel Corajoud et Bernard Lassus qui a eu lieu dans la même période.

À ces deux débats, nous ajouterons quelques documents plus récents de Gilles Clément, Michel Corajoud, Bernard Lassus, Jean-Pierre Le Dantec, Pierre Donadieu, etc. ainsi que certains écrits pédagogiques des responsables de départements ou de formation des programmes 2008 et 2012.

L'analyse de ces deux débats mettra en avant trois thématiques :

1. entre la théorie et la pratique,
2. entre l'enseignement et la réalité,
3. entre Bernard Lassus et Michel Corajoud.

#### **- Entre la théorie et la pratique**

Le contenu de l'enseignement à l'ENSPV se concentre sur la pratique des paysagistes et, de façon plus ténue, sur ce qu'il est convenu d'appeler le « projet de paysage ». Or la première difficulté à laquelle se heurte la transmission de la culture du projet est

l'impossibilité du dévoilement théorique de l'activité du projet qui constitue pourtant la matière première de l'enseignement.

Durant l'étape de conception, entre la formulation des idées (analyse) et la représentation (conception), il y a, selon Michel Corajoud, un cône d'ombre – la « *black box* » qu'autrefois, la tradition laissait au talent et à l'inspiration. Le franchissement de la « *black box* » ne se fait pas à travers la simple application d'un savoir acquis ou par la mise en œuvre de méthodes préalablement enseignées. Il ne peut s'opérer que par l'adoption d'une conduite irréductible aux yeux de la connaissance : « [...] *faite de tentatives successives, d'essais et d'erreurs, de choix et de conciliations entre des exigences et des moyens contradictoires* <sup>54</sup> ».

Cette idée est confirmée quelque temps plus tard d'une autre manière par Gilles Clément : « *Le projet, par essence, ne correspond à aucune recette : c'est toujours une invention. Il n'existe, par conséquent, aucune mécanique reproductible de mise en forme d'un projet* <sup>55</sup> ».

Il est question, selon Michel Corajoud, d'inventer *un savoir spécifique au projet*. Or, toutes les théories du projet, telles que le fonctionnalisme, le post-modernisme, etc. ne peuvent au mieux qu'expliquer le « quoi » et le « pourquoi ». Mais elles restent toutes muettes, quand il s'agit du « comment », du « faire » lui-même : « *cet "invisible" qui préside au projet, cette marge qui sépare décrire de concevoir* <sup>56</sup> ».

Ce phénomène relève d'une incompatibilité profonde entre le « dire » et le « faire ». Le processus du projet, généralement schématisé comme un parcours de l'esprit à la main, comprend, en réalité, de nombreux allers et retours entre la subjectivité et la réalité sensible <sup>57</sup>. Il est immesurable. « Théoriser » le « projet » suppose de dénoncer une partie dicible de la réalité du « faire ». Or, dans l'obscurité de ce « *black box* » réside un noyau actif

---

<sup>54</sup> Michel CORAJOUD, *Le paysage c'est l'endroit où le ciel et la terre se touchent*, op. cit., p. 218.

<sup>55</sup> Cf. Gilles CLEMENT, « L'Enseignement face à la question du "rêve" de paysage : la nécessaire articulation des connaissances aux mécanismes de projet », Journée de l'enseignement, l'ENSPV, 2006, p 2. (Non publié)

<sup>56</sup> Michel CORAJOUD, *Le paysage c'est l'endroit où le ciel et la terre se touchent*, op. cit., p. 218.

<sup>57</sup> Voir chapitre 1.2.3. *Détournement de l'axe du projet*

qui se dérobe à toute tentative de théorisation. Les images produites par cette fragmentation du savoir dans le but d'élucider le système ne sont que des signes et sont incapables de renvoyer la réalité dans sa totalité.

Comment enseigner le « comment » dont une grande partie reste indicible ? Face à cette question, Michel Corajoud cite Bernard Huet « *la manière d'enseigner y est tout aussi importante que la matière enseignée*<sup>58</sup> ». C'est sur ce double axe manière/matière, qu'il développera ensuite sa propre « théorie » de l'apprentissage du projet.

La deuxième difficulté réside dans la recherche de l'articulation entre l'acquisition des connaissances connexes et la pratique du projet.

Après la crise de 68, dans un contexte pédagogique en pleine mutation, opérant un passage d'une monodisciplinarité vers une multidisciplinarité, l'attention des étudiants se détourne du projet pour se focaliser sur les disciplines connexes, et notamment sur les sciences humaines et sociales. L'effondrement du modèle atelier/ patron des Beaux-Arts a conduit, selon Michel Corajoud, à la destruction de la relation entre le projet et sa propre théorie, relation entretenue auparavant par le chef d'atelier. En l'absence de la « théorie » - qui offrait une morale à l'agir, le projet doit désormais se confronter directement au savoir fragmenté en diverses disciplines.

La disparition de la « théorie du projet » au profit des Sciences place les précurseurs de l'enseignement de paysage, face à une difficulté : celle de créer le lien entre les champs d'acquisition de connaissances disciplinaires relevant de la culture générale et le champ de pratique de l'atelier. La préoccupation pédagogique à L'ENSPV, dès sa fondation (entre 1974-1976), s'est attachée à faire en sorte que la culture générale ne noie pas la dynamique nécessaire à la démarche de projet, et que le projet soit bien conçu en fonction d'une gamme d'informations.

---

<sup>58</sup>Michel CORAJOUD, *Le paysage c'est l'endroit où le ciel et la terre se touchent*, *op. cit.*, p. 218.

Or le premier souci manifesté chez de nombreux enseignants est la saisie de la réalité complexe, découpée en fonction de savoirs distincts :

*« Quelle que soit la discipline enseignée, tout enseignement est porteur de valeurs et d'idées qui colorent le savoir dispensé. De plus, la situation pédagogique effectue une réduction du champ total du savoir à des îlots significatifs. Les sélections qui sont opérées à des fins d'exemplarité dépendent dans une large mesure de la tendance à laquelle appartient l'enseignant<sup>59</sup> ».*

*« [...] le découpage en discipline des sciences de l'homme et de la société, imposé par la bureaucratie universitaire ou de la recherche est lui-même totalement arbitraire. [...] Chaque discipline n'est qu'un regard singulier sur le Monde ; il faut apprendre à croiser les regards<sup>60</sup> ».*

Selon Michel Corajoud, la logique analytique menée par les disciplines scientifiques en étroite dépendance avec les connaissances et savoirs, est en quelque sorte opposée à celle du « faire » qui répond à une appréhension globale et holistique de la réalité sensible.

*« Ces (projets) au "second degré" ont mille manières qui vont de la frénésie des méthodes analytiques (qui s'enlisent dans la complexité du réel dont elles ne savent pas recomposer les fragments et qui, par impuissance, se retournent sur elles-mêmes en de longues paraphrases) aux délires de ceux qui façonnent et télécommandent les "besoins" des usagers par fragmentation du désir et qui font correspondre terme à terme les fonctions et les lieux<sup>61</sup> ».*

Une inquiétude légitime se fait jour : celle de l'invasion des disciplines et des savoirs théoriques dans le champ du projet, et, par voie de conséquence, l'affirmation d'un académisme référent :

*« Dans ce nouveau rapport frontal entre le projet et les divers savoirs, le débordement de ces derniers avait comme objectif d'élever cette activité au rang des pratiques savantes. Les discours doctrinaux envahissent la place et définissent analytiquement leur territoire<sup>62</sup> ».*

*« Les sciences sociales vont apporter, en plus de leur capacité à fabriquer de l'idéologie, des méthodes d'analyse, un champ conceptuel nouveau et un discours. Une forme de parole bien plus universelle et politique que l'habitude des "concepteurs" extrêmement codifié<sup>63</sup> ».*

*« [...] l'école ne doit pas devenir le lieu d'académisation des pratiques professionnelles. Nous pensons que l'école doit, au contraire, être le cadre privilégié du renouvellement de la pensée paysagère<sup>64</sup> ».*

---

<sup>59</sup>Isabelle AURICOSTE, in Claire & Michel CORAJOUD, « Contribution aux travaux du conseil de l'enseignement et de la pédagogie du 3. 12. 1985 », ENSPV, 1985, p. 14. (Non publié)

<sup>60</sup>Michel PENA & François BRUN, « Contribution aux travaux du conseil de l'enseignement et de la pédagogie de l'ENSP de Versailles du 3. 12. 1985 », ENSPV, 1985, p. 4. (Non publié)

<sup>61</sup>Michel CORAJOUD, *Le paysage c'est l'endroit où le ciel et la terre se touchent*, op. cit., p. 223.

<sup>62</sup>*Ibid.* p. 223.

<sup>63</sup>Fernando MONTES, cité par Michel CORAJOUD, *ibid.*, p. 222.

Ces inquiétudes légitimes renverraient presque une impression de fermeture. Elles donnent prises aux critiques : « *Insuffisance de la formation scientifique et technique, étant donné la place privilégiée, voire exclusive, accordée à la pensée plastique*<sup>65</sup> » et la « *fermeture (relative) de l'institut [...] aux résultats de la recherche institutionnelle (Sciences humaines et sociales notamment), et à la pénétration d'autre formes de pensées d'aménagement, etc....*<sup>66</sup> ».

Inquiets de la maîtrise insuffisante des outils techniques et des connaissances scientifiques par les futurs paysagistes qui risquent d'être incapables de répondre à la demande diversifiée de la société, ces critiques optent pour l'élargissement de l'enseignement des champs disciplinaires<sup>67</sup>. Cependant, pour d'autres, partisans d'une formation destinée à une maîtrise de l'activité de conception, les savoirs acquis n'ont de sens, qu'au moment où ils pénètrent l'espace et le temps du projet.

Dès lors, une nouvelle question se pose - celle des moyens d'acquisition des outils et des savoirs théoriques: « *[...] il n'y a plus formation, mais simple information, souvent vite oubliée, si elle n'est pas mobilisée correctement dans les ateliers*<sup>68</sup> ».

« *La technique en soi, n'est qu'un savoir, mais elle doit faire partie du processus de création ; elle n'est pas rapportée au projet comme passage obligé pour la "construction"*<sup>69</sup> ».

« *Il ne s'agit pas de donner aux étudiants un enseignement de "synthèses" ou constitué d'une addition de "savoir" dont on ne sait pas bien comment elle déboucherait sur un produit qui dépasse cette addition*<sup>70</sup> ».

---

<sup>64</sup>Jean MAGERAND & Elisabeth MORTAMAI, « Programme d'enseignement », ENSPV, 1985. (Non paginé & non publié)

<sup>65</sup>Pierre DONADIEU, « Projet pour une évolution du système pédagogique de l'ENSP », ENSPV, 1985, p. 5.

<sup>66</sup>*Ibid.*

<sup>67</sup>Cf. *ibid.*

<sup>68</sup>*Ibid.*, p. 12.

<sup>69</sup>Jean MAGERAND & Elisabeth MORTAMAI, « Programme d'enseignement », *op.cit.* (Non paginé)

<sup>70</sup>Bernard HUET, cité par Michel CORAJOU, *Le paysage c'est l'endroit où le ciel et la terre se touchent, op. cit.*, p. 224.

Une idée fait l'unanimité : décloisonner les champs disciplinaires en créant un lien intime entre le « faire » et le « discours » au sein de l'atelier de projet considéré comme lieu d'articulation, ou « cuisine alchimique<sup>71</sup> » :

*« Elle [la technique (NDLE)] doit imprégner le temps même de conception et par effet de retournement, la conception englobe l'étape de mise au point. C'est cette articulation qui rend un projet cohérent et réalisable sans "déshabillage" et qui fait avancer la technicité du concepteur. Cela implique donc que les disciplines à caractère technique enseignées dans l'école soient intégrées dès le départ dans le processus du projet<sup>72</sup> ».*

Concrètement, selon Michel Corajoud, il faut deux conditions : un savoir spécifique destiné au projet et une coordination pédagogique:

*« L'enseignement du projet doit être un enseignement fondamental relevant d'une théorie qui corresponde à un "savoir" spécifique auquel sont associés des enseignements de disciplines différentes. Ces enseignements associés doivent être liés à la matière principale et servir à éclairer les relations que le projet entretient avec les pratiques sociales, les structures économiques (le milieu, les techniques de l'ingénieur, etc.)<sup>73</sup> ».*

*« Le cloisonnement des champs disciplinaires propre au système universitaire est ici mis en faillite, alors qu'une coordination pédagogique intense s'impose. Le chef d'atelier connaît l'extraordinaire débauche de temps nécessaire à la conjugaison des savoirs dans le travail de conception. Il sait qu'une expérience répétée du projet est nécessaire pour donner à l'étudiant une assurance telle qu'il puisse se confronter multiplement au réel. C'est toute la différence qu'il y a entre une information et une formation<sup>74</sup> ».*

### **- Entre l'enseignement et la réalité**

Pour s'assurer au maximum que le futur professionnel s'adapte aux conditions réelles du métier et assurer la crédibilité du diplôme, des exercices de simulation de la pratique professionnelle sont souvent proposés dans la formation. Pour les futurs paysagistes, il s'agit d'un simulacre de la pratique du projet de paysage. En même temps, cette réalité simulée agit comme un critère de la faisabilité du projet. Et certains enseignants ne s'y trompent pas:

*« La finalité pédagogique du département est de conduire les étudiants à faire en sorte que la formalisation d'un projet ne soit pas déconnectée de sa faisabilité. L'étudiant ne doit plus seulement privilégier dans l'ensemble des données d'un projet, celles qui entrent le plus*

---

<sup>71</sup>Philippe MEDEC & Michel CORAJOUD, « Le temps vu de l'horizon : dialogue sur la participation de l'architecture et direction au mouvement du monde », In Robert PROST (sous la dir.), *Concevoir, inventer, créer (Réflexion sur les pratiques)*, op.cit., p. 99.

<sup>72</sup>Jean MAGERAND & Elisabeth MORTAMAI, « Programme d'enseignement », op.cit. (Non paginé)

<sup>73</sup>Bernard HUET, cité par Michel CORAJOUD, *Le paysage c'est l'endroit où le ciel et la terre se touchent*, op. cit., p. 224.

<sup>74</sup>Michel CORAJOUD, *ibid.*, p.236.



*en résonance avec sa sensibilité et sa culture, il doit aussi prendre en compte le palpable. Il doit quitter le principe de plaisir pour celui de réalité<sup>75</sup> ».*

Néanmoins, la « faisabilité » reste l'anticipation technique d'un projet formalisé qui cherche la proximité d'une réalité possible et a besoin de s'y confronter. Cette capacité d'anticipation peut être renforcée par une expérimentation située en dehors du champ du projet, par exemple la connaissance du vivant à travers le jardinage.

Un projet, quand il sous-tend une œuvre à réaliser, comprend en général deux parties : l'élaboration et la réalisation. L'étape de réalisation où a lieu l'affrontement direct entre le site et la matérialisation d'une idée, est en général inaccessible pour l'enseignement de l'atelier. Au sein de l'atelier, seule l'étape d'élaboration, comprenant l'analyse et la conception, est prise en compte dans la conduite d'un projet. Il y a cependant des « exceptions » : quand la commande concerne une étude ou une proposition théorique de futurs actes (solutions théoriques, programme, réglementation...), il est possible qu'un « projet réel » soit intégralement réalisé dans le cadre de l'enseignement, comme par exemple l'Atelier Régional de troisième année. Une réalité partielle de la démarche du projet y est produite en dialoguant non seulement avec le site mais aussi avec les acteurs concernés. Dans ce cas, la validation du travail sera faite par les partenaires extérieurs, techniciens locaux, interlocuteurs du commanditaire, etc. Néanmoins, une question se pose : ce mode de validation est-il, suffisant pour un projet de paysage ?

Nous savons que tout projet de paysage accepté possède un lien direct ou indirect avec la modification matérielle d'un espace, voire d'un territoire. C'est dans la réalité spatiale et temporelle qu'on peut véritablement éprouver l'effet résultant de l'affrontement entre la matérialisation des idées et les résistances provenant d'un milieu sensible— le « litige » entre l'ordre supposé par l'homme et l'ordre de la nature.

Ainsi, de nombreux paysagistes considèrent que le travail d'un paysagiste doit définitivement être jugé par le « site » : « Là, le réel, l'espace lui-même et ses familiers

---

<sup>75</sup>Alain PROVOST, in Claire & Michel CORAJOU, « Contribution aux travaux du conseil de l'enseignement et de la pédagogie du 3. 12. 1985 », *op.cit.*, p. 22.

donnent une réponse définitive au projet (validation)<sup>76</sup> ». Or en l'absence de l'étape de réalisation, le résultat d'un travail n'est qu'une suppléance provisoire, une anticipation du paysage futur, et ne peut pas être validé par la réalité du « site ». Dans ce cas, le projet reste ouvert à tout ajustement possible. En l'occurrence, le principal critère de jugement du travail de l'atelier doit porter plus sur la démarche que sur le résultat lui-même :

*« [...] il n'en demeure pas moins que le principal critère de jugement portera plus sur la démarche et le travail fourni que sur la qualité du résultat lui-même. En effet, le jugement d'un produit fini, sans tenir compte du cheminement qui y conduit aboutit rapidement à un découragement des étudiants ayant une capacité moindre à projeter. D'autre part on en arrive rapidement à un élitisme peu bénéfique à un résultat consistant sur l'ensemble des étudiants<sup>77</sup> ».*

Le site doit être la référence primordiale constante d'une démarche de projet. Et l'objectif premier de l'atelier est de créer un contact direct avec la réalité du site :

*« Notre premier désir : créer les conditions nécessaires à la constitution d'un terrain d'expérimentation pour les étudiants. Permettre ainsi de se confronter directement à une réalité concrète (et non simulée) matérielle, regardable, mesurable, manipulable physiquement si besoin est discutable enfin. Faire que la référence de base soit le terrain l'espace même dans toute son objectivité. [...] Etablir avec des étudiants un rapport direct concret et créatif avec un terrain<sup>78</sup> ».*

Le respect pour le site devient même pour certains paysagistes comme Bernard Lassus et Gilles Clément, l'esprit de la pensée paysagère, esprit qui s'incarne dans les concepts d'« invention minimale » et d'« art involontaire ». Cela ne signifie pas se laisser dominer par le terrain, car Bernard Lassus et Gilles Clément défendent également la créativité humaine à travers des idées comme celles de « démesurable » ou d'« utopie - paysagiste »<sup>79</sup>.

Cependant comment arriver à comprendre un site, comment réussir à le saisir dans ce qu'il est, dans ce qui l'anime et le meut, à en capter les non-dits et les secrets, à en entrevoir les ombres ? Répondre à cette question reviendrait-il à résoudre un problème insoluble ? Car, c'est bien là, dans le site que se retrouve le rapport paradoxal entre les connaissances et la pratique du projet. Toute réalité doit être saisie par le système du signe (autrement dit la

---

<sup>76</sup>Michel CORAJOU, *Le paysage c'est l'endroit où le ciel et la terre se touchent*, op. cit., pp.232-233.

<sup>77</sup>Jean MAGERAND & Elisabeth MORTAMAI, « Programme d'enseignement », op.cit. (Non paginé)

<sup>78</sup>Michel PENA & François BRUN, « Contribution aux travaux du conseil de l'enseignement et de la pédagogie de l'ENSP de Versailles du 3. 12. 1985 », op. cit., p. 1.

<sup>79</sup>Cf. Gilles CLEMENT, « L'Enseignement face à la question du "rêve" de paysage : la nécessaire articulation des connaissances aux mécanismes de projet », op. cit.

prédication). Les sciences de la nature et des humains fournissent les outils pour décoder les données extérieures, or pour saisir la complexité de la réalité, il semble que la logique analytique quantitative est non seulement insuffisante mais même nuisible. Les informations délimitées par les domaines spécifiques, créent entre le sujet agissant et le monde, une couche écrasante de données codifiées, fragmentées, aussi difficiles à saisir que la réalité elle-même. L'état de séparation (*le schisme*) entre le sujet, son extérieur et son intérieur, qui en découle, constitue un obstacle au dynamisme créatif du projet. Comment surmonter cette difficulté ? Ne serait-il pas opportun d'interroger la manière de conduire le projet ?

Au sein du projet, existe une autre réalité difficile à mesurer : le processus du projet. Selon Michel Corajoud, les concepteurs refusent souvent de la dévoiler. Il s'agit non seulement d'un enchaînement des *fins visées (ends-in-view)* comme ce dont on a parlé dans la première partie<sup>80</sup>, mais aussi d'un parcours psychologiquement mouvementé :

*« L'acte créatif est un mouvement régressif, freiné en permanence par une rigidité défensive, par une crainte, justifiée du reste, d'avoir à affronter, chemin faisant, les difficultés du morcellement. Inquiétante étrangeté de la métamorphose<sup>81</sup> » ;*

*« Il n'y a pas de stabilité possible, pas d'extrapolation, pas d'invariant, pas de raison autre que celles enfouies dans le réseau des choses et des gens<sup>82</sup> ».*

En mettant l'accent sur les variations de l'état mental du sujet durant son activité créatrice, Corajoud manifeste une attention particulière pour le débutant concepteur – l'élève. Pour lui, combattre les moments dépressifs qui freinent la dynamique du projet pour retrouver la paix et la joie de créer est du même ressort que de nouer une relation entre la réalité, la connaissance et l'agir. La solution est simple – la complicité avec un mouvement doit être saisie dans le mouvement même ; c'est dans l'apprentissage du projet, en acceptant de se laisser immerger dans le torrent du projet, en se laissant submerger par les fragments des réalités, idées, imaginations, incertitude, angoisse, enthousiasme... que l'on parvient à dégager le dynamisme potentiel de l'agir :

*« C'est le cours du projet qui mobilise, ordonne et intègre les nombreux éléments de connaissance contenues dans le site et la demande qui le concerne. Chaque projet est une*

---

<sup>80</sup> Voir chapitre 1.3.3. *Chaîne trajective des « fins visées » (ends-in-view)*

<sup>81</sup> Michel CORAJOUD, *Le paysage c'est l'endroit où le ciel et la terre se touchent*, op. cit., p.245.

<sup>82</sup> *Ibid.*, p. 238.

*circonstance particulière où les données extérieures pénètrent librement. On aurait tort d'imaginer qu'il y a une règle établie pour gérer le flux. On peut tout aborder dans le désordre, c'est le temps long du projet qui, par sa richesse, sa complexité et par toutes les pistes qu'il ouvre, organise à son rythme ce déferlement. La démarche de projet n'est pas linéaire mais récurrente et par ce balayage incessant, toutes les connaissances se donnent et s'organisent progressivement <sup>83</sup>».*

### - Entre Lassus et Corajoud

*« Toutefois, au début des années 1980, dans la toute nouvelle Ecole nationale supérieure du paysage de Versailles, un conflit à la fois esthétique et théorique va apparaître et se développer. Conflit aigu, puisqu'il aboutira au départ d'un de ses deux protagonistes, mais conflit fructueux au bout du compte, dans la mesure où il va permettre d'élargir le débat, de relancer les travaux théoriques à propos du paysage en France, de diversifier la pédagogie et, par voie de conséquence, de nourrir l'apparition d'approches créatives différentes <sup>84</sup> ».*

Cet extrait de Jean-Pierre Le Dantec fait allusion à un débat fameux, « un conflit aigu »: celui entre Lassus et Corajoud, devenu presque légendaire aujourd'hui pour les nouvelles générations. Quelle est son origine ?

Entre 1978 et 1987, la formation à l'ENSPV est centrée autour de deux ateliers : l'un est dirigé par Michel Corajoud et Jacques Coulon (Atelier André Le Nôtre), l'autre par Bernard Lassus et Pascal Aubry (Atelier Charles Rivière Dufresny). A première vue, l'orientation pédagogique de ces deux chefs d'ateliers, tous deux plasticiens de formation, est assez voisine. Leur enseignement met en avant la démarche créatrice du projet, comme le soulignent François Dubost et Chantale Cice, ces nouveaux « leaders » de l'enseignement:

*« En privilégiant avant tout la dimension artistique du métier, les enseignants actuels de l'Ecole du Paysage ont tenté à leur manière de trouver une réponse à cette situation : dans le foisonnement actuel d'experts en tous genres, la meilleure chance des paysagistes de se faire une place est d'apparaître comme des créateurs <sup>85</sup> ».*

D'ailleurs, Corajoud comme Lassus mettent chacun à leur manière l'accent sur le savoir du « faire », c'est-à-dire sur la conception : d'un côté, Corajoud revendique la nécessité de développer une théorie spécifique destinée au projet ; de l'autre, Lassus se pose comme un

---

<sup>83</sup> Philippe MEDEC & Michel CORAJOU, « Le temps vu de l'horizon : dialogue sur la participation de l'architecture et direction au mouvement du monde », *op.cit.*, p.103.

<sup>84</sup> Jean-Pierre LE DANTEC, *Le sauvage et le régulier: art des jardins et paysagisme en France au XXème siècle*, *op.cit.*, p. 211.

<sup>85</sup> Françoise DUBOST et Chantal CICE, *La profession de paysagiste*, *op.cit.*, p.63.

des rares pionniers de l'époque qui explore la voie d'une théorie du projet de paysage. Alors, que s'est-t-il passé ? Quelle divergence entre ces deux grands paysagistes provoqua le clash ?

Il n'existe que peu d'écrits sur l'histoire de ce débat. Mais la plupart avancent des explications similaires: « *la première [l'atelier Le Nôtre (NDLR)] plus formaliste, la seconde [l'atelier Dufresny (NDLR)] plus conceptuelle*<sup>86</sup> ».

« *L'un [Lassus (NDLR)] par une démarche plus intellectuelle : il faut avoir une "pensée paysagère", une "théorie du paysage"; [...] l'autre [Corajoud (NDLR)] en accordant la primauté à la puissance créatrice du plan, c'est-à-dire à la maîtrise de l'espace de présentation. [...]*<sup>87</sup> ».

Ces explications ne nous permettent pas de comprendre pourquoi à l'époque, l'atelier *Le Nôtre* était mieux accueilli que l'atelier *Dufresny* par les élèves. D'autres écrits donnent des explications plus précises:

« *Dans un raccourci certainement réducteur, on peut schématiser l'opposition entre ces deux modes d'enseignement comme "le projet d'abord et surtout" pour le premier [Corajoud (NDLR)], "l'analyse d'abord et surtout" pour le second [Lassus (NDLR)]*<sup>88</sup> ».

« *[...] Lassus et Corajoud, le premier s'appuyant sur des bases théoriques pour la mise en place du projet, le second prônant une culture directe du projet, davantage dissociée des sciences connexes*<sup>89</sup> ».

Le mot « directe » attire particulièrement notre attention. De quelle manière, la démarche de Corajoud est-elle plus « directe » que celle de Lassus ? En s'appuyant sur les écrits de Corajoud et de Lassus, nous constatons trois points qui diversifient leurs visions sur le projet et l'enseignement.

D'abord, leurs visions sur le noyau organisateur du projet sont différentes. Pour Lassus, le noyau demeure dans la phase qu'il appelle « analyse inventive » :

---

<sup>86</sup>Pierre DONADIEU & Moeze BOURAOU, *La formation des cadres paysagistes en France par le ministère de l'Agriculture 1874-2000*, op.cit., p. 50.

<sup>87</sup>Françoise DUBOST et Chantal CICE, *La profession de paysagiste*, op. cit., pp.63-64.

<sup>88</sup>Bernadette BLANCHON, *Les Paysagistes et la question du projet urbain*, op.cit., p. 63.

<sup>89</sup>Raymon CHAUX, « Entretien avec Raymond Chaux », in LAFFAGE Arnaud & NUSSAUME Yann (sous la dir.), *De l'enseignement du paysage en architecture*, op.cit., p.126.

« Dans la démarche du projet, ce que nous appelons analyse inventive est non seulement détermination des objets présents sur les lieux et des divers champs sur lesquels ils opèrent, mais encore une méthode intégratrice qui vise à constituer des entités autonomes dont le jeu fait apparaître le vécu du terrain observé et ses potentialités<sup>90</sup> ».

Lassus s'intéresse à la recherche d'une relation spontanée entre l' « analyse inventive » et l' « intervention adaptée ».

« Au contact de la réalité des lieux et par une suite de va et vient entre l'analyse inventive et les formes qu'elle engendre, on arrive en fin de parcours à une **intervention "adaptée"**, dernière solution formelle choisie, où l'accent n'est pas tant mis sur l'importance quantitative de la transformation que sur le juste accord qualitatif avec l'objectif mis en lumière par l'analyse inventive<sup>91</sup> ».

Tandis que pour Corajoud et certains autres enseignants, un temps d'analyse trop long risque de provoquer une inertie susceptible de bloquer la phase de projection : « [...] nous nous sommes aperçus que dans bien des projets pédagogiques, la phase d'analyse s'éternise. Les étudiants s'engluent dans des données "objectives" et rassurantes<sup>92</sup> ». En 1972, l'année où Corajoud commençait à enseigner, il signalait déjà « les difficultés pour les élèves de passer d'une phase analytique à celle de projet<sup>93</sup> ».

Selon lui, l'analyse ne doit pas prendre le pas sur la représentation. Toutes deux, analyse et représentation, doivent s'impliquer dans une même conduite, c'est-à-dire que l'acquisition des connaissances doit être instruite par l'arythmie du projet, dont le noyau organisateur doit être « hypothèse » :

« Dans un premier temps (phases de création), l'enseignant se place derrière le sujet qui imagine, en éclipse par rapport au faisceau des contraintes. Il mobilise toute son attention pour solliciter et conforter les intuitions de l'étudiant, pour le convier à engager son point de vue face au chatoiement des informations, pour qu'il ébauche la matrice à partir de laquelle il va dénouer cet écheveau et formuler ses premiers agencements.

Dès que le champ intuitif devient plus consistant, c'est-à-dire qu'il "prend" sous la forme d'une **hypothèse**, l'enseignant fait alors volte-face pour rejoindre la réalité et ses injonctions [...] <sup>94</sup> »

---

<sup>90</sup>Bernard LASSUS & Pascal AUBRY, in Claire & Michel CORAJOUD, « Contribution aux travaux du conseil de l'enseignement et de la pédagogie du 3. 12. 1985 », ENSPV, 1985, p.10.

<sup>91</sup>*Ibid.*, p. 11. (Souligné par nous)

<sup>92</sup>Jean MAGERAND & Elisabeth MORTAMAS, « Programme d'enseignement », *op. cit.*, (Non paginé)

<sup>93</sup>Pierre DONADIEU & Moeze BOURAOUI, *La formation des cadres paysagistes en France par le ministère de l'Agriculture 1874-2000*, *op.cit.*, p. 126.

<sup>94</sup>Michel CORAJOUD, *Le paysage c'est l'endroit où le ciel et la terre se touchent*, *op. cit.*, p.235. (Souligné par nous)

Le deuxième point de divergence se situe dans le sens que chacun donne au moteur du mouvement projectuel. Pour Lassus le moteur réside dans la « perception » d'un lieu particulier, qui est la source de données naturelles, patrimoniales et sociales, comme il le décrit lorsqu'il parle de la démarche de l' « analyse inventive » :

*« [...] cette démarche consiste à dépasser l'ignorance première, en vue d'approcher le site dans sa singularité, son histoire, ses potentialités...*

*D'abord, en adoptant "l'attention flottante" pour s'imprégner, au cours de longues visites à diverses heures du jour et par tous les temps, du site, de ses alentours et "faire l'éponge" de sol à ciel jusqu'à presque l'ennui. Puis peu à peu chercher des points de vue préférentiels, déceler les micropaysages, les perspectives qui les lient, repérer, tester les échelles visuelles et tactiles...tout en plongeant dans les archives et découvrir ses lieux-dits, ses contes, ses histoires...Puis analyser l'existant et découvrir dans l'usage même des lieux ce qui a été occulté par l'usure du quotidien et est en train de disparaître, et s'il conviendrait de s'en ressouvenir.*

*Il nous faut, tout autant, amener au visible les traces des nouvelles pratiques, non encore identifiées : ainsi le non visible, à du visible et à l'évident.*

*Chaque cas, particulier, implique d'initier des approches spécifiques. Celle-ci sélectionnées, précisées peuvent devenir de nouvelles orientations.*

*L'analyse inventée n'est-elle pas déjà l'ébauche du "projet"<sup>95</sup> ?*

Pour Lassus, le mouvement de « projeter » est déclenché par la découverte des potentialités du lieu. C'est la reconnaissance sensible des potentialités paysagères du site, qui va permettre l'émergence de l'idée et ainsi l'élaboration de la réponse formelle à l'aménagement de l'espace. Ce processus du projet qui vise à l'arrivée spontanée des idées, dénommé « *inflexus*<sup>96</sup> », est, selon lui, opposé à la démarche traditionnelle de conception, qui vise à conquérir le terrain en y imposant les idées préconçues : « *L'intervention du paysagiste n'a plus maintenant pour objet "d'apporter sur", ce qui était la démarche habituelle au temps de la conquête, du temps de l'au-delà de l'horizon de Cook et des modernes*<sup>97</sup> ».

La créativité humaine surgit selon lui, au moment où elle est sollicitée par une perception profonde qui décèle l'opportunité de l'agir, fournie par un lieu: « *à la conquête horizontale périmée, cette analyse aide à l'émergence des strates de l'activité humaine, c'est-à-dire de la profondeur des lieux*<sup>98</sup> ».

---

<sup>95</sup> Bernard LASSUS, *Couleur, lumière...Paysage – Instant d'une pédagogie*, Paris, Patrimoine, 2004, p. 22.

<sup>96</sup> Cf. *Ibid.*, p. 144.

<sup>97</sup> *Ibid.*

<sup>98</sup> *Ibid.*

Tandis que pour Corajoud : le fait de s'imprégner constamment de la réalité du lieu est nuisible pour la créativité de l'élève.

*« Une information trop vite constituée, sur l'ensemble des données du lieu et la complexité de la demande le concernant, nous laisse noyés, dans l'incapacité d'agir. L'action de résolution et de transposition doit commencer sans tarder, car c'est cette activité particulière du projet résorbe cette difficulté. Difficulté dans laquelle s'enferment, presque toujours, les approches analytiques ou techniciennes. [...] Il [élève] doit constamment se distancier du site et travailler dans son atelier à partir d'outils spécifiques qui, pour lui, représente la réalité. Sur place, il serait submergé par le jaillissement des données et ne pourrait prendre aucune décision <sup>99</sup> ».*

La perception d'un lieu doit être guidée, selon lui, par une idée hypothétique initiant un dialogue entre le sujet et le terrain:

*« Son travail commence donc par une certaine forme de schématisation, de réduction du réel qui lui donne prise sur lui. Une fois ses premières décisions engagées et stabilisées, il doit revenir sur le site pour en vérifier le bien-fondé <sup>100</sup> ».*

C'est ainsi le « sujet » qui doit être l'origine du dynamisme projectuel:

*« Nous faisons, à l'inverse, l'hypothèse que c'est par la sollicitation et la médiation créative d'un "sujet" que les potentialités d'un site et de son programme peuvent être associées, par transpositions et agencements successifs, à des configurations nouvelles et esthétiques <sup>101</sup> ».*

Pour Corajoud, le « sujet » représente chaque élève individuellement. Et c'est la singularité de chaque étudiant qui va constituer la richesse de l'atelier et de l'agir paysager :

*« Mon enseignement s'est toujours plus intéressé aux individus qu'au groupe. [...] En intégrant la singularité de chaque étudiant, la pédagogie du projet s'intéresse à la disparité des approches, mais surtout, à la disparité des rythmes avec lesquels les étudiants conduisent leur travail. [...] c'est l'étudiant qui est l'origine du projet. Rien ne peut expliquer qu'on le détourne de sa trajectoire, même s'il est dans la plus grande inquiétude. L'étudiant doit assembler des domaines séparés, emprunter des chemins inconnus et déraisonnables, être en proie au doute. Il se lance dans un ensemble d'essais dirigés vers un but incertain, mal connu...Il doit errer avant que son projet ne prenne corps <sup>102</sup> ».*

Corrélativement, le rapport enseignant /enseigné constitue le noyau de sa stratégie pédagogique de l'atelier. Pour lui, un enseignant doit jouer le rôle d'« accompagnateur » de l'élève, et non celui du maître qui ordonne :

*« [...] l'enseignant doit, avant toute autre forme d'apprentissage, accompagner attentivement l'étudiant dans le dédale de sa démarche sans jamais se substituer à lui. [...]*

---

<sup>99</sup> Michel CORAJOU, *Le paysage c'est l'endroit où le ciel et la terre se touchent*, op. cit., p.265.

<sup>100</sup> *Ibid.*, p. 265.

<sup>101</sup> *Ibid.*, p. 228. (Souligné par nous)

<sup>102</sup> *Ibid.*, p. 263.



*L'enseignant doit se garder de vouloir le diriger. Par sa présence tranquille et son écoute, il doit simplement susciter la confiance dont l'étudiant a le plus grand besoin. Et alors, sans véritable risque, ils peuvent l'un et l'autre emboîter leur pas<sup>103</sup> ».*

En fin de compte, la véritable divergence entre Lassus et Corajoud, se trouve dans un troisième point - leur vision nuancée du statut du « sujet ». Pour Lassus, il s'agit d'un paysagiste-concepteur présumé ; tandis que pour Corajoud, il reste un élève, un apprenti qui a peu ou pas d'expérience de l'activité créative et a besoin d'être accompagné pour maintenir le « moral ». Il est d'ailleurs intéressant de souligner que, dans plusieurs interviews, Corajoud a évoqué d'avoir appris à « faire du paysage » avec ses élèves<sup>104</sup>.

Visiblement, Lassus et Corajoud basent tous deux leur démarche d'enseignement sur leur propre expérience, à la fois de concepteur praticien et d'apprenti du paysage. Les écrits de Lassus laissent deviner un être sensible, curieux, joueur, constamment émerveillé par tout ce qu'il croise sur son chemin : la nature, les gens, le bruit, l'odeur... ; un être qui désire nous faire partager son respect, son amour pour le monde, pour la poésie du « démesurable<sup>105</sup> »...

Cette transmission passe par un ensemble de concepts innovants et extrêmement riches qui véhiculent les idées de Lassus issues de ses propres expériences. Paradoxalement, cette conceptualisation est susceptible de freiner la communication pédagogique. Après avoir compris intellectuellement les concepts de Lassus, les débutants paysagistes ayant peu d'expérience de l'art paysagiste, peuvent difficilement pénétrer son univers, car il existe un lien intime entre les concepts de Lassus et son vécu. Et les étudiants n'ont pas les « armes » suffisantes pour l'appréhender. C'est dans ce sens là, probablement, que la démarche de Lassus nous apparaît « conceptuelle », « théorique », « intellectuelle » et « indirecte ». Cependant, Lassus encourage le contact direct entre le lieu et l'intentionnalité, diluant cette

---

<sup>103</sup> *Ibid.*

<sup>104</sup> Voir la vidéo : <http://corajoudmichel.nerim.net/videointerview/video3questions.html>

<sup>105</sup> En 1974, dans le texte « Paysages quotidiens- De l'ambiance au démesurable », Lassus donne l'exemple du puits pour approcher ce concept « démesurable » : « Qui n'a pas, un jour, lancé un caillou dans un puits, puis attendu, figé, le moment de la rencontre du caillou avec l'eau ou avec les cailloux du fond, pour pouvoir en apprécier la profondeur que l'obscurité ne permettait pas d'apprécier visuellement ? Imaginons simplement un instant que l'on n'entende pas le caillou, c'est-à-dire qu'il continue de tomber... », Voir Bernard LASSUS, « Paysage quotidiens-De l'ambiance au démesurable (1974) », in *La démarche paysagère de Bernard Lassus, Mission du paysage- Bonne de Commande No. 01/M.P. du 06.05.88, 1991*, p. 55.

opacité conceptuelle dans la réalité ou plus exactement permettant au concept de trouver sa matérialisation, son écho tangible. Diverses descriptions des travaux de l'atelier «Dufresny », comme ceux des anciens élèves Gilles Clément, Michel Péna, Pascal Aubery, en rendent compte<sup>106</sup>.

La complexité de la démarche de Lassus, difficile à saisir dans l'immédiat, ricoche souvent dans la vie des élèves et les accompagne plus tard dans leur vie professionnelle. D'une certaine façon, Lassus leur aura appris à *réfléchir*. Et ces concepts plus ou moins opaques ancrés dans leur esprit leur ouvrent les portes d'une compréhension plus profonde, comme l'évoque le paysagiste Philippe Hilaire:

*« Presque vingt ans après, c'est à peine plus rapide que chez A. Dumas, c'est long pourtant. Et puis se souvenir, c'est reconstruire une histoire qui s'est déroulée, (déroulée au sens propre, bien sûr, le temps s'écoule) mais aussi enroulée sur elle-même puisque aujourd'hui encore l'enseignement de Bernard Lassus dans l'atelier Charles Rivière Dufresny à l'Ecole nationale supérieure du paysage de Versailles fait écho quotidiennement dans ma pratique du métier de paysagiste<sup>107</sup> ».*

La portée pédagogique de Lassus est à la fois intense et mystérieuse. Chaque étudiant qui relève le défi de la difficulté conceptuelle, découvre progressivement qu'il s'est engagé dans un long processus de maturation. Probablement, c'est là où se cache l'explication que l'atelier de Lassus était moins populaire que celui de Corajoud. La générosité de la démarche était moins bien comprise. Bien que les idées transmises constituaient en elles-mêmes une réserve d'inspiration susceptible de se réincarner sous diverses formes dans les réalisations de chaque individu paysagiste.

De son côté, Corajoud adopte une méthode heuristique. Pour lui, une transmission trop directe de la pratique d'un métier est souvent réductrice et même nuisible pour la formation de l'étudiant, car il y a une différence fondamentale entre la pratique professionnelle et la pratique dans l'enseignement :

*« Un professionnel gère et concentre dans un même temps et dans une même dynamique les acquis de son expérience et la multiplicité des nouveaux paramètres qui alimentent son projet. Le temps de la formation de l'étudiant est, au contraire, découpé par la succession des divers champs de connaissances et de pratiques et par les années d'étude*

---

<sup>106</sup> Voir Bernard LASSUS, *Couleur, lumière...Paysage – Instant d'une pédagogie*, op. cit.

<sup>107</sup> Philippe HILAIRE, in Bernard LASSUS, *Couleur, lumière...Paysage – Instant d'une pédagogie*, op. cit., p. 40.

*nécessaires. La pédagogie est l'instrument singulier de la pratique enseignante qui doit rassembler et donner de la cohérence à tous ces fragments<sup>108</sup> ».*

Sa « théorie » du projet est loin d'une « théorie » classique cernée de notions, de formules ou de définitions. En insistant sur la dimension pédagogique, Corajoud centre son projet éducatif sur les différentes étapes de l'élaboration du concept, dans le travail de l'atelier. Il en donne une description détaillée: les contraintes et l'attente, l'état mental des élèves considéré comme potentiel, les modes de l'enseignement, les rapports enseignant/enseigné, etc. D'une certaine manière, son projet vise à inventer une manière progressive d'assister l'étudiant pour qu'il se constitue lui-même sa propre démarche de l'agir, en d'autres termes, lui permettre d'acquérir par lui-même un « savoir » du projet personnel et singulier.

Au lieu de mettre en place des idées théoriques développées sur la méthode ou sur le processus du projet, Corajoud laisse la place au hasard de la création et au mouvement insaisissable du projet. Le projet se définit comme « le procès de connaissance » ou « la genèse »: « *Le projet serait une fenêtre ouverte dans le règne des discours et des injonctions. Une fenêtre pour regarder dehors et mettre à l'épreuve les préceptes abstraits (et, de ce fait, souvent contradictoires) des "spécialistes" de la programmation<sup>109</sup> ».*

Interrogeant les questions, les événements, les doutes, les incertitudes que le temps obscur du projet (*black-box*) déclenche, Corajoud développe une démarche heuristique adaptée à la majorité des élèves, différente de celle de Lassus qui est plus sélective, car supposant un être possédant un équilibre intérieur inné susceptible de rentrer spontanément en relation avec l'activité créatrice.

Au fond, on constate que la recherche d'un lien connivent entre la réalité et l'agir croise constamment toutes les questions et les difficultés exposées dans le débat que l'on vient d'analyser. Lassus et Corajoud optent chacun à leur manière pour une position critique vis-à-vis de l'interprétation téléologique de l'agir. Lassus le fait par l'introduction à l'« analyse inventive », déclarant en même temps son opposition à la conception habituelle de

---

<sup>108</sup> Michel CORAJOUD, *Le paysage c'est l'endroit où le ciel et la terre se touchent*, op. cit., pp.261-262.

<sup>109</sup> *Ibid.*, p. 252.

« l'apporter sur » lié à la conquête. Quant à Corajoud, bien qu'il accorde un rôle clé au « sujet », il revendique: « *un projet qui relève moins de la pulsion que de la connivence avec la réalité*<sup>110</sup> ». Le noyau organisateur du projet - *l'hypothèse* selon lui- étant issu des intuitions<sup>111</sup>.

Cependant, la recherche de cette connivence passe toujours par l'antagonisme entre la donnée objective du paysage et la subjectivité de celui qui le regarde. Toute la difficulté réside ainsi dans la saisie d'une juste mesure entre ces deux polarités :

*« Quand la subjectivité devient trop forte, c'est le monde factuel qui s'efface. On peut alors combler ce manque par un imaginaire débridé et sans contrainte et transformer les lieux : tabula rasa à nouveau ! Toute la difficulté est donc de maintenir un certain équilibre, sans les confondre, entre ces deux versants, une **médiance** comme le propose Augustin Berque<sup>112</sup> ».*

Pour une formation du projet de paysage, la question toujours actuelle est : comment former cette capacité de saisir la « médiance » entre la subjectivité et la donnée objective, entre la connaissance et la pratique.

Selon Corajoud, cette capacité ne s'apprend pas, elle s'acquiert<sup>113</sup>. Son idée de servir le projet en tant que « procès de connaissance » mérite d'être creusée. Une idée similaire est apparue chez le pédagogue américain, Donald A. Schön. Selon lui, le travail de conception en atelier correspond à l'apprentissage d'une capacité de « conversation avec la situation ». Sa démarche consiste à placer l'étudiant au cœur de son propre projet, et non en périphérie du projet de l'enseignement.

En réalité, le projet tel que Corajoud le conçoit joue non seulement un rôle d'articulation entre les données du site, le savoir, le savoir-faire, le programme, l'idée, l'action... mais il permet également de fabriquer une nouvelle connaissance : un « savoir » singulier destiné à l'agir, approprié à chaque individu - une démarche personnelle du projet. Quelle est la nature de ce savoir ? Quel est le mécanisme de sa fabrication ? Quel est le lien entre l'acquisition de la connaissance préconçue et le « faire » ?

---

<sup>110</sup> *Ibid.*, p. 270.

<sup>111</sup> Cf. *Ibid.*, p.235.

<sup>112</sup> *Ibid.*, p.200. (Souligné par nous)

<sup>113</sup> *Ibid.*, p. 253.

Nous savons que toutes sortes de communication entre deux polarités - données objectives et subjectivité, imagination et réalité, connaissances et « faire », théorie et pratique, etc.- passent toujours par une base qui est le corps. Selon Joas, pour éviter l'interprétation téléologique de l'agir et son assujettissement traditionnel aux dichotomies cartésiennes, il faut cesser de concevoir l'intentionnalité comme une capacité incorporelle, purement spirituelle<sup>114</sup>. Quel est le rôle du corps au moment où le sujet cherche la « médiance » de l'agir ? Pour comprendre ces questions, nous allons replonger dans l'activité créatrice. La méthode adoptée est de me placer moi-même dans la position du sujet pour sentir réellement ce qui se passe en moi quand je suis entraînée par le torrent de l'agir. Notre analyse se poursuivra ainsi en se basant partiellement sur des expériences créatrices personnelles.

---

<sup>114</sup>Cf. Hans JOAS, *La créativité de l'agir*, *op.cit.*

## **II. Corporité – fondement de l’agir humain**

Revenons à présent au rêve du jeune architecte. Pour rêver des espaces merveilleux, il faut trois éléments :

- un monde intérieur comprenant la connaissance d'un espace et le désir de l'état idéal de cet espace, ce qui conduit à l'incarnation de nouveaux espaces (merveilleux) dans le rêve;
- l'esprit qui conçoit le rêve ;
- et enfin, le corps qui est le siège factuel de l'agir.

Pour Louis I. Kahn, ces trois éléments fusionnent dans un état psychique partagé entre l'esprit et la chose, état que l'on peut appeler : « volonté d'existence ». Cette « volonté d'existence » engendre des pulsions qui sollicitent chez le jeune architecte l'émergence mouvementée d'un ensemble de phénomènes comme le rêve, le désir d'exprimer, l'acte de dessiner...

Dans cette histoire, ces trois éléments - idées, esprit, corps - semblent appartenir uniquement au jeune architecte sans obligatoirement un contact avec l'extérieur. Cependant, nous savons que l'idée ne peut pas exister toute seule, parce qu'elle est toujours représentation de quelque chose appartenant au monde extérieur. Dès lors, comment les « espaces merveilleux » émergent-ils dans le rêve, à travers le corps et l'esprit, d'une manière spontanée à partir d'éléments fragmentés : idées acquises, désir, etc. ?

Intéressons-nous à une autre histoire : après plus de dix ans d'incessantes recherches, le chimiste russe Dimitri Mendeleïev fit un rêve dans lequel lui apparut la table de classification périodique des éléments chimiques sur laquelle il travaillait. Ces éléments étaient rangés selon un ordre précis que ses recherches n'avaient pas réussi à déterminer. Dimitri Mendeleïev avait trouvé en dormant la solution d'un problème qu'il s'obstinait à chercher dans son état d'éveil. Que faut-il en conclure ? L'inconscient travaille, nous le savons, et le cerveau, même dans l'état de sommeil, continue à « brasser » les différentes problématiques qui occupent nos vies. Mais, dans le cas de Mendeleïev, il y a plus qu'une simple intervention de l'inconscient : le travail, les expériences, les hypothèses, les

spéculations... auxquels il se livrait ont permis à son esprit de générer un état de continuité entre le rêve et la réalité. L'un est devenu le corollaire de l'autre.

Dans ces deux histoires, le rêve représente un mode d'agir qui échappe aux dichotomies cartésiennes de l'esprit et du corps, de l'intention et de l'agir, de la réalité intérieure et de la réalité extérieure. À partir du XIX<sup>ème</sup> siècle, les sciences psychologiques ont montré que le rêve est intimement lié à la vie du rêveur. Aujourd'hui, nous savons que les connaissances sur le monde extérieur de la personne qui rêve sont disponibles dans son rêve car toutes stockées dans la mémoire, et le sommeil leur permet d'échapper à la logique de la raison. Le rêve est cet état où les limites du « moi » s'abolissent, où toutes connaissances, toutes idées, toutes hypothèses échappent à la rationalité pour n'obéir qu'à ses propres lois. Il sous-entend l'absence de toute volonté, de tout désir d'influer sur le réel, autrement dit le lâcher-prise de la logique, et permet de concilier tous fragments de connaissances, et d'agir d'une manière autre que rationnelle, dans l'incohérence d'une « cohérence<sup>115</sup> ». Le rêve s'empare du réel qu'il restitue transformé de sa logique propre. Comme le décrit Jean Luc Brisson :

*« On dit aussi que certains rêves produisent des objets, des traces du monde de la nuit que l'on retrouve sous l'oreiller ou à ses côtés le matin : troublante vérité, extraordinaire ambiguïté. Les rêves qui font agir les hommes sont, ou apparaissent, assez exceptionnels, assez puissants pour trouver un prolongement dans la réalité éveillée<sup>116</sup> ».*

Effectivement, c'est cette « réalité éveillée » qui permet l'apparition d'un « espace merveilleux » ou de la « table de classification périodique ».

Or, dans la pratique du réel, comment peut-on accéder à cette « réalité éveillée » qui permet la liberté créatrice extraordinaire ? Pour répondre à cette question, il faut recourir à la corporéité, qui selon Merleau-Ponty, n'est pas une simple addition d'un corps et d'un esprit, mais possède une liaison étroite avec les choses. Nous allons aborder maintenant la question de la corporéité dans l'agir humain et son importance à travers l'étude de deux expériences *in situ*, d'un point de vue phénoménologique et psychologique.

---

<sup>115</sup>La « cohérence » dans le rêve semble avoir besoin d'être questionnée. Parfois elle peut apparaître absurde quand on est conscient.

<sup>116</sup>Jean Luc BRISSON, Cité par Antoine DEGAS, « Architectures rêvées », in *Les Carnets du paysage-passage de témoin*, N° 7, *op.cit.*, p. 34.

### 3.1.1. Expériences *in situ*

#### - Expérience 1 : Dessins dans les champs

Acteurs : Jacques Simon, Xiaoling Fang, Michel (agriculteur)

Conteur : Xiaoling Fang



Figure 41. Dessins dans les champs (photos réalisées par Jacques Simon).

La première fois que j'ai vu les photos des dessins dans les champs (Fig.41) du paysagiste, Jacques Simon, une question m'a sauté à l'esprit : à quoi sert-il de faire autant d'effort pour ne réaliser qu'un dessin éphémère qu'une « jolie » photo aérienne figera ? Car ces dessins gigantesques, réalisés à même le sol, avec les cultures de blé ou d'orge en guise de pastel ou de peinture, ne peuvent être observés que depuis le ciel, limitant à l'extrême le nombre de spectateurs. À quoi cela sert-il quand, en plus, sitôt la photo prise, le paysan s'empresse d'effacer les traces de ces œuvres pour préparer le champ à une récolte future certainement plus utile et rentable ?

Dans le même temps, je doute de moi-même : si je ne perçois pas le sens de ces œuvres, est-ce parce que je me laisse trop influencer par le principe d'utilité ?

Ma première expérience de dessin dans un champ a lieu en mai 2007, à Chaumont-sur-Loire. Simon m'explique d'abord le concept de quatre dessins géométriques qu'il a tracés dans un cahier : un triangle traversé par deux lignes irrégulières qui semble figurer le cours d'une rivière ; un cercle et un carré percés par des figures courbées ; un autre cercle traversé par une ligne irrégulière (Fig. 42).



Les dessins sont très simples. Pourtant, lorsque le site s'étale devant moi, je suis déstabilisée par les champs immenses envahis d'herbes qui montent jusqu'à mes genoux. Le terrain est vallonné, recouvert de cailloux et de bosses. Il est même difficile de se déplacer en ligne droite. Comment peut-on « dessiner », alors qu'on distingue à peine le « papier », c'est-à-dire le champ?



Figure 42. Dessins du concept (reproduit par Xiaoling Fang).

Simon m'explique que la stratégie consiste à écraser les herbes avec le tracteur puis à laisser le soleil de midi les brûler. Vers la fin de l'après-midi quand les herbes auront blanchi et que les rayons du soleil couchant créeront des ombres sur les herbes, nous nous envolons en ULM pour découvrir les dessins et les prendre en photo. Le contrôle du temps et l'organisation de la mission sont donc essentiels pour la réussite du projet. Mais ce qui m'apparaît le plus difficile, c'est la maîtrise de l'échelle dans un terrain aussi immense et celle de l'outil: le « pinceau » est un tracteur conduit par un paysan qu'il faut guider pour produire des traces de deux mètres de largeur qui correspondent aux triangles, cercles, carrés et lignes régulières ou irrégulières. Pour calmer mon inquiétude, Simon me dit : « C'est comme un jeu. Si on rate, ça n'a aucune importance. Ce qui compte est d'acquérir des expériences ».

Le lendemain matin, nous nous levons vers cinq heures. Le ciel est encore sombre et l'air frais me fait éternuer sans arrêt. Le paysan est aussi propriétaire des terrains. Il s'appelle Michel. Il arrive un peu plus tard avec son tracteur, et nous déclare aussitôt: « Je ne peux pas rester trop longtemps avec vous. J'ai d'autres boulots à faire ! »

Sa manière de parler me donne l'impression que notre intervention s'inscrit dans une quelconque « normalité ». « Peut-être, travaille-t-il avec Simon avant tout pour l'argent et pour rendre fructueuse sa jachère qui par définition ne l'est pas ? », je suppose dans ma tête. En même temps, un sentiment bizarre surgit en moi, mélange d'admiration pour le projet artistique d'un maître paysagiste, d'excitation à l'idée de ma propre participation et de désillusion devant ce qui paraît n'être qu'une banale affaire du quotidien.

Mon trouble est loin de s'atténuer. Je me sens incapable du moindre geste, de la moindre initiative face l'action à venir : comment arriver à réaliser ces dessins sur cet immense terrain ? Cependant, il n'y pas de temps à perdre. Les quatre dessins doivent être achevés avant que le soleil ne brille trop fort.

L'urgence semble stimuler Simon. Il commence par repérer les champs qui se prêteront à ce qu'il veut dessiner. Il les parcourt, les observe, prend des repères en cherchant à visualiser le plus précisément possible comment placer les formes géométriques qu'il a imaginées. Tout se passe très vite. Il connaît par cœur le terrain, et n'a même pas besoin de réfléchir pour savoir la disposition possible des quatre dessins.

Nous commençons par tracer un cercle de 100 mètres de diamètre à l'aide d'un fil : je reste au centre du cercle et tiens une des extrémités du fil de 50 mètres. Simon tient l'autre extrémité et tourne autour de moi, en faisant signe à Michel perché sur son tracteur. Puis il s'engage à grands pas au milieu des hautes herbes. Le tracteur s'engage à sa suite, rabattant sans pitié les tiges d'herbe.

Grâce à différentes techniques de repérage, nous parvenons à dessiner les formes géométriques sans trop de difficultés. Ce qui s'avère plus difficile, ce sont les figures irrégulières. Le seul procédé consiste à planter des branches de bambou dans la terre pour repérer certaines parties des figures et de se fier à elles pour dessiner le reste. En gros cela revient à reconnaître qu'une grande partie du dessin demeure immaîtrisable.

Je m'inquiète : « Comment faire ? »

« On va faire au pif ! » dit Simon.

Ayant peur de ne pas bien faire, je préfère regarder et assister Simon. Or, Simon semble ravi de ses « bêtises<sup>117</sup> ». Après avoir tracé deux figures, il me pousse à faire la troisième : « la rivière » qui traverse le triangle. J'hésite. Du haut de son tracteur, Michel, semblant ignorer volontairement que je suis débutante, s'impatiente. Son comportement bizarrement me rassure car il dédramatise la situation. En même temps, il m'oblige à m'engager, car c'est maintenant à moi de diriger le tracteur, donc de maîtriser la situation. Cependant, derrière ce sentiment « héroïque », je me sens encore plus seule face au monde incertain...Le sol sous mes pieds semble plus vallonné qu'il ne l'est vraiment et n'a rien à voir avec le champ lisse et beau d'une photo aérienne.

Malgré tout, j'essaie de mobiliser tous mes sens pour sentir la direction, la dimension, la forme, l'échelle, la proportion qui permettront au dessin d'être le plus juste possible. J'imagine un triangle à échelle réelle sur le terrain possédant des côtés d'environ 100 mètres de long. Pendant ce temps, Simon m'aide à me repérer en criant de loin pour me donner quelques indications, par exemple, que je ne suis pas loin de la limite du triangle. Je suis le mouvement de mon corps tout en dessinant mentalement la « rivière ». Petit à petit, je sens que tout devient concret comme si le terrain commençait à me murmurer à l'oreille : il me dit de tourner à cet endroit pour dessiner la courbe. Puis il m'ordonne de continuer tout droit plus longtemps pour que la ligne soit suffisamment longue pour marquer la forme. En permanence, je garde à l'esprit que je suis en train de réaliser un dessin dédié à « Gargantua ». D'une manière spontanée, sans calcul, tous mes sens sont mobilisés et réagissent sans que j'aie besoin de réfléchir, pour trouver les bons repères. Comment expliquer cet état d'agir ? Derrière moi, Michel, dans son tracteur, est étonnamment patient et coopératif.

Je n'ai plus le sentiment d'être seule. Au contraire, je me sens entourée en découvrant que le silence du monde environnant est « bavard ». Le contact direct entre moi, les autres, la nature et les éléments, tous réunis dans l'action, me place au centre de la structure du

---

<sup>117</sup> Jacques Simon aime dire que ce qu'il fait, ce sont des « bêtises ». Le mot « bêtise » balaie toutes les idées préconçues qui nous enferment dans une vision utilitaire. Finalement, ne subsistent « que » les expériences humaines.

monde, où tout est lié et où tout se projette dans mes gestes à venir. Le dynamisme créatif naît de cette rencontre. C'est une expérience inoubliable : sans avoir l'impression d'être « créateur », on participe de façon créative au devenir du paysage marqué par l'empreinte sans cesse mouvante des êtres humains, du tracteur, des champs, du ciel, des herbes, des cailloux, de la terre, de l'air frais, des triangles et des cercles d'un dessin qui aura fait couler, le temps d'un après-midi de printemps, une rivière imaginaire. (Fig. 43)



Figure 43. Réalisation des dessins dans les champs en 2007 (Photos prises par Xiaoling FANG).

1. Jacques Simon et Michel (agriculteur) dans le champ.
2. Jacques Simon sur l'ULM.
3. 4. Photos de la réalisation.

## - Expérience 2 : Intervention *in situ* au Port Nord de Chalon-sur-Saône

Cours d'Arts Plastiques de l'ENSAPLV- Arts, Scénographie, Architecture <sup>118</sup>

«Scénographies urbaines, expérimentation *in situ* et mise en jeu des représentations» - démarche plastique expérimentale en amont du projet architectural

Coordinateur : Xavier Juillot

---

<sup>118</sup> Depuis septembre 2013, lorsque Xavier Juillot a pris sa retraite, c'est Olivier Jeudy qui s'est chargé de la coordination. Parallèlement, l'application de la réforme de LMD a entraîné des modifications dans l'enseignement.

Intéressée depuis 2005 par leur démarche qui me paraissait aussi originale qu'extravagante, j'ai suivi régulièrement ce cours de 2006 à 2008.

À l'exact opposé des interventions de Jacques Simon, qui privilégie le caractère éphémère de l'action et la mobilité dans l'espace, cet enseignement inscrit l'intervention du sujet agissant dans une durée et s'attache à un lieu préalablement déterminé et fixe, en l'occurrence le Port Nord de Chalon-sur-Saône. Alors que l'intervention de Jacques Simon nous fait parcourir le lieu et le temps, et nous entraîne dans une abstraction poétique à partir de la réalité, le cours de Xavier Juillot nous impose d'habiter un lieu en ancrant fermement et de façon durable nos pieds sur la terre.

Depuis 2004, plusieurs générations d'étudiants en architecture ont habité cet ancien port industriel.

À leur arrivée, les élèves (comme les intervenants-enseignants d'ailleurs) ont le plus souvent une connaissance très vague du site. Ils en ont peut-être vu des photos, en ont eu des descriptions plus ou moins fidèles d'anciens locataires. Lorsque vient leur tour d'investir les lieux, ils se retrouvent placés dans une dynamique de la découverte. Guidés par leurs intuitions, ils commencent à explorer les alentours, à assembler des pièces, à mettre des machines en marche... Aux yeux des autres qui les voient se livrer à des activités incompréhensibles, ils se comportent un peu comme des fous. Petit à petit, après nombre de tâtonnements, répétitions, expérimentations, échecs, tentatives de ressentis (surprise, curiosité, gaieté, défaillance, perte, angoisse...), leur appréhension du site se modifie. Ils commencent à le connaître par leur cerveau mais aussi par leur corps. L'idée devient progressivement plus évidente. Petit à petit, l'intervention prend des formes qui peuvent être reconnues par les spectateurs (Fig.44).



Figure 44. Intervention au port Nord de Chalon-sur-Saône des années 2006, 2007 et 2008 (photos prises par Xiaoling FANG).

Ici, le fait d'habiter le site revêt son importance. Il oblige les élèves à se poser et à vivre des questions essentielles : comment habiter un site ? Quel genre de site est habitable ou inhabitable ? Quelles sont les conditions basiques nécessaires à la vie ? Qu'est-ce qu'est un habitat idéal ? Quelle est la différence entre une vie basique et une vie confortable ? ... Propulsés dans ce site chaotique, fragmenté, inhabitable, ils se sentent placés dans une urgence. N'ayant nulle part où aller, ils ne peuvent reculer et sont poussés à réagir vite sans s'attarder trop longtemps sur des tergiversations et des hésitations provoquées par des questionnements qui n'en finissent pas.

À travers leurs actions, ils réalisent finalement que tout concept peut être renversé, décomposé, recomposé, transformé, réinterprété... Le site devient concret. Les expérimentations corporelles donnent naissance à de nouvelles visions du lieu qui s'intègrent aussitôt à la logique du site. L'obligation d'habiter le site se transforme en désir de le rénover, de changer sa réalité – façon de se trouver et de se prouver. Ainsi se déclenche le catalyseur de toutes actions, prémisses de la création. Ici, l'ambition d'être « Créateur » est remplacée par l'envie de vivre, par le rêve d'une utopie et par l'oubli de soi-même. Et le site se transforme naturellement.

Les différentes démarches de ces deux expériences (celle de Jacques Simon et celle de Xavier Juillot) tentent de guider l'agir vers l'instant créateur, sans pour autant définir la position de « créateur ». Ce qui nous intéresse maintenant de connaître, est la nature du lien, non seulement constitutif mais aussi contingent, qui unit l'agir du sujet au contexte dans lequel il intervient et permet à ce même sujet d'accéder, durant le déroulement de l'action, à l'état créateur.

### **3.1.2 Paysage représenté et paysage vécu**

Dans la première expérience, celle de Jacques Simon, ce qui m'a permis de passer de spectatrice à actrice, fut non seulement la tâche demandée, mais aussi le fait que j'étais complètement intégrée à l'environnement. Le sentiment d'urgence, la mobilisation de tous mes sens, le contact avec le terrain, le déplacement de mon corps rendaient le paysage de plus en plus familier. Son existence n'était plus indépendante de moi. Au contraire, le fait de laisser mes empreintes dans les champs, fit naître en moi un sentiment d'appropriation : le paysage s'était chargé de mes traces et, en même temps, il était vécu par moi. Il n'était plus seulement une « jolie » scène étrangère mais une « histoire » que je suis susceptible de pouvoir raconter aux autres.

Ainsi, le moment où la photo du paysage devient significative pour moi coïncide avec celui où le paysage représenté se transforme en paysage réel, c'est-à-dire, un paysage vécu

par ma propre expérience. Le mode de modification du paysage (*artialisation*<sup>119</sup>) change d'*in visu* à *in situ*. C'est sans doute dans ce changement décisif que réside la signification de l'intervention de Jacques Simon : ce n'est pas la photo ou le dessin qui comptent mais l'expérience humaine, qui donne sens aux « formes vides ».

La différence entre le paysage représenté et le paysage vécu réside dans le rapport de l'homme avec le paysage. Pour le premier, la distance et le recul par rapport au territoire sont essentiels. Quand le paysage est regardé de loin, ou à travers une image, il est devant nous, comme un spectacle, un objet de pensée sans histoire.

A la différence du paysage représenté, éloigné de l'observateur qui se tient en position statique en dehors du paysage, le paysage vécu est un champ où l'acteur se trouve au sein du paysage et participe activement à la transformation matérielle de la réalité. Le sujet prend progressivement la connaissance de son environnement non seulement par le regard mais aussi par le toucher, l'ouïe, l'odorat, etc.

En fin de compte, qu'est-ce le paysage ? En s'appuyant sur les approches existantes, Jean Marc Besse distingue cinq approches de la définition du paysage<sup>120</sup> :

- le paysage considéré comme une réalité matérielle représentée,
- le paysage considéré comme un espace éthique et politique,
- le paysage considéré comme un milieu de vie,
- le paysage considéré comme l'évènement d'une expérience sensible,
- le paysage considéré comme projet.

Le paysage représenté relève, en l'occurrence, de la définition « classique » du paysage, encore couramment utilisée : « *le paysage comme vue* <sup>121</sup> ».

---

<sup>119</sup> Terme proposé par Alain ROGER, qui signifie : « *Processus artistique qui transforme et embellit la nature, soit directement (in situ), soit indirectement (in visu), au moyen de modèles.* », Voir *Mouvance- cinquante mots pour le paysage, op. cit.*, p. 45.

<sup>120</sup> Cf. Jean Marc BESSE, « le paysage, espace sensible, espace public », *Meta : recherche in Hermeneutics, Phenomenology, and Pratical philosophie*, Vol. I. No. 2/2010, pp. 259-286, consulté le 09 décembre 2014. URL: [http://www.metajournal.org/articles\\_pdf/259-286-jm-besse-meta4-tehno.pdf](http://www.metajournal.org/articles_pdf/259-286-jm-besse-meta4-tehno.pdf)

<sup>121</sup> *ibid.*



Cependant, la simple action de voir, selon Besse, ne suffit pas à rendre compte de la complexité et de la diversité des expériences paysagères qui ne sont pas de l'ordre de la vision et de la prise de distance. Une idée similaire se trouve dans les écrits de l'ingénieur-paysagiste japonais, Yoshio Nakamura :

« Le paysage (*fûkei* 風景) n'est pas un moule objectivé par le regard, comme dans les tableaux ou les photographies ; il porte la marque de nos cinq sens, qui en font un champ de vie (*seikatsu no ba* 生活の場) à habiter, occuper, utiliser<sup>122</sup> ».

La question devient alors : « comment reconnaître la "poly-sensorialité" propre au paysage, et surtout, comment y accéder<sup>123</sup> » ? La solution proposée recourt à la notion du « corps sensible » (ou le corps phénoménal selon Merleau-Ponty) qui se distingue du « corps objectif » défini par la science physique : « le corps sensible est comme le centre et la condition de possibilité des expériences du paysage<sup>124</sup> ».

De son côté, Augustin Berque place la notion du paysage dans la problématique des milieux humains : selon lui, le paysage en tant que manifestation du sens d'un milieu ne peut être considéré ni comme un simple objet, ni comme une simple représentation subjective ; il est trajectif, c'est-à-dire, institué par la relation entre un sujet – individuel ou collectif, présent ou passé – et l'environnement de ce sujet : « la forme d'un environnement, tel que celui-ci est concrètement vécu, perçu et conçu par une certaine société<sup>125</sup> ». Il est l'environnement (*i.e.* substrat - *S*) « en tant que » paysage (*i.e.* la réalité - *r*) :  $S/P = r$ . La réalité du paysage (*i.e.* celle du milieu) n'est nullement statique mais mouvante ; elle est incarnation d'une relation communicative entre l'homme et son milieu, ou précisément d'une relation de co-suscitation nouée entre le corps et un lieu<sup>126</sup>.

Une action créatrice est constituée par une suite de « en-tant-que » (*i.e.* prédication). Chaque « en-tant-que » s'appuie sur une saisie de la réalité existante comme contexte de l'action. Or cet « en-tant-que » contient en lui-même une connaissance indirecte et donc

---

<sup>122</sup> Yoshio NAKAMURA, « La raison-cœur des co-suscitations paysagères-les fluctuations du paysage entre corps, lieu et langage », *op. cit.*, p.4.

<sup>123</sup> Jean Marc BESSE, « Le paysage, espace sensible, espace public ». *op. cit.*, p. 268.

<sup>124</sup> *Ibid.*

<sup>125</sup> Augustin BERQUE, « Paysage », In Sylvie MESURE & Patrick SAVIDAN (sous la dir.), *Le Dictionnaire des sciences humaines*, Paris, PUF, 2006, p. 856.

<sup>126</sup> Cf. Yoshio NAKAMURA, « La raison-cœur des co-suscitations paysagères-les fluctuations du paysage entre corps, lieu et langage », *op. cit.*

instable des données extérieures. Pour Roland Barthes, notre impuissance à restituer le réel dans sa totalité, est une des causes importantes de la perte du sens des actions humaines. Or est-il possible de « saisir la réalité dans sa totalité » ?... Et comment ?

S'appuyant sur les principes de la vertu japonaise à travers le précepte de Bashō<sup>127</sup> (1644-1694), Augustin Berque propose : « *c'est la saisie concrète de la chose dans son irréductible singularité*<sup>128</sup>[...] ». Il explique ce qu'est la « saisie concrète » d'une chose :

« *C'est respecter son rapport avec les autres choses dans la situation où se trouve effectivement le locuteur, ce jour-là. C'est valoriser la contingence de cette rencontre singulière dans le croître-ensemble (ce cum-crescere qui nous a donné concretus), la concrescence des personnes, des mots et des choses dans la réalité humaine*<sup>129</sup> ».

Concrètement, « la saisie concrète de la chose » contient deux sens :

Premièrement : elle est d'abord une saisie proximale de la chose par une ouverture non seulement sur la chose mais aussi sur « ce qui n'est pas la chose », connue, inconnue, ou même invisible. Par cette ouverture, la chose doit être saisie au terme d'une recherche orientée vers sa réalité la plus authentique possible. Cette recherche proximale de la chose oblige l'acteur à maximiser ces contacts avec le monde environnant. Ce n'est qu'à travers une plongée dans l'environnement que peuvent se tisser de multiples liens directs entre le corps de l'acteur et le paysage. Lorsque la simple vue d'un objet ne suffit pas à nous informer sur sa nature, le corps, l'organisme vivant, le recours à d'autres sens tels que le toucher, l'odorat, la kinesthésie permet d'obtenir des renseignements supplémentaires sur le contexte de l'agir.

Deuxièmement : elle est une saisie motrice d'une réalité mouvante. Le livre *Mutations* considère que le monde est constitué de cinq éléments : métal, bois, eau, feu, terre. Ces cinq éléments sont dans des relations à la fois opposées et complémentaires: ce sont les relations mutuelles de naissance et de domination (*Xiang sheng xiang ke* 相生相克) - la terre vainc l'eau, l'eau vainc le feu, le feu vainc le métal, le métal vainc le bois et le bois vainc la terre ; à

---

<sup>127</sup>Bashō Matsuo (松尾芭蕉), plus connu sous son seul prénom de plume Bashō (芭蕉), signifiant « Le Bananier », est un poète japonais du XVII<sup>e</sup> siècle (début de la période Edo). De son vrai nom Kinsaku Matsuo (enfant) puis Munefusa Matsuo (adulte), il est né en 1644 à Iga-Ueno et mort le 28 novembre 1694 à Ōsaka. Il est considéré comme l'un des quatre maîtres classiques du haïku japonais (Bashō, Buson, Issa, Shiki).

<sup>128</sup>Augustin BERQUE, « Comment souffle l'esprit sur la terre nippone », *op. cit.*, p. 2.

<sup>129</sup>*Ibid.*

l'inverse, le métal émerge de la terre, la terre émerge du feu, le feu émerge du bois, le bois émerge de l'eau et l'eau émerge du métal (Fig. 45). Les relations entre ces cinq éléments se concrétisent dans une causalité mutuelle de transformations perpétuelles : l'opposition évoque la tension de l'un vers l'autre, qui génère le mouvement de l'énergie du souffle vital (Qi 气), créateur de la naissance de la vie nouvelle. La tendance de la transformation entre deux éléments est intrinsèquement contenue au fond de leur opposition.

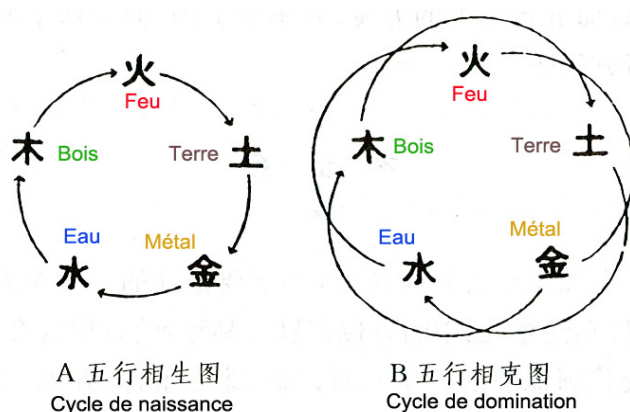


Figure 45. Cycles de naissance et de domination des cinq éléments.

Dans ce mouvement, rien n'est éternel. L'opposition n'est qu'un phénomène éphémère. La saisie de la réalité par une distinction statique est insuffisante, parce que ce qui est saisi n'est qu'un phénomène momentané. Pour approcher la réalité dans sa globalité, il faut la saisir dans la continuité de son mouvement. Cette continuité est non seulement spatiale mais aussi temporelle. Elle comprend le passé, le présent et la projection dans le futur.

« La saisie concrète de la chose » est ainsi une dynamique qui tend vers le mouvement authentique de la chose et cherche à entrer en résonance avec le rythme de l'Univers. Pour Yoshio Nakamura, le champ visuel d'un paysage est entrelacé de projections du sens tactile (bras, pieds, mains...) : « un chemin de campagne nous invite à y marcher, l'eau d'un ruisseau ombragé nous semble fraîche, [...] <sup>130</sup> ». L'action apparaît intrinsèquement contenue dans le geste de préhension. Par exemple, dans la première expérience, si je n'ai jamais vu les

<sup>130</sup> Yoshio NAKAMURA, « La raison-cœur des co-suscitations paysagères-les fluctuations du paysage entre corps, lieu et langage », *op. cit.*, p. 4.

photos des dessins dans les champs, je n'aurais pas eu l'idée de les faire moi-même. Dès le départ, mon action est appelée, évoquée par la vue sans que j'en aie conscience.

Les deux modes d'agir sur la réalité, *in visu* et *in situ*, la perception et l'action, sont ainsi impliqués dans un même mouvement destiné à saisir la complexité de la réalité. Cependant, on sépare souvent *in-visu* et *in situ*, en considérant que l'un (*in situ*) est la déduction de l'autre (*in visu*). En conséquence de quoi, on s'intéresse d'abord à une saisie en distance du réel par des représentations, saisie qui dictera ensuite l'action.

### 3.1.3. Compréhension intellectuelle et compréhension corporelle

Le choix que le sujet a entre deux positions vis-à-vis de la réalité paysagère, entraîne deux façons de comprendre le monde.

La première incite, en général, à une compréhension intellectuelle qui se fait dans une distinction sujet-objet : face à l'homme, le paysage est destiné à être pensé et étudié, c'est-à-dire à être l'objet d'un raisonnement. En même temps, de son côté, l'homme, spectateur, est encadré par l'idée de « je » qui n'est en réalité, qu'une représentation de « moi-même », c'est-à-dire le sujet d'un autre raisonnement. Ainsi chacun, paysage comme spectateur, se renferme dans son image. Tous deux ont un statut d'« en-soi » figé par le raisonnement. Leur relation est rationnelle, voire instrumentalisée.

La seconde conduit à une compréhension corporelle qui se réalise en installant le corps vivant du sujet dans « l'objet » même. Cette formule peut paraître absurde, si « comprendre » désigne un processus intellectuel par lequel un individu est capable de penser et d'utiliser les concepts liés à un objet de connaissance abstrait ou physique<sup>131</sup> et si le corps n'est qu'un objet. Néanmoins, dans la connaissance d'un amour, il faut distinguer être amoureux et connaître qu'on est amoureux. Comme disait Malebranche : « *Rien n'est*

---

<sup>131</sup> Cf. *Comprendre*, in Alain REY (sous la dir.), *Le Robert : dictionnaire historique de la langue française*, op.cit., p.493.

*plus sûr que le sentiment intérieur pour prouver qu'une chose est, mais il ne sert à rien pour faire connaître ce que c'est. (Réponses à Arnauld, t. I. p. 273-274 ; O.C., t. VI, p. 162)<sup>132</sup>».*

Pour Merleau-Ponty, il est temps de remanier notre notion du « comprendre » et du « corps » : « *Comprendre, c'est éprouver l'accord entre ce que nous visons et ce qui est donné, entre l'intention et l'effectuation – et le corps est notre ancrage dans un monde<sup>133</sup>* ». Il donne un exemple de la compréhension corporelle :

*« Quand je porte la main vers mon genou, j'éprouve à chaque moment du mouvement la réalisation d'une intention qui ne visait pas mon genou comme idée ou même comme objet, mais comme partie présente et réelle de mon corps vivant, c'est-à-dire finalement comme point de passage de mon mouvement perpétuel vers un monde<sup>134</sup> ».*

Cette expérience nous donne l'impression qu'un réseau est tissé à travers l'espace, entre les différentes parties de notre corps, sans passer nécessairement par la connaissance cognitive. Il s'agit, selon Merleau-Ponty, de la « spatialité du corps »<sup>135</sup>. Le fait d'engager le corps dans le paysage est une dilatation du « moi » dans l'espace et le temps, et inversement, un engagement de l'espace et du temps, dans le « moi ». Le corps sert, à la fois, d'appareil détecteur et de point de repère, du fait de sa position dans la structure du monde environnant, pour voir sur quel maillon « je » trouve « moi-même » : « *Si mon bras est posé sur la table, je ne songerai jamais à dire qu'il est à côté du cendrier comme le cendrier est à côté du téléphone<sup>136</sup>* ».

Ainsi, d'une certaine manière, le sujet se fusionne avec son monde environnant à travers le champ corporel. Cette position du sujet peut évoquer une préoccupation existentielle profonde chez l'être humain, puisqu'il se considère naturellement comme une partie constitutive de la chose. Et l'urgence de la chose les concerne étroitement.

D'autre part, les compréhensions intellectuelles et corporelles ont des modes d'association différents : la compréhension intellectuelle fixe l'attention sur l'évidence liée à

---

<sup>132</sup> Cité par Maurice MERLEAU-PONTY, *L'union de l'âme et du corps chez Malebranche, Biran et Bergson, op.cit.*, p. 18.

<sup>133</sup> Maurice MERLEAU-PONTY, *Phénoménologie de la perception, op.cit.*, p180.

<sup>134</sup> *Ibid.*

<sup>135</sup> « La spatialité du corps » apparaît comparable au concept « le champ corporel ».

<sup>136</sup> Maurice MERLEAU-PONTY, *Phénoménologie de la perception, op.cit.*, p127.

des valeurs reconnues. Que signifie la fixation ? Du côté de l'objet, « *c'est de séparer la région fixée du reste du champ, c'est interrompre la vie totale du spectacle*<sup>137</sup> ». Chaque interruption dans la perception est menée par une réflexion ponctuelle qui assigne souvent à la surface visible une valeur déterminée selon la connaissance usuelle ou habituelle. En conséquence, elle nous empêche de chercher à voir les lignes intérieures de la structure des choses. L'espace apparaît ainsi comme un assemblage des éléments qui se juxtaposent simultanément. Du côté du sujet, la compréhension intellectuelle se substitue à l'observation, une vision locale à la vision globale, dont, dans la dernière, notre regard se prête à tout le spectacle et se laisse envahir par lui.

Or, l'unité de l'espace ne peut être trouvée que dans l'engrenage, l'un sur l'autre, des domaines sensoriels<sup>138</sup>. Le corps fait introduire l'épaisseur du temps et la dimension du sensible dans les expériences sensorielles lorsque le sujet agit dans un espace concret et les états du mouvement se fondent les uns dans les autres. La spatialité du corps s'accomplit dans l'action et le mouvement<sup>139</sup>. Elle apparaît non seulement à travers les parties présentes et réelles de « mon » corps vivant mais aussi à travers le lien entre « moi » et l'environnement extérieur. Comme le constate Merleau-Ponty : « *le primitif dans le désert est à chaque instant orienté d'emblée sans avoir à se rappeler et à additionner les distances parcourues et les angles de dérive depuis le départ*<sup>140</sup> ». De même, dans l'expérience des dessins dans les champs, une saisie spontanée de la situation semble être graduellement établie à travers le simple déplacement de mon corps dans l'espace, sans passer par le processus cognitif.

Dans le cours d' « Intervention *in situ* au Port Nord de Chalon-sur-Saône », en exigeant que les élèves habitent un terrain à priori inhabitable, on les pousse à se questionner directement sur les conditions de vie et sur le « comment habiter le lieu ». Ils apprennent non seulement à accepter la réalité, mais aussi à la changer. Les conditions de vie sont inconfortables : en tant qu'observatrice, j'ai pu dormir une nuit sur place. C'était l'hiver. À

---

<sup>137</sup> *Ibid.*, p. 272.

<sup>138</sup> Cf. *Ibid.*, p. 267.

<sup>139</sup> Cf. *Ibid.*, p. 132.

<sup>140</sup> *Ibid.*, p.130.

cause du froid qui régnait, j'étais couverte de papier d'aluminium pour conserver la chaleur de mon corps.

Ainsi, il faut apprendre à vivre avec les inconvénients et participer au changement dans le temps. C'est dans cette difficulté que les élèves créent le contact direct avec le monde. Ce contact leur permet de sentir la nécessité des relations avec les autres et de réveiller ainsi une conscience profonde de l'existence.

Cette compréhension corporelle du lieu ne peut pas être réduite à des mots. Le corps est le siège des sens (sensation/signification/orientation), où ont lieu les processus à la fois significatifs (de la chose au signe) et infra-significatifs (du signe à la chose). Il s'agit, en quelque sorte, d'un processus *trajectif*, car « *c'est lui qui donne un sens non seulement à l'objet naturel, mais encore à des objets culturels comme les mots*<sup>141</sup> ». Par exemple, à travers l'expérience de vivre sans chauffage pendant l'hiver, on peut réellement sentir le sens du mot « froid », donc celui de la condition d'une vie confortable. D'ailleurs, le mot peut rappeler certains souvenirs d'expériences corporelles et provoquer une sorte de sensation anticipative, qui fait autour de lui comme un halo significatif. Comme le remarque Merleau-Ponty, le mot en créant un passage dans le corps sous la forme d'un sentiment - difficile à décrire - reçoit sa valeur expressive<sup>142</sup>. Ceci n'est pas une réduction de la signification du mot à une somme de « sensations corporelles » mais une façon de ramener le signe abstrait à ses rapports authentiques avec les choses :

*« [...] nous disons que le corps, en tant qu'il a des "conduites" est cet étrange objet qui utilise ses propres parties comme symbolique générale du monde et par lequel en conséquence nous pouvons "fréquenter" ce monde, le "comprendre" et lui trouver une signification*<sup>143</sup> ».

Ainsi, la compréhension corporelle, en s'inscrivant profondément dans les rapports des choses entre elles, des choses à « moi », des choses aux idées, et des idées entre elles, ancre

---

<sup>141</sup>*Ibid.*, p.282.

<sup>142</sup>Cf. *ibid.*, p.282.

<sup>143</sup>*Ibid.*, p.284.

le sujet au monde dans le désir de se mouvoir, d'agir et de créer à travers « *un champ empreint d'énergie spirituelle*<sup>144</sup> ».

### 3.1.4. Motricité corporelle du mouvement créateur

Cependant, à l'égard de la créativité, il apparaît important de déchiffrer l'origine de « ce désir de se mouvoir, d'agir et de créer ». En d'autres termes, de s'intéresser au lien psychologique qui existe entre l'agir humain et son contexte et qui permet au sujet de passer d'un comportement d'observateur passif à celui d'acteur actif.

Pour tenter de comprendre l'émergence de cette motricité de l'agir, reprenons la description de l'expérience de Gilles Clément sur la création du jardin en mouvement:

*« Au départ, il n'y avait pas d'"idée", explique Clément. C'est la pratique qui est à l'origine de l'"idée". En fait, j'ai voulu gérer l'espace de ce jardin d'une manière différente de ce qui se fait généralement...Je ne voulais pas tondre, je voulais éviter de trop couper. Je voulais également privilégier l'observation sur l'intervention. Bien sûr, il m'a fallu intervenir, notamment pour ne pas me retrouver au milieu d'une forêt d'arbres qui aurait arrêté la lumière et limité la diversité de la flore. Mais ces interventions furent toujours effectuées en fonction des mouvements naturels de la végétation. La création du jardin en mouvement est principalement liée à l'introduction de nouveaux modes de gestion déterminés par l'étude du terrain et l'observation du comportement des espèces en présence <sup>145</sup> ».*

En réalité, cette expérience créatrice diffère sensiblement de celle des dessins dans les champs. Car elle débute par une suite de désirs -« *En fait, j'ai voulu gérer l'espace de ce jardin d'une manière différente de ce qui se fait généralement...Je ne voulais pas tondre, je voulais éviter de trop couper. Je voulais également privilégier l'observation sur l'intervention* ». Ces désirs concrets, qui partent de l'intérieur du « moi », impulsent un premier sens à l'entame de l'action. À contrario, l'objectif de tracer des dessins dans les champs est posé comme une consigne provenant de l'extérieur du « moi », consigne qui, dans un premier temps, pousse à la passivité. Il faut une étape de plus pour sortir de cette passivité et déclencher l'envie d'avancer dans l'aventure créatrice. Un temps pour que « je » puisse s'emparer de la consigne et la transformer en motivation intérieure.

---

<sup>144</sup> Yoshio NAKAMURA, « La raison-cœur des co-suscitations paysagères-les fluctuations du paysage entre corps, lieu et langage », *op. cit.*, p. 79.

<sup>145</sup> Jean-Pierre LE DANTEC, *Le sauvage et le régulier: art des jardins et paysagisme en France au XXème siècle*, *op.cit.*, pp.225-226.



Un projet émanant d'une commande est comparable à l'expérience des dessins dans les champs. Imposée, la commande porte en soi une signification plus intellectuelle que motrice. Elle n'appartient pas réellement à l'action qui doit dégager son propre sens durant son développement. Il semble y avoir ainsi un hiatus à combler entre l'objectif fictif et le mouvement réel de l'agir. Mais quelle est l'origine de la motricité qui permet de transformer une commande imposée en motivation intérieure? Autrement dit, quelle est la force psychologique qui permet d'amorcer le mouvement d'une action créatrice?

Cette question est restée pendant longtemps marginale dans les études sur la conception qui sous-tend généralement une rationalisation<sup>146</sup>. Selon Joas, toutes les théories d'action qui partent d'un type d'agir rationnel présupposent au moins trois choses : premièrement, le sujet est capable d'agir en fonction d'un but ; deuxièmement, il maîtrise son corps ; troisièmement, il est autonome relativement à ses semblables et à son environnement. Dans ce cas, il s'agit simplement de savoir par quels moyens, on peut réussir à atteindre le but. Ainsi, le premier pas dans la saisie théorique de l'action consiste principalement à déterminer une « méthodologie » présentant un caractère universel de telle sorte qu'elle puisse servir à des fins différentes.

Or, comme ce qu'on a montré dans la première partie, le modèle rationnel peut difficilement engendrer la créativité qui refuse de se mettre à genoux devant un objectif imposé. Dès lors, comment articuler l'objectif et le sens (à la fois sensation, signification et orientation) propre à l'action dans le flux de l'agir? Il s'agit, selon Joas, de concilier la perspective idéaliste, selon laquelle la puissance de la connaissance pure peut maîtriser le cours de l'action, et la perspective réaliste, selon laquelle les consciences sont insérées dans le tissu du monde objectif et des événements en soi<sup>147</sup>.

Si l'on simplifie le processus d'une création, on constate que toute expérience créatrice partage un point commun: le parcours, celui tracé par un sujet qui relie un point de départ ancré dans un « contexte », et un point d'arrivée symbolisé par l'œuvre achevée. Cela

---

<sup>146</sup>Cf. Rober PROST (sous la dir.), *Concevoir, inventer, créer – réflexions sur les pratiques*, op. cit., p. 29.

<sup>147</sup> Cf. Hans JOAS, *La créativité de l'agir*, op. cit.

rappelle la formule donnée par le psychologue anglais, D.W. Winnicott, sur l'origine de la créativité: « un mouvement pour "chercher à atteindre" (reach out)<sup>148</sup> ».

Ce « chercher à atteindre » est formulé autrement par Merleau-Ponty : « L'accord entre ce que nous visions et ce qui est donné, entre l'intention et l'effectuation<sup>149</sup> ». C'est cet accord qui fournit la perspective du mouvement créateur. Il implique le sentiment de l'« appartenance ».

Une transformation du monde de l'*en-soi* en *pour-soi* selon Merleau-Ponty, est la clé psychique pour amorcer la dynamique de l'agir : « Pour que nous puissions mouvoir notre corps vers un objet, il faut d'abord que l'objet existe pour lui, il faut donc que notre corps n'appartienne pas à la région de l'*"en-soi"*<sup>150</sup> ». Un enfant, dans sa première tentative de préhension, ne regarde pas sa main mais l'objet. La main qui, en quelque sorte, peut être considérée comme « moyen », est, en réalité, une partie intrinsèque du mouvement. Dans ce mouvement, le sentiment d'appartenance stimulé par le regard comme une tension, relie spontanément, l'enfant et l'objet, devenu porteur d'une signification déterminée vers laquelle l'enfant se projette. Le corps est l'intermédiaire entre la conscience et la chose.

En revanche, l'action créatrice n'est pas totalement identique au geste de la main qui se tend vers un objet. Dans le mouvement créatif, l'objet n'existe pas dans le présent mais dans le futur. L'action créatrice est en réalité un « mouvement abstrait » (terme de Merleau-Ponty) qui vise à un « toucher virtuel », au sens de « chercher à atteindre l' "objet" à travers le temps ». Durant le temps de l'action, l'« objet » demeure partie inconnue. L'action créatrice consiste à projeter, c'est-à-dire à jeter devant soi<sup>151</sup>. Cependant, pour pouvoir « jeter devant soi », il faut avoir le sens de l'avenir. Au lieu d'avoir le sentiment d'appartenance d'un objet existant simultanément à lui, le sujet doit tisser un accord entre le contexte actuel et la possible existence future de l'objet.

---

<sup>148</sup> D. W. WINNICOTT, *Conversations ordinaires*, op. cit., p. 58.

<sup>149</sup> Maurice MERLEAU-PONTY, *Phénoménologie de la perception*, op.cit., p180.

<sup>150</sup> *Ibid.*, p. 174.

<sup>151</sup> Cf. Jean-Pierre BOUTINET, *Psychologie des conduites à projet*, op. cit.

Le « mouvement abstrait » se distingue du « mouvement concret », en ce sens où le premier a lieu dans le possible et le non-être tandis que le second se situe dans l'être et l'actuel. Voyons l'exemple donné par Merleau-Ponty pour distinguer ces deux mouvements:

« Un malade que la psychiatrie traditionnelle classerait dans les cécités psychiques est incapable, les yeux fermés, d'exécuter des mouvements "abstraites", c'est-à-dire, des mouvements qui ne s'adressent à aucune situation effective tels que de mouvoir sur commande les bras ou les jambes, d'étendre ou de fléchir un doigt. [...] Il ne réussit les mouvements abstraits que si on lui permet de regarder le membre qui en est chargé ou d'exécuter avec tout son corps des mouvements préparatoires<sup>152</sup> ».

Cependant, un être dit « normal » est ouvert aux situations verbales et fictives. Selon Merleau-Ponty, le corps, à partir du moment où il perçoit, fonctionne comme un centre d'où émanent différentes perspectives. La perception et le mouvement sont simultanés : « il n'y pas une perception suivie d'un mouvement, la perception et le mouvement forment un système qui se modifie comme un tout<sup>153</sup> ». L'expérience des dessins dans les champs montre que le moment où je vois les photos, vise déjà potentiellement à l'action à venir. Ce qui lie le présent et le futur est un désir amorcé par la curiosité. A travers la perception, un « milieu » destiné à l'agir se crée qui permet de dégager un champ intuitif et fonctionne déjà comme une *fin visée*.

Cet état de perception contient effectivement un stade intermédiaire : *l'infime amorce* (机 机), qui est l'imperceptible commencement du mouvement entre la latence et l'actualisation, entre la quiétude et le mouvement. Cependant, la création du milieu destiné à l'agir ne s'arrête pas au moment de la perception, elle va continuer jusqu'à ce que le champ intuitif devienne tellement consistant qu'il se mue en hypothèse ou idée et provoque enfin le mouvement réel.

Dès qu'on est dans la réalisation d'une action liée à un « milieu » précis, on est, simultanément, dans la nécessité de faire naître de nouveaux « milieux » qui permettent la poursuite du mouvement de l'action. Nous pourrions comparer ici le terme « milieu » à celui de « situation » utilisé plus couramment quand il s'agit de parler de l'action. Dans l'expérience du dessin dans les champs, le sentiment qui me pousse à me projeter dans une

---

<sup>152</sup> Maurice MERLEAU-PONTY, *Phénoménologie de la perception*, op.cit., p 132.

<sup>153</sup> *Ibid.*, p. 141.

double dimension spatio-temporelle, émerge au moment où j'ai « compris » ma situation dans le contexte précis. Dans la création du jardin en mouvement, cette situation existe déjà dès lors que Gilles Clément pose des questions spécifiquement liées à son site. C'est l'émergence d'une situation qui permet d'amorcer le mouvement créateur et de créer la perspective entre l'actuel et le futur, entre l'intention fictive et la fin authentique.

Mais que signifie réellement ce terme de « situation »? À quoi se rapporte-t-il ? Que met-il en jeu ? Le philosophe allemand, Dietrich Böhler (1942-) en donne une définition précise:

*« Par "situation", nous entendons – "nous", en tant que personnes qui agissent et disposent d'un certain savoir sur l'agir – une relation unissant des personnes entre elles et avec des choses, ou une personne avec des choses, et qui, précédant toujours l'action considérée, est donc toujours comprise par la ou les personne(s) concernée(s) comme une invitation à faire ou à ne pas faire quelque chose. Dans le langage courant, nous disons que nous tombons dans une situation, qu'une situation "se produit", que nous nous "heurtons" à elle ou que nous y sommes "confrontés". Nous exprimons ainsi le fait que la situation est quelque chose qui précède notre action (ou notre inaction), mais qui appelle aussi celle-ci, parce qu'elle nous "concerne", nous "intéresse", ou nous "affecte" <sup>154</sup> ».*

Il apparaît donc que les situations ne sont pas seulement une zone neutre dans laquelle se déploient des informations, ou des intentions conçues hors de tout contexte, mais que, dès le stade de la perception, elles appellent, provoquent certains actes : « [...] mouvoir son corps c'est viser à travers lui les choses, c'est le laisser répondre à leur sollicitation qui s'exerce sur lui sans aucune représentation <sup>155</sup> ».

Selon Yoshio Nakamura, les sensations tactiles de notre corps nous font intuitivement percevoir l'étendue terrestre plus comme des champs corporels que comme des choses :

*« Le monde sensible est un champ qui se manifeste gravé d'images du comportement potentiel de notre corps. Les points d'appel qui le composent, maisons, arbres, chemins, ponts etc., ne sont pas des choses (mono モノ), mais agissent comme des signes médiateurs (shokubaiteki na kigô 触媒的な記号) qui déclenchent les gestes de notre corps. Ainsi par un engagement du corps sans cause initiale, l'espace objectif devient un champ plein d'énergie spirituelle, parcouru de liens avec le corps. Cet espace excité par le corps, on peut l'appeler "champ corporel" (shintai ba 身体場) <sup>156</sup> ».*

---

<sup>154</sup> Dietrich BÖHLER, cité par Hans Joas, in *La créativité de l'agir*, op. cit., pp. 170-171.

<sup>155</sup> Maurice MERLEAU-PONTY, *Phénoménologie de la perception*, op.cit., p. 173.

<sup>156</sup> Yoshio NAKAMURA, « La raison-cœur des co-suscitations paysagères- les fluctuations du paysage entre corps, lieu et langage », op. cit., p. 78.

Le paysage est ainsi empreint de notre corporéité. Le corps d'une personne n'est pas seulement impliqué dans un contexte défini par des informations juxtaposées ou des problèmes, telle qu'une situation réelle au regard des tâches inhérentes à un métier, mais chaque stimulation corporelle éveille une sorte de vision qui lui permet de se projeter dans le futur. Le monde n'est pas, pour lui, une pure extériorité tout faite ou figée, dressée devant son intériorité, mais une plénitude polarisée par le projet et qui fait apparaître mille signes témoignant d'actions possibles. L'opération préconsciente et préréflexive du corps constitue un fond qui offre des indications à l'agir. C'est dans la compréhension de « ma » situation en tant que corps, que résident le sens et l'orientation de « mon » agir. Comme le dit Merleau-Ponty, « un mouvement est appris lorsque le corps l'a compris, c'est-à-dire lorsqu'il l'a incorporé à son monde<sup>157</sup> ».

Le temps selon Merleau-Ponty, n'est pas une ligne, mais un réseau d'intentionnalités. Le flux d'agir est constitué par des séries de relations « possibles » selon la situation avant et après. Dans le flux, l'intentionnalité n'est pas la cause unique d'une action. Mais une multitude de causes est impliquée dans la moindre action, et toute action provoque une multitude d'effets qui permettent d'instaurer des nouvelles situations et ainsi de nouvelles intentions.

L'intentionnalité doit ainsi s'ouvrir à une évolution à travers un travail autoréflexif de prise de conscience ancrée dans des situations concrètes, à la fois par des « je pense que » mais aussi par des « je peux ». La perspective du mouvement créateur se dessine autour du corps vivant selon la convenance ou la non-convenance de certaines manières d'agir.

Cependant il ne s'agit pas d'une réduction behavioriste où l'agir est exclusivement déterminé par la situation dans laquelle il s'inscrit, ce qui prive l'intentionnalité de toute signification. Selon Joas, pour échapper à ce dilemme, il est nécessaire d'entretenir l'idée d'un rapport réciproque entre une conception téléologique et une approche quasi-dialogique de l'action, car

*« Sans certaines disposition finales, si vagues soient-elles, données ante actus sous la formes de besoins, d'intérêts et de normes, aucun événement ne pourrait présenter à nos*

---

<sup>157</sup> *Ibid.*, p. 173.

*yeux le caractère d'une situation, ce ne serait jamais qu'un fait dépourvu de signification, un fait muet<sup>158</sup> ».*

Sans doute, l'« idée » participe à la formation du dynamisme de l'agir. De son côté, Corajoud considère l'« hypothèse » comme noyau organisateur du projet. Dans les deux cas d'expériences *in situ*, l'idée s'impose au départ comme une consigne pour pousser l'acteur à sortir de la passivité observatrice. En revanche, l'idée n'est pas un en-soi. Au sujet de l'œuvre peinte, Merleau-Ponty constate que l'artiste peintre peut avoir, lors de son travail de création, une certaine idée préalable et désirer la concrétiser, ou bien qu'il peut travailler d'abord le matériau en tentant d'en dégager une certaine idée ou émotion. Dans un cas comme dans l'autre, il y a, dans l'activité du peintre, une élaboration de l'expression qui se retrouve en étroite interaction avec le sens qui est mis en œuvre.

Reprenons l'histoire de l'homme qui tombe amoureux d'une femme<sup>159</sup>. Ce n'est pas uniquement l'idée qui provoque une telle expérience amoureuse permettant la création d'une valeur authentique. Probablement, c'est une expérience précédente qui a sans doute semé chez l'homme la vision d'une femme parfaite.

Ce phénomène peut probablement expliquer l'apparent décalage de l'effet pédagogique de Lassus. Dans son enseignement, les concepts qui véhiculent ses expériences animent d'abord des perceptions chez les élèves, un peu comme si des idées étaient semées et mises en réserve. Réveillées plus tard, quand l'expérience virtuelle sera validée par une expérience réelle, certaines de ces idées provoqueront des actions.

Ainsi, l'idée peut contenir en-soi un concept, le principe d'une commande, un programme, une hypothèse et même un savoir... Elle reflète l'intentionnalité, le désir, la valeur... Mais est-ce réellement elle qui provoque l'agir ? L'agir dépend-il uniquement du moment de la perception de l'idée ou bien est-il le résultat d'une longue chaîne de passé, remontant parfois à un souvenir d'enfance ? La réponse semble aller de soi. Le mobile de l'action créatrice ne vient pas uniquement de l'énoncé d'un but. Il est, au contraire, le plus

---

<sup>158</sup>Hans HOAS, *La créativité de l'agir*, op. cit., p. 171

<sup>159</sup>Voir Chapitre 2.3.4. *Quatre lemmes pour qualifier le parcours créateur*

souvent attaché aux perceptions souvent inconscientes, contenues dans le passé du concepteur.

Dans le cadre d'un projet, un programme issu d'une commande se différencie de l'intention qui naît à la vue directe d'une œuvre comme dans la première expérience *in situ* : le fait de regarder les photos des dessins déjà réalisés dans les champs renvoie à certaines possibilités et déclenche des ouvertures. Par contre, les mots énoncés dans un programme peuvent avoir valeur d'action. Ils peuvent entretenir des connivences avec la réalité (non seulement la réalité extérieure mais aussi intérieure telle que l'expérience vécue), et éventuellement évoquer des passages dans le corps du concepteur afin de lui donner l'envie ou de provoquer la nécessité de se projeter dans le projet. Dans ce cas, une commande verbale peut aussi provoquer le sens et le mouvement de l'agir.

En revanche, il est possible d'avoir des mots qui n'évoquent rien ou peu de choses pour le concepteur. Si celui-ci accepte de s'y soumettre, il devient alors un simple exécutant. Il apparaît donc nécessaire de réfléchir sur le programme voire même de le remettre en question. Un mode créatif de perception, selon Winnicott, doit donner à l'individu le sentiment que « *la vie vaut la peine d'être vécue*<sup>160</sup> ». Ce qui s'oppose à un tel mode de perception, c'est « *une relation de complaisance soumise envers la réalité extérieure : le monde et tous ces éléments sont alors reconnus mais seulement comme étant ce à quoi il faut s'ajuster et s'adapter*<sup>161</sup> ».

Programme, commande, mots, concept, idée, inspiration, site, nécessité enfouie, urgence... de quoi doit partir un concepteur ? Wang Shu répondait que l'architecte ne peut que dessiner ce qu'il « sait » dessiner. Or, ce « savoir » n'est visiblement pas le simple savoir-faire, il est lié à la vie du concepteur. Le mobile d'une activité créatrice provient, selon Wang Shu, du besoin nécessaire demeurant profondément dans le cœur de l'architecte<sup>162</sup>. Il apparaît ainsi important de repenser la formation du concepteur en prenant en compte sa

---

<sup>160</sup>D. W. WINNICOTT, *Jeu et Réalité- l'espace potentiel*, op. cit., p. 91.

<sup>161</sup>*Ibid.*

<sup>162</sup>Texte originel : “我认为, 人和现实并不直接相对, 它们之间阻隔类似语言的层次, 而创造, 应该建立在对这个层次的不批判, 不断的破坏与重建之上, 而动力发自人类迫切的内心需要。那么, 建筑师能设计什么? 应该说只能设计他会设计的东西。” Cf. WANG Shu, *死屋手记(Si Wu Shou Ji/ Souvenirs de la maison des morts)*, op.cit. (Non paginé).

perception et son vécu, en tant que facteur d'une future « co-suscitation » éventuelle entre le concepteur, l'action créatrice et le monde.

### 3.1.5. Concomitance entre la « main » et l'esprit

En un mot, le déclencheur d'une action créatrice s'appuie sur un rapport corporel pré-réflexif à la situation. Le pouvoir de dégager la dynamique créatrice est étroitement lié à la capacité d'appréhender les milieux destinés à l'agir (*i.e.* les situations) et d'embrasser le champ des réalités dans leur totalité. Cette capacité est-elle une faculté stable chez l'homme ? Est-elle susceptible d'être enseignée ?

De 2006 à 2008, j'ai participé à des dizaines de travaux artistiques de Jacques Simon, tels qu'installations, dessins dans les champs, animations d'événements, etc. En 2009, j'ai eu l'occasion de travailler sur le projet de création d'un parc humide (*Shidi gongyuan* 湿地公园) de 22 hectares dans la ville de Zhongshan (中山) dans le Guangdong (广东), province du sud de la Chine.

Je n'avais jamais connu d'expérience semblable. Très motivée par le projet, je « m'auto-formai » d'abord en collectant une pluralité d'informations sur le concept de « jardin humide ». Par ailleurs, je fis connaissance rapidement avec l'équipe du projet et commençai à collaborer avec elle. Mon absence d'activité professionnelle de ces dernières années que j'avais consacrées à la recherche universitaire, ne semblait pas créer d'obstacle à ma « capacité<sup>163</sup> » à me projeter. Au contraire, ce projet stimulait mon imaginaire de telle sorte qu'il provoquait chez moi un sentiment de liberté en me rendant extrêmement heureuse. Comment expliquer ce phénomène ? Certes, un tel état ne signifie pas nécessairement la réussite du projet. Ce qui nous intéresse, ce n'est pas le point d'arrivée, l'achèvement, à travers la maîtrise totale de la procédure, mais de comprendre quel est le facteur qui permet de déclencher la dynamique créatrice.

---

<sup>163</sup> Quelle est concrètement cette capacité de projet ? S'agit-il d'une capacité ou plutôt d'un désir ?



Je réalise qu'à travers mes expériences avec Simon, j'ai pris des « habitudes ». La première, est d'essayer d'aller le plus loin possible au début d'un projet: imaginer toutes sortes de concepts, en fonction du thème et du site, du plus conservateur au plus fou, ne jamais se censurer, oser les idées les plus extravagantes comme les plus absurdes... au moyen de croquis griffonnés rapidement pour saisir les « idées » qui traversent le cerveau ou en fabriquant des maquettes simples et provisoires avec les matériaux disponibles (papier, sable, branche, mousse plastique, morceaux de bois... souvent avec la présence d'un petit personnage pour marquer l'échelle) (Figs. 46, 47). Cette façon d'aborder le projet dans sa globalité, de le regarder non seulement dans sa particularité mais aussi dans son universalisme, constitue un moyen d'analyse, de compréhension et d'anticipation de la morphologie plastique et spatiale de son devenir possible.

Une fois venu le moment de l'intervention - dès qu'on a les pieds sur le terrain- il est impératif de réagir vite selon la réalité du site et d'être prêt psychologiquement à affronter toutes sortes de changements possibles et parfois même à abandonner un choix préalable pour improviser. Bref, ne jamais se laisser dominer par le concept, et toujours prendre en compte la circonstance. Comme un joueur de tennis, on doit procéder immédiatement à l'analyse instantanée de la situation et mettre instantanément au point une stratégie. Une procédure qui casse l'idée habituelle d'un processus dominé par la conception, imprègne le projet d'une liberté inouïe. « Immédiate », « improvisée », « éphémère » sont parmi les mots les plus prononcés par Simon pour rappeler ses idées sur de tels actes.

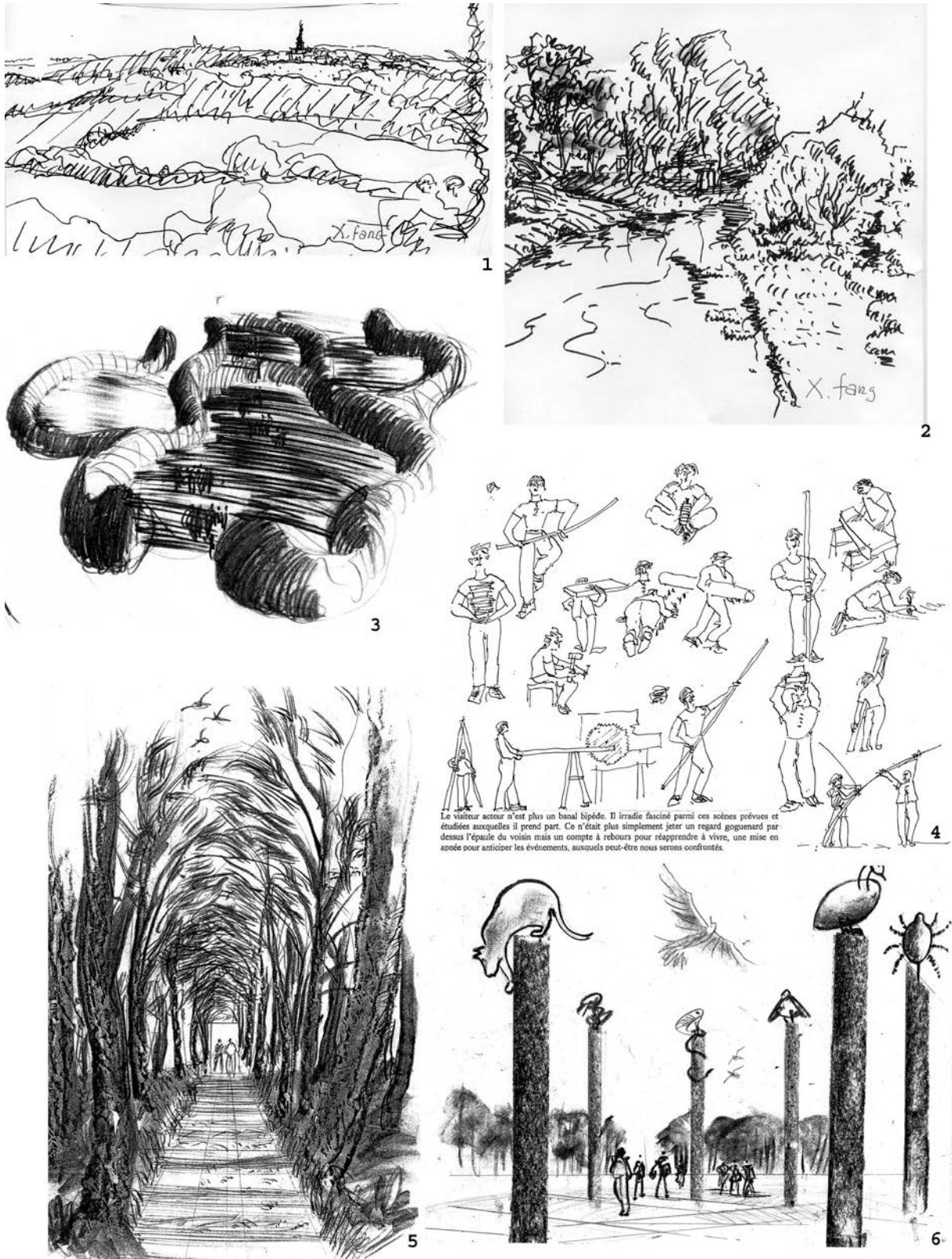


Figure 46. Dessins de l'intervention.  
 1&2 : Croquis de Xiaoling Fang.  
 3, 4, 5 & 6 : Dessins de Jacques Simon.

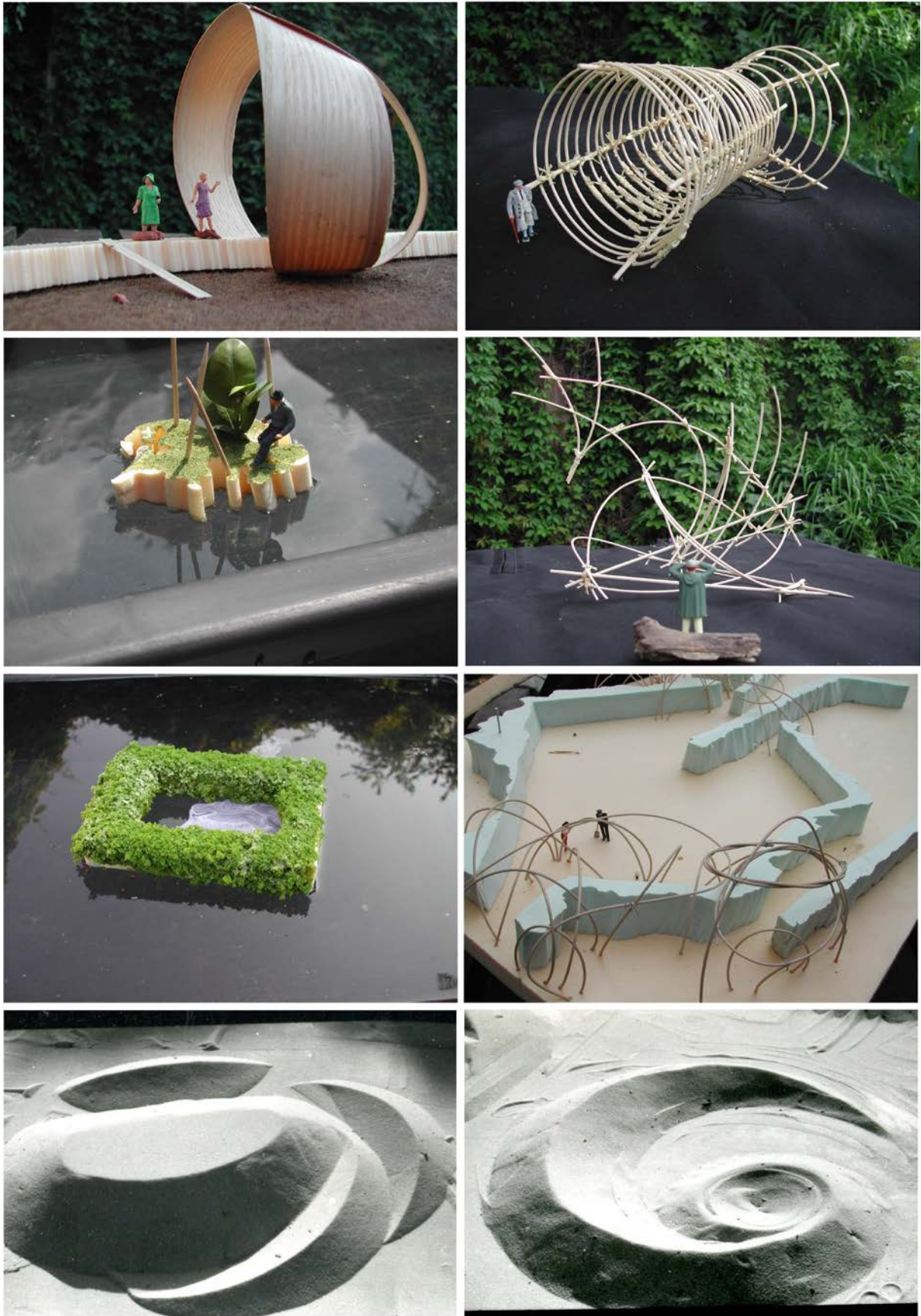


Figure 47. Maquettes de l'intervention (Photos fournies par Jacques Simon).

Investie dans des expériences corporelles *in situ*, depuis plusieurs années, j'ai agi dans ce projet de parc humide, d'une manière spontanée, en me laissant guider par mes « habitudes » acquises. Or, un projet n'est pas une intervention artistique. L'ampleur du site est plus importante, la demande de fonction plus précise et l'étape d'études plus longue. Comment des telles « habitudes » du « faire » peuvent-elles s'adapter à d'autres situations ?

Merleau-Ponty considère que « *l'habitude exprime le pouvoir que nous avons de dilater notre être au monde ou de changer d'existence en nous annexant de nouveaux instruments*<sup>164</sup> ». Par exemple, on peut savoir dactylographier sans savoir indiquer où se trouvent sur le clavier les lettres qui composent les mots. Le sujet sait où se trouvent les lettres sur le clavier comme il sait où se trouvent ses membres. Il ne s'agit pas d'une habitude d'inertie, comme par exemple, l'habitude d'un certain type de cuisine qui nous fait refuser un autre type de cuisine, mais d'une habitude motrice qui est « *une saisie motrice d'une signification motrice*<sup>165</sup> » - une sorte de pouvoir de répondre par un certain type de solutions à une certaine forme de situations qui peuvent différer largement d'un cas à l'autre.

Jean Marc Besse compare le savoir-faire du jardinier à l'art du cordonnier que Kant évoque dans sa théorie sur l'art. Selon lui,

*« L'anatomiste, le savant, sait faire, ou plutôt sait comment il faudrait procéder pour faire une bonne chaussure. Il a la science, mais pas l'art. La cordonnerie n'est pas une science appliquée [...] Le cordonnier, lui, a l'art. [...] L'art n'est pas l'exécution d'une méthode ou d'une procédure quelles que soient les circonstances et les conditions. Il consiste, justement, pour le cordonnier, à tenir compte de ses conditions et circonstances, et peut-être aussi à aller au-delà de sa propre compétence acquise, de ses procédés habituels, pour faire apparaître une solution »<sup>166</sup>.*

L'art du cordonnier est selon Kant, un savoir-faire, comme le commente Jean-Marc Besse : « *c'est-à-dire une capacité bien particulière qui consiste donc à travailler avec rigueur en sachant aller au-delà de la méthode lorsque la situation l'exige*<sup>167</sup> ». Besse ajoute : « *Aller*

---

<sup>164</sup> Maurice MERLEAU-PONTY, *Phénoménologie de la perception*, op.cit., p. 179.

<sup>165</sup> *Ibid.*, p. 178.

<sup>166</sup> Jean-Marc BESSE, « Du jardin au jardinage, la ruse du paysagiste », in *Les Carnets du paysage-jardinier*, N°9 & 10, Arles, Actes sud et ENSP 2001, p.23.

<sup>167</sup> *Ibid.*

*plus loin que la règle : cela veut dire qu'on est capable d'inventer.*<sup>168</sup> »

Ce « savoir inventer » ou cette « habitude motrice » ne réside ni dans la pensée ni dans le corps objectif, mais dans le corps comme médiateur d'un monde. Son acquisition passe par la compréhension corporelle. Voyons l'exemple de l'organiste donné par Merleau-Ponty :

*« On sait qu'un organiste exercé est capable de se servir d'un orgue qu'il ne connaît pas et dont les claviers sont plus ou moins nombreux, les jeux autrement disposés que ceux de son instrument coutumier. Il lui suffit d'une heure de travail pour être en état d'exécuter son programme. Un temps d'apprentissage si court ne permet pas de supposer que des réflexes conditionnés nouveaux soient ici substitués aux montages déjà établis, sauf si les uns et les autres forment un système et si le changement est global, ce qui nous fait sortir de la théorie mécaniste, puisque alors les réactions sont médiatisées par une saisie globale de l'instrument. Dirons-nous donc que l'organiste analyse l'orgue, c'est-à-dire qu'il se donne et garde une représentation des jeux, des pédales, des claviers et de leur relation dans l'espace ? Mais pendant la courte répétition qui précède le concert, il ne se comporte pas comme on le fait quand on veut dresser un plan. Il s'assied sur le banc, il actionne les pédales, il s'installe dans l'orgue comme on s'installe dans une maison. [...] Pendant la répétition comme pendant l'exécution, les jeux, les pédales et les claviers ne lui sont donnés que comme les puissances de telle valeur émotionnelle ou musicale. Entre l'essence musicale du morceau telle qu'elle est indiquée dans la partition et la musique qui effectivement résonne autour de l'orgue, une relation si directe s'établit que le corps de l'organiste et l'instrument ne sont plus que le lieu de passage de cette relation<sup>169</sup> ».*

Cet extrait nous dévoile un état harmonieux entre l'organiste, l'instrument et la musique. Pour atteindre à l'essence musicale, l'orgue et l'organiste rentrent dans un processus d'unification: l'orgue devient l'extension du corps de l'organiste, comme on étend la main pour attraper un objet sans nécessairement avoir la conscience de la fonction instrumentale de la main, ni de son emplacement objectif. Dans un état créateur, il n'y a pas de séparation entre le sujet, le moyen et le but, ils sont fusionnés par une concentration sur le mouvement de projection. L'« habitude motrice » de l'organiste est un savoir de familiarité qui ne lui est pas donné en tant que connaissance de l'objet instrumental mais lien que tisse son corps étendu jusqu'à l'orgue et qui lui permet d'entrer dans la « concomitance entre la sûreté de la main et la lucidité de l'esprit<sup>170</sup> ».

---

<sup>168</sup> *Ibid.*

<sup>169</sup> Maurice MERLEAU-PONTY, *Phénoménologie de la perception*, op.cit., pp. 180-181.

<sup>170</sup> Anne CHENG, *Histoire de la pensée chinoise*, op. cit., p. 129.

Qu'entend-on par cet état de « la concomitance entre la main et l'esprit »? Reprenons l'anecdote du cuisinier Ding<sup>171</sup> : lorsqu'il perçoit l'infime amorce (*Ji 几*), il concentre son attention sur une situation ponctuelle et il tranche d'un seul coup. En cet instant, la position du sujet passe d'acteur passif à acteur actif spontané et il y a une identification parfaite de la main et de l'esprit.

Pour les penseurs chinois, tout agir humain vise à un état où l'homme s'intègre dans le cours naturel -*Tao*- et, où l'agir devient spontané (« de soi-même ainsi ») ; tout savoir ne possède qu'un but, celui qui permet à l'homme d'entrer dans le courant du *Tao* comme un poisson:

*« Les poissons vivent entre eux dans l'eau, les hommes vivent entre eux dans le Dao. Pour les êtres qui évoluent dans l'eau, il suffit de creuser un étang pour qu'ils y trouvent leur subsistance. Pour ceux qui évoluent dans le Dao, il leur suffit de rester inactifs pour que leur vie suive son cours. C'est ce qui me fait dire que les poissons s'oublient entre eux dans les fleuves et les lac, et les hommes s'oublient entre eux dans l'art d'épouser le Dao<sup>172</sup> ».*

La « concomitance entre la main et l'esprit » est la caractéristique de l'agir au moment où il s'accorde au *Tao* (i. e. *Dao*), celle du « non-agir » (*wuwei 无为*). Cependant, la difficulté réside dans la manière d'appréhender le *Tao*, c'est-à-dire comment acquérir l'art de l'épouser. Le projet confucéen a entamé la recherche du côté du « savoir-faire », du « coup de main » instinctif et pourtant acquis de l'artisan. Il s'agit d'un savoir-faire de la main privilégié par les penseurs chinois, qui n'est en réalité qu'une métaphore pour désigner un certain type de connaissance comparable à l'« habitude motrice » : « une connaissance qui ne résulterait pas de l'acquisition d'un contenu, mais d'un processus d'apprentissage comme celui d'un métier qui ne s'acquiert pas en un jour, mais qui " rentre " imperceptiblement<sup>173</sup> ».

La métaphore artisanale se trouve illustrée et développée dans de multiples anecdotes, dont celle du cuisinier Ding est l'une des plus fameuses. Dans le même texte, un passage décrit précisément le progrès de son savoir-faire artisanal :

---

<sup>171</sup>Voir chapitre 2.3.3. Oubli de soi (*wangwo 忘我*) et non-agir (*wuwei 无为*) - réflexion sur l'état créateur à partir de l'« Histoire du jardin dont le cordeau fut une corde à linge »

<sup>172</sup> Cité par Anne CHENG, *Histoire de la pensée chinoise*, op. cit., p. 126.

<sup>173</sup> *Ibid.*, p. 127.

« Au début, quand j'ai commencé à découper des bœufs, je ne voyais que bœufs entiers autour de moi. Au bout de trois ans, je ne voyais plus le bœuf dans son entier. A présent, je ne le perçois plus avec les yeux mais l'appréhende par l'esprit (*shen* 神). Là où s'arrête la connaissance sensorielle, c'est le désir de l'esprit qui a libre cours<sup>174</sup> ».

Le terme de *shen* (神) qui désigne à l'origine, le divin ou le spirituel, évoque l'esprit lorsqu'il est au comble de la vie, de la spontanéité, du naturel. L'acte de « non-agir » est entraîné par le *shen* qui se meut sans aucune entrave représentant tout effort de réflexion, de conceptualisation ou de mise en forme. Le mouvement du *shen* qui porte un nom particulier dans la doctrine taoïste- *shen you* (神游), n'est cependant « pas celui de l'inconscience, et encore moins de l'inconscient, mais celui de l'oubli de la connaissance<sup>175</sup> ». Cela coïncide avec le rappel de Gaston Bachelard sur les phrases de Jean Lescure, à l'égard des vertus de *l'oubli du savoir* :

« Le savoir s'accompagne d'un égal oubli du savoir. Le **non-savoir** n'est pas une ignorance mais un acte difficile de dépassement de la connaissance. C'est à ce prix qu'une œuvre est à chaque instant cette sorte de commencement pur qui fait de sa création un exercice de liberté<sup>176</sup> ».

Par ailleurs, François Jullien évoque la « connivence », qui est le *contradictoire* de la connaissance : « Si le contraire de la connaissance est l'ignorance, son contradictoire est cette connivence – *connivere* : s'entendre en clignant des yeux<sup>177</sup> ». Selon lui, la connaissance n'est que la face éclairée, qui s'adosse à son envers, la face ombreuse. Alors le savoir ombreux...

« [...] qui reste intégré dans un milieu, ne s'abstrait pas d'un paysage, ne s'extrait pas d'un conditionnement, ne sépare pas la théorie de la pratique, ne détache pas un "moi" du monde, reste en deçà de toute exposition possible – savoir, autrement dit, de l'*infra* [...] <sup>178</sup> ».

Cette « connivence », ou ce « savoir d'*infra* », pour l'architecte finlandais, Juhani Pallasmaa, concerne une connaissance existentielle qui n'est pas une connaissance qui se coule dans les mots, les concepts et les théories, mais une connaissance incarnée à travers l'expérience sensible. Le corps humain est, selon lui, une entité connaissante :

---

<sup>174</sup> *Ibid.*, p. 127.

<sup>175</sup> *Ibid.*, p. 129.

<sup>176</sup> Gaston BACHELARD, *La Poétique de l'espace* (1957), Paris, Puf, Coll. Quadrige. Grands textes, 2009, p.15.

<sup>177</sup> François JULLIEN, *Philosophie du vivre*, op. cit., p.210. (Souligné par nous)

<sup>178</sup> *Ibid.*, p.211.

« Nos sens et notre être corporel – entité structurante – produisent et conservent silencieusement une connaissance existentielle. Notre être dans le monde est une manière d'être sensible et incarnée, et cette expérience sensorielle est le fondement de la connaissance existentielle <sup>179</sup> ».

Bref, toutes ces réflexions similaires (« habitude motrice », « art de cordonnier », « art d'épouser le Tao », « *shen you* », « non-savoir », « connivence », « savoir de l'*infra* » ou « connaissance existentielle ») dévoilent une préoccupation générale sur l'agir humain, la recherche d'un savoir spécifique qui permet à l'agir de s'ancrer dans le monde, et en même temps de s'épanouir dans sa liberté créatrice. De façon plus précise, deux questions peuvent se poser: comment empêcher que l'activité intellectuelle devienne l'entrave de la créativité qui désire la liberté ? Comment développer ce « savoir-faire » spécifique, autrement dit un *savoir de l'agir* qui nous permet d'accéder à la concomitance entre l'esprit et la main ?

S'agit-il des exercices manuels ? Dans le cas du cuisinier Ding, c'est à force de pratique et d'affinement que la perfection fulgurante du geste n'est plus consciente. On retrouve dans cette histoire, une idée associée en Chine à toute pratique à la fois physique et spirituelle, dont celle de calligraphie ou de *Gongfu* (功夫).

Pourtant, Pallasmaa souligne que l'exercice manuel, comme l'activité de l'esprit, peut se révéler contre-créatif quand il est pratiqué à l'excès. Il donne un exemple, en citant un passage écrit par le pianiste et chanteur, Anton Ehrenzweig (1908-1966) :

« Le pianiste consciencieux souhaite d'abord acquérir l'habileté nécessaire à un doigté régulier et constant, mais s'il ne tient pas compte des inflexions spontanées de son jeu, il étouffera l'esprit de la musique vivante. Il restera sourd au langage de son corps et ne respectera pas la vie indépendante de son œuvre <sup>180</sup> ».

En même temps, il faut distinguer le savoir d'agir d'un concepteur de celui d'un artisan. L'acquisition d'une compétence artisanale, quelle qu'elle soit, exige souvent un apprentissage exigeant d'une technique manuelle de base. Or, l'architecture selon Pallasmaa,

---

<sup>179</sup> Juhani PALLASMAA, *La main qui pense : pour une architecture sensible* (2009), Traduit de l'anglais par Etienne Schelstraete, Arles, Actes Sud/Architecture, 2013, p. 9.

<sup>180</sup> Cité par Juhani PALLASMAA, *La main qui pense*, op. cit., p. 75.



n'est pas le produit de la main qui sait faire mais de « la main qui pense » et qui interprète la corporéité et la matérialité de la pensée pour en faire une image concrète :

*« Dans l'euphorie de la création, l'architecte en oublie sa main et son crayon, et l'image surgit comme une projection automatique de l'imagination. Ou peut-être est-ce la main elle-même qui, existant dans la chair du monde, imagine la réalité de l'espace, de la matière et du temps, la véritable condition physique de l'objet imaginé <sup>181</sup> ».*

Revenons au rêve du jeune architecte. Quand le jeune architecte tente de tracer sur le papier la première ligne pour capturer son rêve, le rêve disparaît<sup>182</sup>. La main crée ici en quelque sorte une limite et en même temps un lien entre le rêve et la réalité, entre l'intention et la possibilité matérielle... Le fait de dessiner ne suppose pas deux éléments séparés -d'un côté, une maîtrise de la technique de représentation, de l'autre, l'idée qui donne l'ordre à la main- mais signifie le mouvement intentionnel du corps sous l'hypothèse de l'existence « possible » d'un espace idéal. La faculté d'imagination ne loge pas seule dans notre cerveau; notre corps tout entier l'imagine, la désire et la rêve.

Le mouvement corporel permet l'affrontement direct entre l'esprit et la main, immatériel et matériel, non mesurable et mesurable. Ce croisement intime approfondit la connaissance de la réalité chez le jeune architecte à travers le simple geste de dessiner. Par l'« impossible », les limites sont rappelées et donnent les repères à la recherche de la concomitance entre la main et l'esprit.

Pour Wang Shu, l'expérience sensible de la main peut être intégrée dans la formation des architectes pour favoriser leur compréhension du « principe de nature » (*zi ran zhi dao* 自然之道). L'acte de construire doit partir, selon lui, d'un comportement spontané. Wang Shu imagine qu'un jour, quatre personnes, un philosophe, un moine, un paysan (qui est en même temps artisan), un architecte, sont attirés par un même terrain situé dans une ruine urbaine. Tous quatre décident de s'y installer. Ils commencent à planifier et à construire parce que ce sont des étapes nécessaires pour bâtir leur habitat, sans jamais penser qu'ils sont en train d'étudier l'architecture. C'est ainsi que la ville naît : du comportement naturel

---

<sup>181</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>182</sup> Voir chapitre 1.2.1 *Mesurable et non-mesurable*

des gens qui désirent vivre et s'installer dans un endroit<sup>183</sup>. Si l'on considère que l'acte de construire est un jeu d'espace, alors pour accéder à l'espace, il faut suspendre l'idée de « soi-même », et abolir la frontière entre l'activité professionnelle et la vie. Selon Wang Shu, c'est dans la réalisation d'un objet concret, objet dont la taille importe peu, à travers l'expérience corporelle, que l'on accède à cet état de spontanéité et d'oubli de soi qui permet de comprendre réellement le système de construction<sup>184</sup>.

Partant de cette idée, un cours de menuiserie est mis en place pour les étudiants de première année. Pendant un mois, il est demandé à chaque étudiant de fabriquer une chaise à l'échelle de 1 :2 ou de 1 :1<sup>185</sup>. Cette chaise ne doit pas avoir un seul clou. Les morceaux doivent être assemblés au moyen d'emboîtements. Au début du cours, un maître menuisier enseigne les techniques pour faire une vingtaine de types d'emboîtements. Ensuite, les élèves imaginent un concept de chaise et le réalisent.

Quand le responsable de la formation, architecte et enseignant, Lu Wenyu (陆文宇), m'a fait visiter ce cours, c'était dans la dernière semaine de l'atelier, fin janvier 2007. Devant moi, un élève voulait fabriquer une chaise moitié carrée, moitié ronde. Il devait donc inventer lui-même les emboîtements qui s'adapteraient à son concept. Or, passer du concept à la main n'est pas si simple. On se heurte constamment au mûr du « possible ». Et lorsqu'on se trompe, il faut tout recommencer. Ce fut exactement ce qu'il s'est passé. En l'espace d'un instant, le travail de toute l'après-midi d'un élève fut réduit à néant. En s'acharnant à emboîter deux pièces mal adaptées, il cassa un élément et dut tout recommencer. (Fig. 48)

---

<sup>183</sup>Cf. WANG Shu, “走向虚构之城” (Zou Xiang Xu Gou Zhi Cheng/ Vers une ville imaginée), in *Time+Architecture* 2003/5, Shanghai, p. 40.

<sup>184</sup>Le texte originel : “如果说‘空间’是要搁置自我才能进去的一种结构, ‘营造’就是要亲手去做。...当然, ‘营造’也是关于如何适宜的建造的道理, 有法可循的, 基本上是一种‘见微知著’的过程。” Cf. WANG Shu, “营造琐记” (Ying Zao Suo ji/ Notes de l'architecte), in *Architecture journal* 2008-7, Shanghai, 2008, p.60.

<sup>185</sup>Pour que le bruit de l'atelier ne dérange pas les autres classes, ce cours a lieu à la fin de premier semestre, c'est-à-dire entre janvier et février. À ce moment, les étudiants des autres années suivent leurs cours optionnels dans les autres départements.



## 木工课



Figure 48. Atelier de Menuiserie de première année du Département d'Architecture de l'Ecole supérieure des Beaux-Arts de Chine (Photos fournies par LU Wenyu & WANG Shu).

Curiosité, ambition, mais aussi découragement, hésitation, incertitude... depuis l'apprentissage, à travers la conception, par la familiarisation du savoir au moyen d'exercices manuels, jusqu'aux plus subtils détails de réalisation, le parcours à accomplir permet une compréhension directe et profonde non seulement du processus et de la structure de l'architecture, mais aussi du sens de la construction. Ici, apprendre, penser et faire ne visent qu'à un seul but : saisir la chaise « rêvée » et lui donner existence. Oscillant entre le possible et l'impossible, ces jeunes architectes assimilent imperceptiblement le savoir par les gestes de leurs mains. En fin de compte, ce sont leurs personnalités et leurs corps tout entiers qui deviennent le lieu du travail de conception. Le projet n'est pas analysé : il est vécu.

Toujours selon Wang Shu, la nouvelle génération des architectes doit avoir un cerveau de philosophe et des mains d'artisan (*Zhe Jiang* 哲匠 - philosophe/artisan). A travers ces expériences pédagogiques, il nous paraît possible de parvenir à la concomitance entre l'esprit et la main par un mode d'enseignement corporel qui permet d'acquérir la connaissance existentielle en faisant affronter sur le corps médial, d'un côté, l'idée, la connaissance, le savoir, la théorie, la méthodologie, la technique qui résultent des processus cognitifs rationnels, et de l'autre, les facteurs affectifs et motivationnels, sensibilité, intuition, créativité, sentiment, impulsion, inspiration, spiritualité, etc.

## **Conclusion**

Deux questions centrales ont été posées dans ce chapitre, toutes deux initiées par deux problèmes soulevés lors de l'analyse du contexte de la formation à l'ENSPV : le manque d'un savoir spécifique propre au projet et la difficulté de concilier la complexité de la réalité, avec les connaissances disciplinaires et la dynamique de l'agir.

La première question est : quelle est l'origine du dynamisme de l'agir ? Une réponse possible se trouve dans la façon d'appréhender la réalité, soit à travers la compréhension corporelle, soit par la compréhension intellectuelle. Cependant, ces deux modes de compréhension (corporelle et intellectuelle) ne sont pas opposés mais complémentaires : la

compréhension intellectuelle produit des signes en découpant et analysant la réalité ; la compréhension corporelle rassemble, recoud, et ramène les signes aux sources du sens. Dans cet aller-retour, l'*en-soi* est transformé en *pour-soi*; un contact intime se crée entre le sujet et la chose. Le sentiment du *pour-soi* tisse un accord entre le présent et le futur « projeté » qui se traduit par l'apparition d'un milieu (i.e. situation) destiné à l'agir. Selon le changement de circonstances, des milieux différents doivent être instaurés en même temps qu'une rectification constante de l'intentionnalité (*fin visée*). Ainsi apparaît le flux de l'agir.

La deuxième question concerne le *savoir de l'agir*. Qu'est-ce ce « savoir » ? Est-ce un « savoir » spécifique destiné à développer la capacité de faire surgir les milieux de l'agir, ou un « savoir » inventer (selon Besse) ? Comment l'enseigner ? Ces questions sont au centre des préoccupations de nombreux penseurs, qu'elles que soient leur culture ou leur époque. Sous diverses nominations ( l'« habitude motrice », l'« art du cordonnier », l'« art d'épouser le Tao », la « connivence », le « savoir de l'*infra* » ou la « connaissance existentielle...»), les différentes approches partagent la même vision : ce « savoir » est difficile à déceler, il est associé à un état d'agir où s'efface la démarcation entre la chose, la connaissance et l'action -un état de la concomitance entre l'esprit et la main- et il ne peut s'acquérir qu'à travers l'expérience sensible.

Un exemple nous montre que ce savoir de l'agir peut être enseigné à travers l'expérience corporelle attachée à un apprentissage, en l'occurrence celui de la réalisation, en menuiserie, d'un objet concret. De même, les interventions dans les champs dirigés par Jacques Simon et celles du site portuaire de Chalon-sur-Saône montrent qu'il est possible d'intégrer d'autres expériences corporelles à une formation destinée au concepteur.

La stratégie pédagogique développée par Wang Shu et son équipe, visant à former l'architecte « philosophe/artisan », mérite d'être rapprochée des démarches similaires existantes en France, voire en Europe, pour que nous puissions imaginer une approche pédagogique s'adaptant mieux à la formation des paysagistes.

### III. Pour une pédagogie trajective entre esprit et corps

L'enseignement de la formation des paysagistes constitue un agir qui cherche un état « parfait » imprégné d'une vivacité dynamique. Selon Boutinet, « *Il s'agit de trouver les moyens adéquats pour conduire les élèves vers l'appropriation d'un nouveau savoir, vers la réalisation de nouveaux apprentissages*<sup>186</sup> ».

Deux types de sujets agissants sont impliqués : l'enseignant et l'enseigné, à travers un type de relations bien déterminées et définies par ce qu'il est d'usage d'appeler la pédagogie, c'est-à-dire « *l'art d'aménager la relation entre l'enseignant et les apprenants. Mais d'un autre côté cette relation se développe toujours d'un objet tiers, la didactique que le maître possède, que les élèves veulent s'approprier, tout du moins dans le meilleur des cas*<sup>187</sup> ».

Des milieux destinés à une telle action collective ont besoin d'être instaurés durant le temps scolaire. La pédagogie, selon Boutinet, est circonscrite à des situations bien définies : « *les situations marquées par déséquilibre statutaire dans la relation qu'elle cherche à aménager entre un enseignant et des apprenants. C'est là certainement ce qui constitue sa singularité*<sup>188</sup> ».

L'instauration des milieux pédagogiques signifie la transformation constante de l'*en-soi* en *pour-soi*, comme si l'on devait « apprivoiser » quelque chose qui est dans un état complètement libre et indépendant. Que signifie « apprivoiser »? Le « Renard » que le « Petit Prince » croise un jour, est susceptible de nous donner la bonne réponse.

« - *C'est une chose trop oubliée, dit le Renard. Ça signifie "créer des liens..."* »

- *Créer des liens ?*

- *Bien sûr, dit le Renard. Tu n'es encore pour moi, qu'un petit garçon tout semblable à cent mille petits garçons. Et je n'ai pas besoin de toi. Et tu n'as pas besoin de moi non plus. Je ne suis pour toi qu'un renard semblable à cent mille renards. Mais, si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre. Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde...*

[...]

---

<sup>186</sup> Jean-Pierre BOUTINET, *Anthropologie du projet, op.cit.*, p.197.

<sup>187</sup> *Ibid.*

<sup>188</sup> *Ibid.*

- *On ne connaît que les choses que l'on apprivoise, dit le Renard. Les hommes n'ont plus le temps de rien connaître. Ils achètent des choses toutes faites chez les marchands. Mais comme il n'existe point de marchands d'amis, les hommes n'ont plus d'amis. Si tu veux un ami, apprivoise-moi !*
- *Que faut-il faire ? dit le Petit Prince.*
- *Il faut être très patient, répondit le Renard. Tu t'assoiras d'abord un peu loin de moi, comme ça, dans l'herbe. Je te regarderai du coin de l'œil et tu ne diras rien. Le langage est source de malentendus. Mais, chaque jour, tu pourras t'asseoir un peu plus près...<sup>189</sup> »*

Si l'on remplace le Renard par la complexité de l'approche du projet et le Petit Prince par l'élève, l'acte de l'apprivoisement consiste à tisser les liens amicaux avec tout ce qui sert à développer cette approche, afin de rendre le projet familial, unique et nécessaire, de se l'approprier en tant que connaissance existentielle, en tant que savoir inventer et savoir de l'agir, en tant que démarche personnelle ou plus simplement créativité. Du côté de l'enseignant, le Renard peut représenter la circonstance pédagogique particulière liée à la présence singulière des apprenants que l'enseignant doit chercher à connaître, à « apprivoiser ». D'une certaine façon, l'enseignant est comme l'enseigné : il doit apprendre à être capable de s'adapter à des situations inattendues et toujours différentes, c'est-à-dire qu'il doit, lui aussi, apprivoiser la situation en cherchant à réveiller sa propre créativité. Il est lui aussi dans une position d'apprenant. Comme le dit Heidegger,

*« Enseigner est, en effet, encore plus difficile qu'apprendre. [...] Ce n'est pas que celui qui enseigne doit posséder une plus grande somme de connaissances et les avoir toujours disponibles. Enseigner est plus difficile qu'apprendre, parce qu'enseigner veut dire "faire apprendre". Celui qui véritablement enseigne ne fait même rien apprendre d'autre qu'apprendre<sup>190</sup> ».*

Dans cette perspective, la patience est nécessaire aussi bien pour l'enseignant que pour l'enseigné. Et la créativité se pose comme l'aboutissement d'un long processus de maturation entre les opérations rationnelles et irrationnelles, une série de va-et-vient entre processus spirituel et corporel, entre cerveau et main, entre soi-même et les autres. C'est à la condition d'une accumulation de compréhension que l'agir peut « s'exprimer » dans une incarnation de la « connaissance ». C'est ce mouvement *trajectif*, une dynamique d'allers-

---

<sup>189</sup> Antoine DE SAINT-EXUPÉRY, *Le petit prince* [en ligne] (1943), consulté le 09 décembre 2014. URL : <http://microtop.ca/lepetitprince/chapitre21.html>

<sup>190</sup> HEIDEGGER Martin, *Qu'appelle-t-on penser ?* (1959), Traduit de l'allemand par Aloys Becker et Gérard Granel, Paris, Puf, Coll. Quadrige, 2014, p. 96.

retours récurrents à la fois significative et infra-significative, qui fait et fera vivre la formation des paysagistes, et que l'on doit chercher à instaurer au sein de la pédagogie.

Avant de pénétrer dans une forme particulière de l'apprentissage concret, il est important d'interroger comment s'articulent les deux modes de compréhension intellectuelle et corporelle, significatif et infra-significatif ? Et comment se positionne la phase de l'apprentissage du savoir de l'agir dans l'ensemble de la structure pédagogique ?

### 3.3.1. Repenser la formation des paysagistes par une dynamique trajective

Concrètement que signifie le mouvement trajectif dans le cadre de la formation des paysagistes ? La *trajectivité*, ce néologisme berquien, signifie que : « *les choses existent en fonction de la manière dont nous les saisissons par les sens, par la pensée, par les mots et par l'action. Il s'agit d'une prise de l'homme sur la nature* <sup>191</sup> ».

Il s'agit de savoir de quelle façon il est possible de saisir la juste mesure de cette prise, c'est-à-dire la *médiance*. Cette question essentielle est au centre de toutes les préoccupations pédagogiques, à commencer par celles de l'ENSPV, car elle concerne le fondement éthique à partir de la compréhension de la nature de la *réalité* (ou des *réalités*) que l'on affronte dans une action.

#### - Le fondement éthique

La *trajection*, étant le processus qui produit l'état de *médiance*, est représentée par la formule  $r=S\backslash P$ , ce qui signifie que la réalité ou le *milieu* ( $r$ ) est le réel en-soi ( $S$ , le sujet logique : ce dont il s'agit) saisi par l'être concerné en tant que quelque chose ( $P$ , qui est en logique le prédicat, mais ici le mode de saisie de  $S$  par les sens, l'action, la pensée et la parole). Ce principe constitue la base de tout agir, y compris de l'enseignement du paysage.

---

<sup>191</sup> Augustin BERQUE, « Tétralemme et milieu humain : la mésologie à la lumière de Yamauchi », Ebisu [En ligne], 49 | printemps-été 2013, 2014, consulté le 09 décembre 2014, p. 49. URL : <http://ebisu.revues.org/731>.



D'une part, l'en-soi (S) qui représente le Réel absolu, la nature, l'Univers, le *Tao* (i.e. *Dao*), l'ordre cosmique intouchable par l'homme, etc., doit être la référence extérieure du système humain<sup>192</sup>. D'autre part, tout milieu possède une ambivalence entre sujet et objet. La réalité S/P d'un milieu est pour partie (S) indépendante de la subjectivité humaine et donc irréductible. Pour pouvoir s'assigner un but, l'individu doit avoir conscience que la réalité est indépendante de ses désirs, mais aussi que ceux-ci peuvent, par une action adaptée (P) aux conditions données (S), participer à la transformation de la réalité (S en tant que P, i.e. S/P).

En fin de compte, quelle est la réalité que l'on affronte dans une pédagogie ? Dans l'analyse des débats pédagogiques de l'ENSPV, nous avons dévoilé trois sortes de réalité : la réalité du site, la réalité professionnelle et la réalité du projet (processus du projet). Ces trois réalités s'incarnent dans deux types de projets coexistant dans la formation : le projet pédagogique, dans lequel il y a un rapport enseignant/enseigné, et le projet de paysage, dans lequel il y a un rapport entre « je » et « moi-même » - il s'agit d'un sujet qui cherche à dégager la force créatrice, à travers le décroisement de l'image du « moi » par rapport au « moi » en tant qu'être vivant. Les limites du « moi » sont liées aux « possibles » qui découlent du lien entre le sujet agissant et son contexte.

Les deux projets se superposent dans la même structure, et l'un (le projet de paysage) est impliqué et conditionné dans et par l'autre (le projet pédagogique). Le projet de paysage se situe précisément dans la phase d'ateliers. Cependant, il constitue la visée et le noyau de l'ensemble de la formation. Dans la formation, tout envisage une même réalité : le paysage.

Une éthique de la formation centrée sur le propre de la réalité du paysage est définie par Corajoud: « *Nous avons choisi une ligne pédagogique qui considère la complexité du paysage comme étant irréductible, et nous l'affirmons comme une véritable éthique qui fonde toutes les années de formation*<sup>193</sup> ».

La tentative de saisir la complexité du paysage permet au projet pédagogique de créer son milieu d'enseignement. A l'ENSPV, une recherche constante de la prise de l'homme sur

---

<sup>192</sup> Nous avons déjà développé l'idée d'une référence extérieure du système humain dans la première partie.

<sup>193</sup> Michel CORAJOUD, *Le paysage c'est l'endroit où le ciel et la terre se touchent*, op.cit., p. 266.

le paysage selon différentes circonstances est entamée par l'activité de cinq départements : écologie, sciences humaines, technique, arts plastiques et projet<sup>194</sup>. En essayant d'établir un contact direct avec la réalité paysagère, chaque département apporte ses « savoirs, savoir-faire, méthodes pédagogiques » spécifiques qui permettent à l'enseignement de s'ancrer dans le « réel », comme le décrit Marc Rumelhart sur le département « écologie » :

*« Tout d'abord, cette écologie du projet, dans notre pédagogie, tend à privilégier l'intérêt pour le réel aux dépens du virtuel, le raisonnement inductif plutôt que la démonstration déductive, la phénoménologie plutôt que la modélisation, le fait local avant la règle générale<sup>195</sup> ».*

Sous diverses formes, le paysage est saisi en tant que réalité du milieu vivant, réalité du site, réalité de l'Homme, réalité professionnelle, réalité sensorielle, réalité du « faire » de projet (etc.). Sans pouvoir saisir totalement la complexité de la réalité, on parle toujours du Paysage avec un grand P à travers « des paysages ». Les croisements des langages propres à chaque champ disciplinaire sont réalisés lors de la pratique du projet à travers la maîtrise des concepts. L'enseignement s'organise donc autour d'ateliers fondés sur une immersion constante de l'étudiant dans un apprentissage théorique et pratique.

Cependant, en tant que réalité saisie de l'environnement, le paysage, fait partie lui-même du système humain auquel l'enseignement appartient. Il doit viser, à son tour, à d'autres visées supérieures en symbiose avec la loi de nature (i.e. le Réel absolu, le cosmos, la nature, ou le Tao etc.) qui constitue la référence ultime de l'agir de paysagiste, et doit être le fondement éthique de sa formation. La caractéristique insaisissable de ces visées exigeant une recherche constante, nous empêche de tomber dans un système dictateur dominé par l'*a priori*, et assure ainsi un milieu favorable à la liberté créatrice.

Des allers et retours entre le développement des moyens (symbolique et technique) du projet et la nécessité de maintenir les conditions d'un milieu vivant constituent le mouvement pédagogique, qui s'inscrit dans le second sens de la *trajection* - la *chaîne*

---

<sup>194</sup> Dans le programme pédagogique en 2012, l'appellation de cinq départements a changée.

<sup>195</sup> Marc RUMELHART, « Le département d'écologie », in *Commentaire pédagogiques - paysagiste DPLG*, l'ENSPV, 2004, p. 10.

*trajective*, dont le noyau du concept est le *calage trajectif*, ou la relation d'appui (Yi Zhi 依止)<sup>196</sup>.

### - La nécessité d'un retour à la réalité sensible

Rappelons que la *trajection* est un processus de déploiement-reploiement, autrement dit significatif et infra-significatif. Elle peut être représentée par la formule mésologique :  $((((S/P) = S'/P') = S''/P'') = S'''/P'''))...$  Ici,  $S'$  est à la fois la nouvelle réalité et la base d'un prochain cycle de prédication. La *chaîne trajective* se déroule de la manière que le nouveau prédicat  $-P', P'', P'''...$  doit se caler sur la réalité précédente  $- S\backslash P, (S/P)/P', ((S/P)/P')/P''...$ <sup>197</sup>. D'une manière simplifiée, la *chaîne trajective* signifie en même temps que l'avancement technique et symbolique, un retour constant à la réalité sensible.

Nous savons que le système sémantique comporte intrinsèquement un mouvement d'abstraction vers le système du signe, qui risque de conduire à une expansion du système techno-symbolique. Ainsi, il est primordial de revenir constamment à la base substantielle – la nature, qui est la matrice de notre système de prédication, pour éviter l'absolutisation du système de signe<sup>198</sup>.

Inclus dans le comportement de  $P$  (prédicat), le système pédagogique n'est pas à l'abri de l'abstraction techno-symbolique. Prendre le contact permanent avec le réel est ainsi pris en compte par cinq départements qui privilégient les modèles de perception (visite, voyage, excursion, etc.), d'expérimentation et de pratique. Citons le propos du département « écologie »:

*« Contrairement à une démarche classique consistant à exposer une question en salle avant de l'illustrer sur le terrain, nous allons d'abord visiter (donc dessiner, relever, récolter, enquêter...): un site, un jardin, un chantier, une réalisation, une pépinière... Ce n'est qu'à partir de cette somme de regards différents sur un même objet, que nous estimons ensuite pouvoir, en salle :*

---

<sup>196</sup> Nous avons déjà évoqué cette théorie de Berque dans la partie - 1.3.3. *Chaîne trajective* des « fins visées » (*ends-in-view*).

<sup>197</sup> Cf. Augustin BERQUE, « Renaturer la culture, reculturer la nature par l'histoire », in *Entropia*, numéro spécial « l'Histoire désorientée », *op. cit.*

<sup>198</sup> Voir chapitre 2.2.3. *Expansion du système techno-symbolique*.

-du côté de la pratique, offrir une approche tout simplement plus confortable, à d'autres échelles de perception, avec de plus amples possibilités d'approfondissement documentaire ou iconographique ; ou encore susciter, après un bref travail de mise en forme, le dialogue entre les étudiants par la restitution collective des observations de terrain ;

- du côté de la théorie, exposer un point de vue élargi, un éclairage différent, ou présenter des résolutions différentes de questions analogues<sup>199</sup> ».

Le retour s'effectue non seulement à la réalité sensible du terrain mais aussi à celle du sujet - l'élève. Son désir d'apprendre, de découvrir, de faire est constamment sollicité par les méthodes pédagogiques conçues par les enseignants :

« Le travail de l'atelier d'arts plastiques nécessite un état de désir permanent et de disponibilité aux jeux combinés de la fabrication et de l'esprit. Prioritairement, l'enseignement suscite et protège vigoureusement cette envie de faire en se donnant un caractère libre, indépendant, désintéressé, voire gratuit, qui permettra à l'élève de suivre sa propre évolution<sup>200</sup> ».

La stratégie adoptée, entre autres, par le département des arts plastiques et le département du projet est d'abord de ne pas considérer l'évaluation en tant que modèle unique de réussite et encore moins de norme. A l'égard du mode de la stimulation d'une pratique, « il s'agira de contribuer au développement personnel de l'élève, à l'éducation de son regard, à la stimulation et à l'échauffement de sa sensibilité<sup>201</sup> ».

Le désir peut être stimulé par le questionnement. La « préoccupation » constitue également un motif d'apprendre pour le département d'écologie : « Rien ne prouve qu'ils aient été plus efficaces du point de vue qui nous préoccupe : connaître les plantes pour mieux les utiliser, soit comme outils de diagnostic, soit comme matériaux (vivants !) de création d'espace<sup>202</sup> ».

La chaîne trajective signifie, en outre, une progressivité à travers l'instauration des milieux pédagogiques, successivement constituées selon les thèmes de l'atelier. Selon le programme pédagogique actuel<sup>203</sup>, on observe qu'une augmentation de la complexité des problématiques et une approximation continue de la réalité professionnelle demeurent

---

<sup>199</sup> Marc RUMELHART, « Le département d'écologie », *op. cit.*, p. 12.

<sup>200</sup> Jean-Luc BRISSON, « Le département des arts plastiques », in *Commentaire pédagogiques -paysagiste DPLG*, *op. cit.*, p. 19.

<sup>201</sup> *Ibid.*

<sup>202</sup> Marc RUMELHART, « Le département d'écologie », *op. cit.*, p. 15.

<sup>203</sup> Cf. *Programme pédagogique de paysagiste DPLG à l'ENSP- Juin 2012*, L'ENSPV, 2012.

dans la logique de progression. Chaque milieu pédagogique traitant d'une thématique doit s'appuyer non seulement à la réalité sensible mais aussi sur l'acquisition du savoir, des outils, des capacités. La progression pédagogique apparaît ainsi comme une ligne spirale qui avance par le mouvement récurrent significatif/ infra-significatif (Fig.49).

La maturation d'un futur professionnel se manifeste chez l'étudiant par l'acquisition de son indépendance et de sa liberté d'agir et par un détachement progressif avec son enseignant.

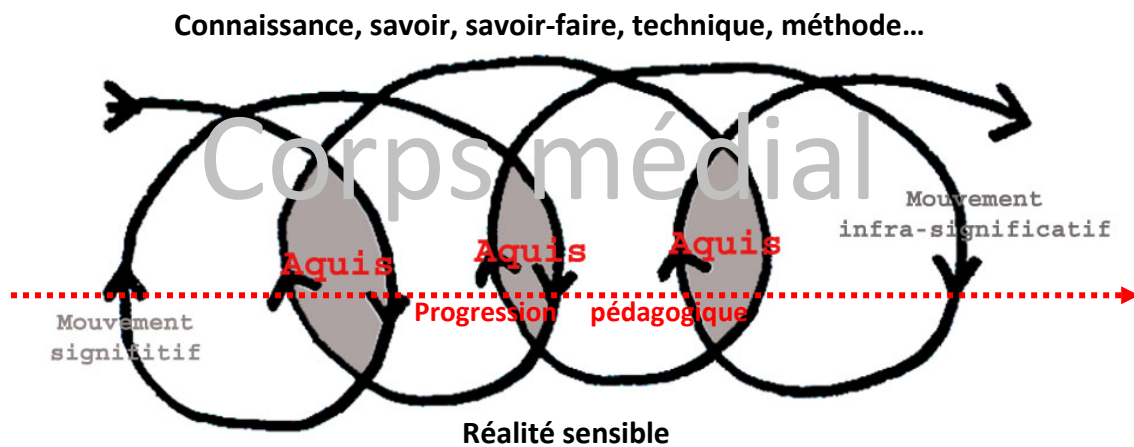


Figure 49. Schéma du mouvement pédagogique trajectif.

#### - Cultiver la créativité dans le « jardin » du « non- savoir »

Selon l'architecte, Pallasmaa, le travail de conception a besoin de deux catégories de savoir : un savoir opératoire et instrumental, et un savoir existentiel, de sorte que l'œuvre architecturale est d'une part un objet rationnel et utilitaire, et d'autre part, une métaphore

artistique et existentielle<sup>204</sup>. Or ce savoir existentiel indispensable au travail de création est beaucoup plus difficile à enseigner.

Impossible à afficher sous forme de signes, donc intransmissible par le discours, il ne peut qu'être généré de façon imperceptible à travers l'expérience sensible, que Pallasmaa appelle l'expérience existentielle. La difficulté de l'enseignement réside selon lui dans la transmission de cette sagesse existentielle.

Les questions que l'on entrevoit sont : Comment l'« enseignement » de l'expérience sensible se positionne-t-il par rapport aux autres types d'enseignement ? Que pourrait être sa forme concrète ?

Rappelons que dans la deuxième partie<sup>205</sup>, nous avons schématisé un agir créatif à travers le tétralemme du bouddhisme:

- 1 « A » est A (affirmation)
- 2 « A » n'est pas non-A (négation)
- 3 « A » n'est ni A ni non A (ni affirmation ni négation)
- 4 « A » est à la fois A et non-A (à la fois affirmation et négation)

Les premier et second lemmes constituent le *logos*, qui signifie « parole, discours ». Dans le projet pédagogique, la production du savoir - le discours - se passe en général dans les champs cognitifs : écologie, sciences humaines et techniques. La nature de leur activité est principalement un processus significatif censé produire des signes (le savoir) à partir de leur contact permanent avec la complexité du réel, la logique territoriale et les possibilités de les transformer, de les infléchir ou de les conserver, par des actes volontaires. Or le signe est toujours une saisie partielle de la réalité. Il doit nous aider à comprendre une partie de ce monde, mais aussi à nous ouvrir l'esprit à ce que nous ne connaissons pas. Pour dégager réellement la dynamique de l'agir, il est nécessaire de « casser » cette couche de langage qui opacifie la relation entre le sujet « je » et le monde.

---

<sup>204</sup> Juhani PALLASMAA, *La main qui pense*, op. cit. p. 115.

<sup>205</sup> Voir le chapitre - 2.3.4. *Tétralemme (siju 四句)* pour qualifier le parcours créateur.

Le troisième lemme (ni A ni non-A) signifie la purification de l'idée, l'oubli du soi, la disparition de la couche de langage. Il s'agit pour nous un processus d'*infra-significatif* du signe à la réalité sensible, ou une phase de *non-savoir* (Gaston Bachelard). À cet instant, le *cogito* (idée du « je ») fait place au contact direct entre « moi » et les autres.

Simultanément à la double négation s'établit spontanément le quatrième lemme, celui de l'affirmation absolue (à la fois A et non-A). Elle est la prise de conscience d'un *tiers* (ce qui est à la fois A et non-A) *exclu* par la pensée dualiste, et la confirmation du « moi » dans une relation interdépendante avec les autres. En passant dans « mon » autre, « je pense » se concilie avec « je sens », donc l'esprit avec la main. Dans le cadre du projet pédagogique, c'est le moment où l'élève acquiert la maturité créatrice par la compréhension corporelle de l'agir, et sa conscience du « soi-même » en tant qu'être au monde.

La phase de double négation - le *non-savoir* - constitue ainsi le maillon clé qui permet d'instaurer les liens entre la chose, l'idée, l'homme et le monde, que nous devons chercher à intégrer dans la pédagogie existante de la formation des paysagistes. Le *non-savoir* n'est pas l'ignorance mais un dépassement de la connaissance, l'assimilation du savoir par le corps au moment où le sens est saisi et où les mots disparaissent. Comme le souligne Pallasmaa, «*Le savoir est utile à la création quand il est oublié, après avoir été assimilé par le corps et la personnalité*<sup>206</sup> ».

L'essentiel de tout ceci est le parcours, autrement dit le vécu des quatre états du tétralemme. C'est cette aventure du *savoir* au *non-savoir*, qui nous permet de générer un « savoir » du faire qui est en réalité une connaissance incarnée. Il s'agit de la transformation d'un savoir acquis en une possibilité d'apprivoiser le monde, au sens de rentrer dans une plus grande familiarité avec lui. Le trajet du savoir au *non-savoir* revient à aborder l'idée de trajection – à chaque niveau du monde, à chaque instant de prédication, la genèse se produit indéfiniment à travers un mouvement de *signification/ infra-signification*<sup>207</sup>. Ici, il s'agit d'une genèse du « savoir » du projet.

---

<sup>206</sup> Juhani PALLASMAA, *La main qui pense*, op. cit., p. 139.

<sup>207</sup> Si l'on empreinte aux termes berquiens, ce mouvement est constitué par l'assomption de S en P, P', P'' (etc.), et l'hypostase de P en S', S'', S''' (etc.).

Selon Corajoud, la phase clé de transformation du savoir a lieu dans l'atelier du projet de paysage, qu'il qualifie de *procès de connaissance*. Dans cette phase, la genèse permet non seulement d'articuler les données, la connaissance, et la pratique mais également de produire *un savoir du projet*. Cependant, nous pensons que ce savoir du projet doit se préparer en amont du projet sous la forme d'un savoir plus général : *un savoir de l'agir*.

*Le savoir de l'agir* n'est pas tout à fait le savoir du projet. Sans se donner un but fonctionnel, il appartient à la relation que chacun entretient avec le monde. Il touche à la conscience du vivant, au respect de l'autre, à l'amour de la nature, au désir d'exploiter et de créer, à l'audace d'affronter l'inconnu et l'incertitude, à l'attitude médiane qui vise à la recherche constante de la juste prise au cosmos, à la capacité d'instaurer *l'infime amorce* et d'augmenter la contingence pour une éventuelle *co-suscitation*, (etc.). En un sens, il s'agit de la créativité du bâtisseur – la base à partir de laquelle il peut se spécialiser dans un domaine en s'armant de toutes sortes d'outils sans perdre sa *subjectivité*, c'est-à-dire la conscience du soi, la capacité de faire le choix et le sens global de l'existence.

En se basant sur les principes de la conduite *mésologique* que nous avons définis plus haut<sup>208</sup>, l'enseignement du *savoir de l'agir* consiste à favoriser l'émergence de la créativité individuelle, et, en même temps, à conduire cette force potentielle aveugle *a priori* vers une sagesse qui cherche à marier l'agir au *Tao* (*i.e.* la nature, le cosmos etc.).

La créativité, comme nous l'avons démontré<sup>209</sup>, est plus facilement favorisée par la naïveté que par l'érudition - elle est le fruit de l'ignorance de « ce qui doit se faire », de « ce qui est impossible », ouvrant par inadvertance de nouvelles voies. Pour que la créativité s'épanouisse dans une société, y compris dans une société savante, il faut que cette société soit tolérante, ouverte au sens de Karl Popper, autorisant, tout en la contrôlant, la rupture avec les ordres culturels et les idéologies établies.

---

<sup>208</sup> Voir deuxième partie : II. Pour une conduite *mésologique* de créativité.

<sup>209</sup> Voir la première partie : I. Métamorphoses de la « créativité ».



Notre approche *méso-logique* vise ainsi à instaurer au sein de l'enseignement du savoir et du savoir du projet (l'atelier), un milieu pédagogique du *non-savoir*. Ce milieu du *non-savoir* peut se comparer au jardin du lettré chinois qui représente un espace de liberté au sein d'un ensemble construit, strictement hiérarchisé, codifié. Dans ce jardin, on est autorisé à se laisser aller au rêve, à l'imagination, l'utopie, l'émotion, à tout ce qui est irrationnel, et à cultiver librement son esprit d'artiste, de lettré et de poète.

Le milieu pédagogique du *non-savoir* est le « jardin » où chacun cultive sa créativité. Ici, la distinction entre énoncé et inconnu est ignorée ; naïveté et rébellion sont permises ; ouverture d'esprit et disponibilité sont exigées. L'instauration du « jardin » tient de la dimension expérimentale : à travers les expériences ou les rencontres, toutes sortes d'expérimentations mentales, sensorielles et émotionnelles sont rendues possibles.

Chez les Grecs, l'expérience signifie l'accumulation d'une sagesse pratique. La sensation et la perception constituaient le point de départ et permettaient de s'appropriier les éléments ou matériaux propices à son projet. Toutefois, elles n'étaient pas considérées comme constituant l'expérience en elle-même. Elles « *donnaient naissance à une expérience quand on s'en souvenait et quand, parmi les nombreuses occasions de sensation et de perception, se détachait un point commun susceptible d'être intégré dans le jugement et l'effort*<sup>210</sup> ».

#### **- Le rôle transdisciplinaire de l'expérience corporelle**

L'enseignement à travers l'expérience sensible existe déjà à l'ENSPV sous la forme de la pratique d'art. Le département des arts plastiques joue un rôle principal dans ce secteur. Pour comprendre ce rôle, il faut l'analyser à partir de l'ensemble de la structure pédagogique.

L'enseignement du projet de paysage mis en œuvre dans le département du projet représente 50% du temps du cursus général d'un étudiant. L'ensemble des autres cours partage l'autre moitié du temps dans les trois premières années.

---

<sup>210</sup> John DEWEY, *Expérience et nature* (1925), Traduit de l'anglais par Joëlle ZASK, Paris, Gallimard, Coll. Bibliothèque de philosophie, 2012, p. 322.

Les cours d'Écologie, de Sciences humaines, et de Technique sont des cours annexes, qui aident à constituer la logique du processus de projet à travers l'acquisition du savoir opératoire. Grâce à ces cours, les élèves se forgent une méthode personnelle qui leur permettra de faire des choix dans leur démarche à la fois géographique, écologique, économique, politique, historique et sociologique. La compréhension du paysage se produit principalement à travers un regard herméneutique, analytique, déductif et empirique. L'expérience corporelle, sous forme de visites, voyages ou événements, joue un rôle important dans la création d'un lien direct avec la réalité sensible (Fig. 50). Elle est toujours guidée par le souci de faire intégrer la connaissance appropriée à l'élève, afin qu'il puisse, comme le dit Marc RUMELHART, « reconstruire son propre bagage<sup>211</sup> ».



Figure 50. Voyages scolaires de l'ENSPV (Photos prises par Xiaoling Fang).

1, 2, 3 : Voyage écologique en Auvergne  
Cours de première année en 2006.

4. Enquête écologique à Forcalquier  
Cours de troisième année en 2006.

5. Voyage à Milan  
Cours de Sciences Humaines de deuxième année en 2006.

6. Voyage écologique à Fontainebleau  
Cours de première année en 2006.

<sup>211</sup> Marc RUMELHART, « Le département d'écologie », *op.cit.*, p. 11.

Par rapport à ces trois départements Écologie, Sciences humaines et Technique, le département des Arts plastiques fait figure d'élément insolite, voire pourrait paraître en contrepoint. Et pourtant, l'enseignement de ce département, au lieu de produire le savoir, le questionne, l'ébranle, le bouleverse. Ce faisant, il crée des rencontres improbables entre potentialité personnelle et savoir acquis, entre énoncé et inconnu. Le « faire » constitue le noyau de son enseignement, comme le souligne Jean-Luc Brisson :

*« L'enseignement des arts plastiques est avant tout une pratique qui s'entoure d'une pensée qu'elle provoque. Dans cette articulation entre la pratique et la théorie, "le faire" est primordial, il constitue une recherche qui conduit à de simples constats sur la matière et les formes du monde comme à des questions théoriques plus complexes que l'élève est amené à se poser. La mise en œuvre de cette pratique permet de déployer un champ culturel, critique et scientifique<sup>212</sup> ».*

Le département d'Arts plastiques privilégie trois grands domaines d'activités : le dessin, le travail *in situ* et la fabrication. Outre un apprentissage des outils de la représentation, à travers des croisements pluridisciplinaires, les cours d'Arts plastiques offrent aux élèves les choix plus larges possibles. Des personnalités extérieures : artistes, écrivains, cinéastes, chorégraphes... sont invitées à participer à l'enseignement. Il faut toujours être prêt à voir, écouter, découvrir, tenter ; il ne faut pas hésiter à toucher, à changer, à interroger, imaginer, réagir... (Fig. 51)

Les expériences artistiques permettent d'acquérir des idées neuves susceptibles d'enrichir, en la perturbant, la logique tissée au cours des autres enseignements, logique qui, elle-même, se reconstruira au cœur de l'atelier de projet. Ces allers-retours successifs entre les cours d'Arts plastiques et les autres enseignements sont possibles durant les trois premières années de la formation de paysagiste DPLG et permettent aux idées de se régénérer.

---

<sup>212</sup> Jean-Luc BRISSON, « Le département des arts plastiques », *op.cit.*, p. 19.



Figure 51. Cours d'Arts plastiques à l'ENSPV (Photos prises par Xiaoling Fang).

1. Cours art plastique de 1<sup>ère</sup> année, Sujet : La Peau, Le 8 février 2007.
2. Cours art plastique de 1<sup>ère</sup> année, Sujet : Plâtre, carton, papier, Le 21 et 22 mars 2007.
- 3,4. Cours art plastique de 2<sup>ème</sup> année, Sujet : Margrave, Le 13 et 14 mars 2007.

Certains autres cours jouent le même rôle que les cours d'Arts plastiques à l'ENSPV, par exemple, celui intitulé *l'Esquisse de Jacques Simon*<sup>213</sup> destiné à la troisième année. Il s'agit souvent d'interventions éphémères *in situ* durant deux jours. Le changement de lieu est fréquent. Le temps de chaque action est relativement court. Son but est de saisir les circonstances et le mouvement du lieu : vent, eau, flux humain .... Les matières pas chères,

<sup>213</sup> Ce cours est supprimé depuis 2008.

usées ou quasiment « inutiles » sont privilégiées. Les deux éléments, le temps et le lieu, deviennent à la fois solides et fluides. Rien ne peut être saisi puisque tout est éphémère et chaque moment de l'enseignement est différent. Il n'y a pas de méthode prononcée mais le silence et la folie de l'imagination dominant. Le contact avec Jacques Simon est à la fois public et intime lorsque son comportement et son attitude pénètrent imperceptiblement dans l'esprit de chaque individu. La conversation entre Jacques Simon et ses élèves est importante pour la transmission du « savoir ». C'est au moyen de dialogues dispersés, extravagants, généreux... qui, en apparence, semblent ne rien énoncer, que Jacques Simon réussit à communiquer sa sensibilité et sa passion aux élèves et, avec elles, l'envie et le désir de créer. (Fig. 52)

Nous constatons qu'un mouvement *trajectif* récurrent entre le savoir, le non-savoir (le savoir de l'agir) et le savoir du projet constitue une dynamique pédagogique que les enseignants des cinq départements s'attachent à maintenir. Un milieu préparatoire du *non-savoir* centré autour de l'enseignement des Arts plastiques est mis en place, comme le déclare Jean Luc Brisson : « *Le cours d'Arts plastiques qui déclenche et accompagne des moments de l'évolution personnelle de l'élève est préparatoire au travail de l'atelier de projet de paysage. Son autonomie renforce cette faculté de "préparer le terrain"* <sup>214</sup> ».

L'expérience corporelle s'étend effectivement à tout enseignement du paysage à travers la visite, le voyage, l'excursion, l'expérimentation et le projet. Dans ce rapport frontal entre le projet et les différents savoirs, l'expérience corporelle prépare le terrain en jouant le rôle d'articulation entre la pratique et la théorie. L'ouverture à l'inconnu et à un tiers exclu à travers l'expérience sensible introduit également la dimension *transdisciplinaire* au sein de la formation. Le mot *transdisciplinarité* a été inventé par Jean Piaget, en 1970. Comme l'indique son préfixe « *trans-* », la transdisciplinarité est la posture scientifique et intellectuelle qui se situe à la fois entre, à travers et au-delà de toute discipline. Ce processus d'intégration et de dépassement des disciplines a pour objectif la compréhension de la complexité du monde moderne.

---

<sup>214</sup> Jean-Luc BRISSON, « Le département des arts plastiques », *op.cit.*, p.12.

De même, pour appréhender le paysage, la discipline qui part d'un univers formel et s'arrange avec un vocabulaire limité, doit s'ouvrir à l' « imprédictible<sup>215</sup> » - c'est-à-dire aux vivants, aux autres, aux ailleurs, à tout ce qui réside dans la connaissance d'infra, et à tout ce qui nous fait vivre et rêver, en dépassant le domaine des sciences exactes. Sa transdisciplinarité confirme encore une fois l'éthique de la formation des paysagistes - la complexité du paysage est irréductible.



Figure 52. Cours « Esquisse de Jacques Simon » en 2005, 2006, et 2007 (Photos 1,2, 3, 4 prises par Xiaoling Fang, 5 &6 fournies par Jacques Simon).

<sup>215</sup> Cf. Gilles CLEMENT, « Recherche ENSP- lundi 21 septembre 2009 », ENSPV, 2009.

### 3.3.2. Vers le savoir de l'agir à travers l'expérience corporelle

Plusieurs expériences sensibles ont été présentées: dessins dans les champs ; intervention au Port Nord de Chalon-sur-Saône ; cours de menuiserie au département d'architecture de l'École supérieure des Beaux-arts, etc. Il existe une multitude d'autres formes particulières d'expériences sensibles et chacune, à sa façon, exploite l'espace et le temps. Nous pouvons néanmoins distinguer trois modèles principaux : la perception, le « faire » et l'intervention *in situ*.

Notre intention est de comprendre le mécanisme et le principe de chaque modèle. Les exemples ne se limitent pas uniquement à l'enseignement du paysage. Ils s'étendent à celui de l'architecture et surtout incluent ceux où l'expérience personnelle est privilégiée<sup>216</sup>. L'expérience est non seulement considérée comme une matière à enseigner, mais le fait de l'« enseigner » constitue en soi une expérience pédagogique. Pour percevoir pleinement la complexité de cette double expérience corporelle, la méthode classique se basant sur l'observation distante ne suffit pas. Car parler de l'expérience sans l'avoir vécue, ne nous permet pas de percevoir pleinement sa complexité. La préhension proximale de la réalité ne peut que se faire à travers une expérience corporelle *in situ*. Ce postulat constitue également le principe de notre méthode observatrice, ce qui revient à dire que l'observation est elle-même une expérience corporelle.

#### - A travers le modèle de perception

L'acte de perception comporte non seulement la dimension *in visu* mais aussi *in situ*. Cependant, quand on parle de la perception, on pense le plus souvent au « regard », qui sous-entend l'opinion, l'idée. Dans ce cas, l'enseignement du « regard » peut s'effectuer à travers un support pédagogique sous la forme d'un cours magistral. Le « regard » peut effectivement être élargi, voire même modifié, par les approches herméneutiques profondes sur les phénomènes, telles que les cours d'Histoire des jardins et des paysages. Cependant le

---

<sup>216</sup> Pour pouvoir comprendre vraiment ce qui se passe dans certains modèles d'enseignement, je me suis inscrite à la formation du CESP à l'ENSPV et ai suivi les cours de la formation de DPLG, pendant l'année scolaire 2005-2006. Parallèlement, j'ai profité de toutes les occasions possibles (par exemple celles dans le cadre du projet d'Asialink) pour assister ou participer à l'enseignement.

langage risque de circonscrire le champ du savoir et de centrer l'attention uniquement sur ce qui est énoncé.

Pour éviter toute forme didactique issue du système de langage, le premier cours à l'ENSPV, le « Voyage inaugural » - visant à développer l'art d'observer et d'arpenter- donne l'initiative à l'élève en lui laissant la possibilité d'arpenter le monde du paysage. L'initiation du regard des élèves de 1ère année est selon Corajoud décisive pour l'orientation de toute la formation. Dans sa proposition pédagogique en 1985, il souligne que

*« La conduite pédagogique de cette première année doit se donner un caractère plus expérimental. [...] c'est une certaine manière de "mettre en veilleuse" les distinctions liées aux savoirs, pour laisser s'exprimer la dynamique individuelle et collective des étudiants eux-mêmes dans une pédagogie de caractère heuristique <sup>217</sup>».*

Dès que les débutants entrent à l'école, ils commencent par le voyage inaugural en péniche durant une semaine. Ce cours est le premier croisement interdisciplinaire entre le département d'Écologie et celui d'Arts plastiques. Le voyage initie à une large ouverture sur le champ du paysage. Pour éviter que la perception des élèves se borne à une perception touristique, une question est posée dès le début: « Comment emporter le site dans lequel on se trouve, de manière à pouvoir par la suite le revisiter, le déployer ? » ou « Comment procéder pour que le site se représente, dans le sens qu'il nous apparaisse à nouveau ? »

A partir de ces simples questions, le travail d'Arts plastiques s'effectue sous la forme de dessins et sera prolongé après le voyage par d'autres approches sollicitant d'autres outils combinés ou non. Cela permet d'obtenir des rendus très variés : dessins, actions filmées, vidéos, photographies, maquettes, écrits, fabrications... (Fig.53)

La perception exige d'abord d'être là, dans le lieu où se trouve la chose destinée à être « regardée ». Elle est largement employée par l'enseignement du département d'Écologie, qui, contrairement, à la démarche classique consistant à exposer une question en salle de travail avant de l'illustrer sur le terrain, demande aux élèves de visiter d'abord (donc dessiner, relever, récolter, enquêter...).

---

<sup>217</sup> Michel CORAJOUD, *Le paysage c'est l'endroit où le ciel et la terre se touchent*, op. cit., p. 254.



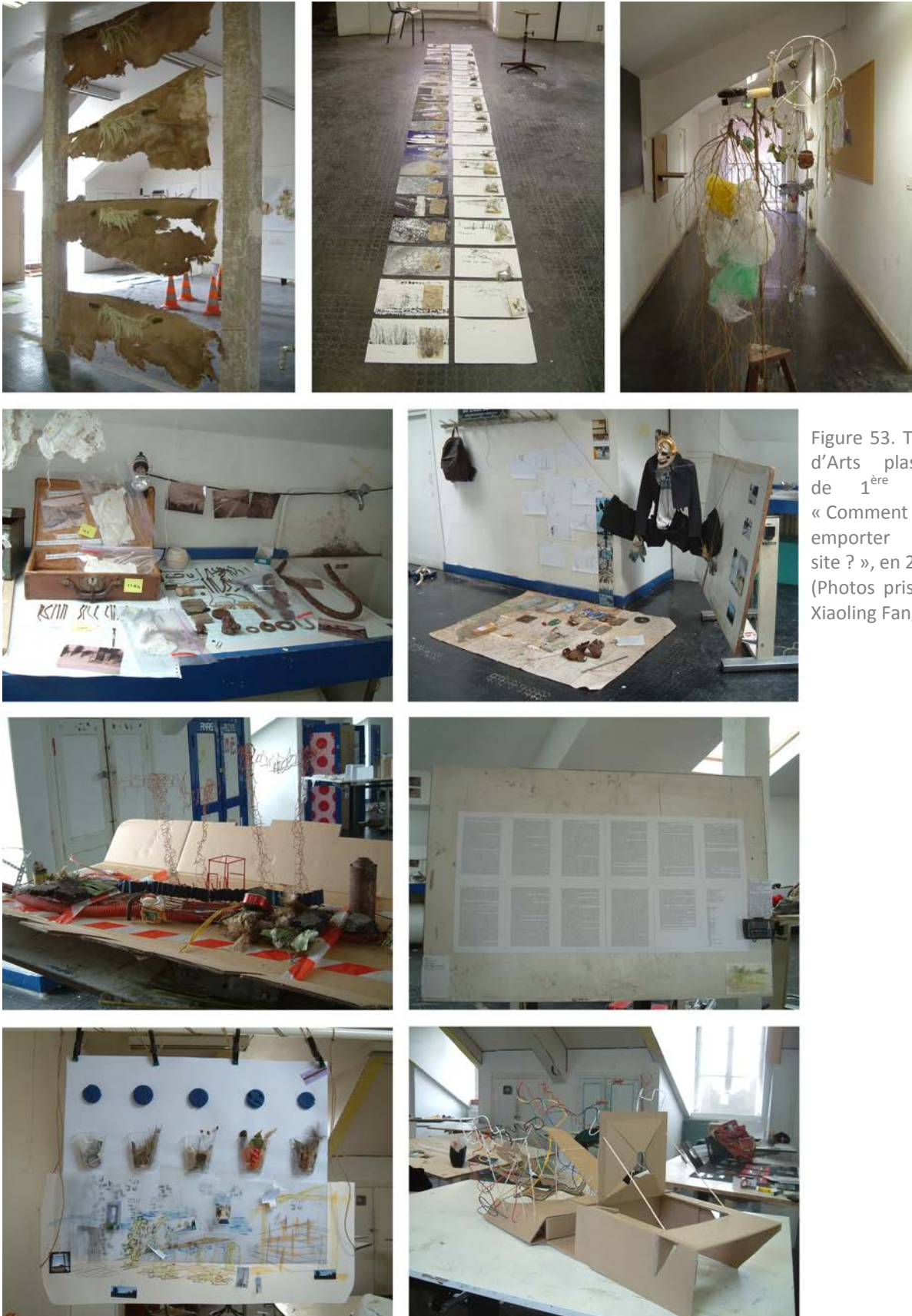


Figure 53. Travaux d'Arts plastiques de 1<sup>ère</sup> année « Comment emporter le site ? », en 2005 (Photos prises par Xiaoling Fang).

Le dessin est un des principaux moyens pour accompagner la perception et la recherche. Il s'entend avant tout « *comme une volonté de faire apparaître de la forme à tout prix, en partant du réel ou non* <sup>218</sup> ». Par exemple, dans le travail d'atelier de première année, intitulé : « Choisir un lieu dans la ville pour le transformer », l'enseignant a demandé aux étudiants de constituer un cahier qui garde la trace de l'ensemble de ses croquis, recherches, esquisses et références.

« Constater et observer », cette démarche sous la forme d'excursion et d'investigation est fréquemment adoptée par d'autres enseignements que ce soient dans les matières techniques ou en Sciences humaines, afin de sensibiliser les élèves à la prise en compte de l'ensemble des questions : techniques, politiques, sociales... etc.

La perception peut aussi susciter des réflexions sur les problèmes urbains. Wang Shu, préoccupé par les démolitions massives qui ont secoué la Chine, a proposé d'enseigner dans les ruines. Selon lui, il ne s'agit pas simplement de développer une vision critique, mais de tirer un enseignement de l'observation de l'état même de ruines :

*« On peut découvrir des vérités, par exemple, comment la terre et la brique se mélangent. Les décombres révèlent les changements intervenus au fil du temps. C'est un phénomène qui a une dimension artistique indéniable. [...] c'est comme assister à des opérations chirurgicales, pour des étudiants en médecine* <sup>219</sup> ».

La méthode d'observation, associée à la lecture urbaine, la promenade, la marche, la visite, le voyage, etc. fait partie d'une vieille culture de « vagabond ». Elle permet de s'imprégner du lieu, d'entrer dans sa poétique. Elle est un des moyens expérimentaux les plus répandus dans l'enseignement de l'architecture et du paysage pour exploiter, voire vivre, l'espace urbain et territorial.

Une des promoteurs les plus actifs de cette démarche est le groupe d'architectes Italiens *Stalker* <sup>220</sup>. Après un certain nombre d'explorations dans différents territoires de

---

<sup>218</sup> Jean-Luc BRISSON, « Le département des arts plastiques », *op.cit.*, p. 20.

<sup>219</sup> WANG Shu, *Wang Shu - construire un monde différent conforme aux principes de la nature*, *op.cit.*, p. 46.

<sup>220</sup> Stalker- l'Atelier d'art urbain, une structure interdisciplinaire qui mène des recherches sur la ville à travers des expériences de « *transurbance* » dans des espaces ouverts et en interaction avec les habitants. Voir Francesco CARERI, *Walkscapes*, Barcelona, Gustavo Gili, sa, 2002.

Rome, Milan, Paris, Berlin, Turin et Passaic dans le New Jersey, *Stalker*, qui a toujours revendiqué marcher sur les traces de Robert Smithson, estime que la pratique de « *path-journey* » (la voie-voyage), ou de « *walking* » (permettant de s'immerger dans la mutation des espaces urbains) s'est imposée comme le mode d'expression et l'instrument quasi indispensable pour connaître les transformations en cours du territoire métropolitain. Citons un témoin de l'expérience de « *Walking* » :

*« Au printemps de 2007, j'ai rejoint un groupe de militants urbains appelé Stalker sur une promenade le long du Tibre en Italie. La marche, menée sur 12 semaines, a commencé dans l'ancienne ville portuaire d'Ostie, où l'embouchure du Tibre rencontre la mer Tyrrhénienne. Elle a continué au nord-est par le centre de Rome, et s'est terminée à l'extrémité de la grande région métropolitaine de Rome. La promenade du Stalker au bord du Tibre était une soi-disant "transurbance" - un mode de marche critique créée par le collectif. Les transurbances sont des promenades dans les espaces restants dans et autour de la métropole contemporaine, que Stalker appelle "territoires réels". Dans la transurbance, la marche est à la fois un mode d'expression et un instrument utile pour connaître les transformations morphologiques et sociales en cours dans les villes. La transurbance de Stalker le long du Tibre était plus spécifiquement un moyen d'engager les individus et les communautés vivant illégalement le long des rives, puis d'intégrer les aspects de leurs conditions de vie à la population. Stalker a été accompagné par des étudiants en architecture dont le but était de produire un atlas des berges, décrivant les espaces et les qualités de cet environnement urbain qui sont généralement exclus des cartes de la ville. Dans ce contexte, la transurbance est une sorte de carte d'opposition, où la carte est comprise dans deux sens: comme un processus d'enquête sur un territoire («mapping» comme un verbe) et un moyen de représentation (une «carte» comme nom)<sup>221</sup>».*

En octobre 2007, nous avons eu l'occasion d'expérimenter le processus de « *Walking* » avec les élèves de l'école d'architecture et d'urbanisme de l'Université de Chongqing en Chine.

---

<sup>221</sup> Texte d'origine: *In the spring of 2007, I joined a group of urban activists called Stalker on a walk along the Tiber River in Italy. The walk, conducted over 12 weeks, began in the ancient port city of Ostia, where the mouth of the Tiber meets the Tyrrhenian Sea, continued north-east through the centre of Rome, and ended at the far edge of Rome's greater metropolitan region. Stalker's Tiber walk was a so-called "transurbance," a mode of critical walking created by the collective. Transurbances are walks in the leftover spaces in and around the contemporary metropolis, which Stalker calls "actual territories." In the transurbance, walking is both a mode of expression and a useful instrument for learning about the ongoing social and morphological transformations in cities. Stalker's transurbance of the Tiber was more specifically a means of engaging the individuals and communities living illegally along the riverbanks, and then conveying aspects of their living conditions to the public. Stalker was accompanied by architecture students whose aim was to produce an atlas of the riverbanks, describing the spaces and qualities of this urban environment that are typically excluded from city maps. In this context the transurbance is a kind of oppositional map, where the map is understood in two senses: as a process of investigating a territory ("mapping" as a verb) and a means of representation (a "map" as noun).*

Voir "A walk about the city: Stalker, the transurbance and the city map", *Etopia* [En ligne], Canadian journal of cultural studies, 2008, consulté le 09 décembre 2014, p.1. URL:

<http://pi.library.yorku.ca/ojs/index.php/etopia/article/viewFile/36740/33403> (Traduction de X.-L. FANG)

Mené dans le cadre du projet d'Asialink destiné à promouvoir l'échange de l'enseignement du paysage entre quatre Écoles d'Architecture, le workshop « Pratique artistique et paysage du fleuve - Lecture audiovisuelle, intervention plastiques in situ »<sup>222</sup> avait trois missions : 1, parcourir les espaces urbains ; 2, en réaliser une lecture audiovisuelle ; 3, développer une intervention artistique *in situ* en relation avec les fleuves, Yangzhi (扬子) et Jialing (嘉陵).

La ville de Chongqing est une mégapole située au centre d'un territoire montagneux du sud-ouest de la Chine. L'essor de l'urbanisation des trente dernières années a « déchiré » l'ancienne ville. Le terme n'est pas trop fort pour exprimer la sensation que l'on éprouve lorsqu'on y pénètre. On se retrouve face à une sorte de chaos urbain : les routes, les ponts, les ascenseurs et les viaducs ont créé des ruptures spatiales. Certains terrains sont devenus des zones de non-lieux infréquentables, bidonvilles privés de toute identité sociale. D'autres, au contraire, projetés dans une vision néo-futuriste, ont été transformés en centres commerciaux, gratte-ciel, parkings souterrains, autoroutes urbaines... Le premier handicap du « *walking* » apparut rapidement : parcourir la ville à pied était très inconfortable<sup>223</sup> (Fig.54).

Les élèves étaient divisés en trois groupes. Chaque groupe devait choisir un itinéraire parmi les trois proposés (Fig.55) et partir explorer le site munis d'outils audiovisuels destinés à enregistrer les différents éléments et événements qui pouvaient attirer leur regard d'observateurs. A la suite de cette exploration urbaine audiovisuelle *in situ*, l'idée était de construire avec les fragments spatio-temporels enregistrés un montage filmique pour donner une lecture paysagère singulière caractérisant le site parcouru. A partir de là, il fallait concevoir une intervention plastique *in situ*.

---

<sup>222</sup> Organisé par l'Université de Chongqing et l'École Nationale Supérieure d'Architecture de Paris La Villette, l'atelier eut lieu du 8 au 19 octobre 2007. Les enseignants sont Philippe Nys, Olivier Jeudy et moi. Pour plus de détails, voir Olivier JEUDY, « Pratiques artistiques et paysages du fleuve », in LAFFAGE Arnaud & NUSSAUME Yann (sous la dir.), *De l'enseignement du paysage en architecture, op.cit.*, pp. 278-285.

<sup>223</sup> Pendant plus de dix ans, j'ai vécu dans cette ville. Je me déplaçais quasiment tout le temps en automobile. Grâce à cet atelier, pour la première fois, j'ai parcouru à pied le quartier où j'ai habité. J'étais moi-même surprise de la découverte de nombre de lieux inconnus. Ce fut pour moi une expérience inoubliable.

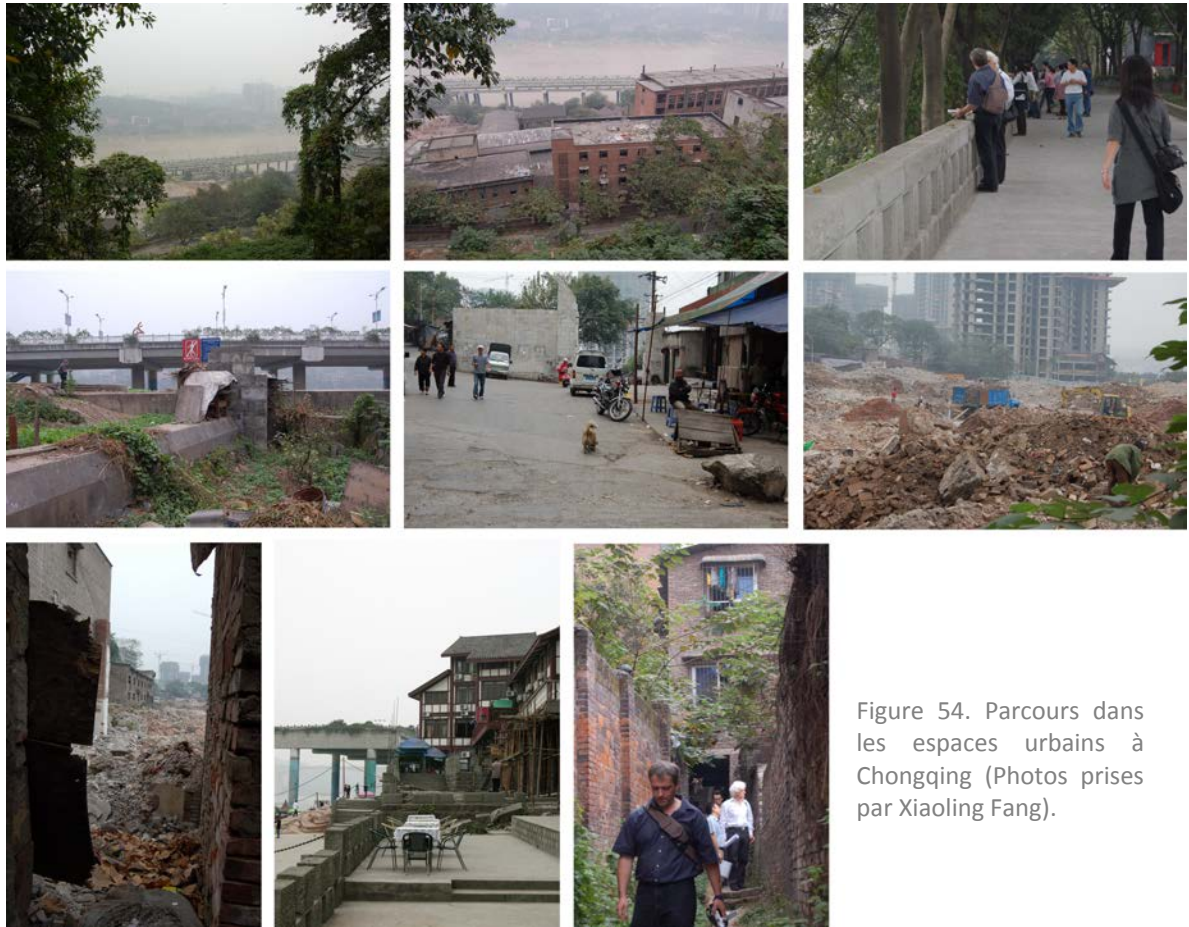


Figure 54. Parcours dans les espaces urbains à Chongqing (Photos prises par Xiaoling Fang).



- 厂房 **Usine**
- 质量较好建筑 **Construction de qualité**
- 保留建筑 **Construction à conserver**
- 行走路径 **Itinéraire**
- 拍摄点 **Point de vue**

Figure 55. Carte des itinéraires.

Visiblement, cette démarche tout à fait normale dans un contexte pédagogique français, présentait un caractère insolite dans cette école<sup>224</sup> chinoise dominée encore par la pédagogie de l'architecture inspirée du système des Beaux-Arts, mise en place dans les universités chinoises à partir de 1927. La dimension expérimentale de ce cours déstabilisait. Elle amenait l'expérience dans une relation conflictuelle quant à la téléologie de l'action et provoqua un trouble inattendu qui devint intéressant pour observer les comportements issus des différences culturelles.

Les premières remarques concernaient la compréhension. Les questions posées le plus souvent par les élèves chinois étaient : pour quoi faire ? À quoi ça sert ? Puisque normalement, avant de se lancer dans une action, on connaît déjà l'objectif à atteindre. Or les trois missions proposées dans le programme (le parcours, la réalisation d'un montage audiovisuel et l'intervention plastique *in situ*) partageaient la même importance et représentaient une progression de la perception du lieu. L'idée de l'action devait émerger spontanément à n'importe quelle étape. Elle était conditionnée par la perception des espaces, des lieux, du temps... Cette approche rentrait en opposition avec l'attente des élèves qui considéraient que l'objectif de l'atelier était défini par la troisième mission. Or, même face à cet objectif, ils étaient relativement décontenancés, étant donné que, pour l'intervention plastique *in situ*, (qu'ils considéraient comme le but de l'atelier) aucune consignes ni définitions précises de l'objet à concevoir (par exemple, composition spatiale, objet plastique de trois dimensions, texte ou film, etc.) n'étaient données.

Face à cette liberté « absolue », démunis d'une destination imaginable, les élèves étaient réellement troublés, voire déstabilisés. Afin de leur redonner confiance et de leur permettre d'inventer leur propre démarche de travail, nous avons choisi une démarche très douce : des présentations de travaux en France ou de séminaires sur des approches interdisciplinaires, des discussions, et des révisions de travail très fréquentes avec les élèves, des consignes bien précises pour la conduite de chaque étape... Dans le même temps, de nombreux échanges et débats eurent lieu avec les enseignants qui permirent de clarifier le programme et de l'ajuster en fonction de la réaction des étudiants. L'atelier se poursuivait

---

<sup>224</sup> J'ai été moi-même diplômée dans cette même école et y ai ensuite enseigné l'architecture de 1998 à 2001.

selon les mêmes modalités : il constituait en lui-même une action pédagogique poursuivant son propre mouvement autonome défini par des instaurations successives de *fins visées*.

Durant l'atelier, plusieurs parcours furent réalisés par les étudiants. Leurs propositions de lecture paysagère d'un même site furent variées et dépendirent chacune des conditions spatiales, temporelles et sensorielles dans lesquelles s'était déroulée l'expérience : trajectoires différents, parcours de jour ou de nuit, temps ensoleillé ou pluvieux, saisie des phénomènes urbains lors de l'activité intense des heures de pointe ou pendant les moments d'accalmie, prises de vue ou prises de son fixes ou en mouvement... Un nouveau regard sur la perception, sur l'agir au sein de la ville de Chongqing, s'était inventé.

#### **- A travers le modèle du « faire »**

L'idée de « faire » peut être très large. Elle débute par le simple geste de dessiner et va jusqu'à « faire le paysage ». Ici, il s'agit avant tout de l'exercice manuel qui place le sujet dans le contexte d'agir (d'action), au croisement entre la matière, l'idée, et la limite ou le dépassement possible conditionné par le corps, ainsi que nous l'avons constaté dans la tentative du jeune architecte de dessiner son rêve.

En grec, le « faire » - « *poiein* »- implique une liberté d'action. Cette notion, nous l'avons vu, se différencie de la *technê*, qui désigne le « savoir-faire dans un métier »<sup>225</sup>. Nous devons donc distinguer deux types d'exercices manuels. Le premier concerne l'instrumentalisation du corps détaché du contexte de l'agir. Il s'agit de donner à l'apprenti une technique spécialisée précise, à l'exemple cité par Pallasmaa, de l'élève pianiste, qui souhaite acquérir l'habileté nécessaire à un doigté régulier et constant.

Le deuxième type d'exercice manuel est, au contraire, inséparable de la réalité contextuelle de l'agir, comme l'exercice effectué par le cuisinier Ding. Face à un exercice donné dans une situation donnée, l'apprenti ou l'étudiant regarde le monde comme s'il le voyait pour la première fois. Il doit ainsi, à chaque fois, chercher à dégager le sens propre de

---

<sup>225</sup> Voir Chapitre 1.1.1. *Avatars de la « créativité » dans l'histoire occidentale.*

l'agir en mobilisant toutes ses compétences dans l'affrontement direct entre le savoir acquis et la pratique, entre l'esprit et le corps.

Pour Gaston Bachelard, la main est dotée d'imagination: « *la main aussi a ses rêves, elle a ses hypothèses. Elle aide à connaître la matière dans son intimité/ elle aide donc à la rêver*<sup>226</sup> ». C'est donc avec l'objectif d'une rencontre entre matière, corps et « rêve » que nous essayons de définir l'exercice du « faire ».

La démarche pédagogique du « faire » peut remonter à l'enseignement de l'architecture. Nous l'avons déjà abordé à travers le cours de menuiserie en tant qu'initiation à l'architecture à l'école des Beaux Arts de Chine à Hangzhou. L'intention de ce cours, porté par Wang Shu, s'appuie sur l'idée que l'on peut comprendre la structure de l'architecture et le processus du projet à travers la fabrication d'un petit objet. Cela revient à aborder la pensée traditionnelle de l'apprentissage qui débute dans la formation des paysagistes et qui existe toujours sous la forme de la pratique du jardinage: l'apprentissage d'une compétence ne passe pas en premier lieu par le discours, mais par une activité sensorielle et corporelle. De même que Wang Shu compare la construction d'une architecture à la fabrication d'une petite chaise, nous pouvons assimiler l'acte de faire le paysage à celui de faire un jardin. Ici, l'expérience n'a pas pour vocation de permettre l'acquisition d'une maîtrise technique parfaite mais de susciter une compréhension globale du monde et d'entraîner la capacité de saisir sa complexité. La complexité de la réalité n'est pas en rapport avec la taille de l'objet à réaliser - faire une chaise est aussi complexe que de faire une architecture, de même pour le jardin et le paysage. La complexité de la réalité est non mesurable.

La fabrication d'un objet sous forme de maquette, de composition spatiale, ou de structure répondant à certaines critères de construction, etc. permet aux écoles d'architecture de créer une relation directe entre l'apprenti et la réalité de la construction. Citons deux exemplaires (Figs. 56, 57).

---

<sup>226</sup> Gaston BACHELARD, *L'Eau et Les Rêves – Essai sur l'imagination de la matière (1942)*, Paris, José Corti, 1987, p. 124.



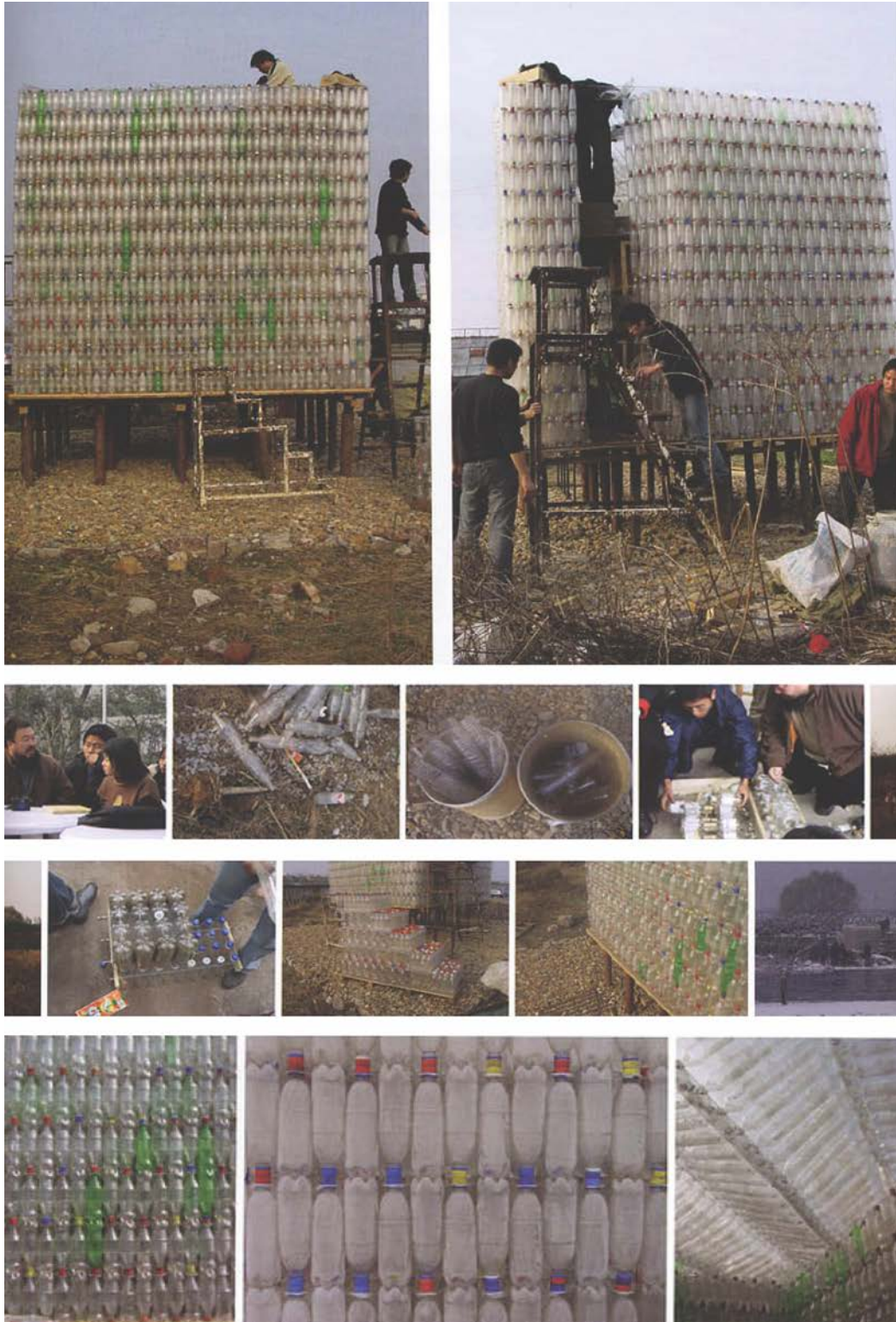


Figure 56. Cours de « construction » au département de l'architecture de l'Ecole de Beaux-arts à Hangzhou en 2002.

L'objectif de ce cours est de construire une pièce de « maison » à l'échelle 1 en utilisant uniquement les matériaux recyclables. Les élèves doivent imaginer eux même les structures possibles.

(WANG Shu, “走向虚构之城” [Zou Xiang Xu Gou Zhi Cheng/ Vers une ville imaginée], *op. cit.* pp. 40-43.)



Figure 57. Cours de 1<sup>ère</sup> année « Enveloppe Nomade » à l'École Nationale Supérieure d'Architecture de Versailles, le 8 février 2007 (Photos prises par Xiaoling Fang).

Pour l'enseignement des Arts plastiques à l'ENSPV, le « faire » constitue une ouverture « à de simples constats sur la matière et les formes du monde comme à des questions théoriques plus complexes que l'élève est amené à se poser <sup>227</sup> ». En même temps, le « faire » consiste à canaliser le sentiment vers des facteurs importants pour provoquer la dynamique créatrice, tel que la curiosité, la volonté, le désir, l'audace. Par exemple, lorsqu'il s'agit de dessiner, on évite d'attacher l'action à une fine esthétique :

« [...] ce qui peut brouiller l'acte de dessiner en général en faisant intervenir des critères esthétiques à priori: le beau dessin fait parfois oublier le dessin. Nous voulons dans un premier temps engager l'élève à se dégager de ce souci du beau à priori pour développer une pensée graphique. En premier on dessine pour soi. <sup>228</sup> ».

L'acte de « dessiner » prend donc une forme toute différente de ce dont on a l'habitude. Il revêt une dimension expérimentale, dimension que sollicitent d'ailleurs les enseignants des Arts plastiques, en amenant parfois les élèves à exploiter la sensation au moment de la

<sup>227</sup> Jean-Luc BRISSON, « Le département des arts plastiques », *op.cit.*, p.19.

<sup>228</sup> *Ibid.*, p. 20.

rencontre entre le geste, le corps et la matière. On peut le constater sur le rendu du mémoire de troisième année de Florine Lacroix, le 12 juin 2014 (Fig. 58).

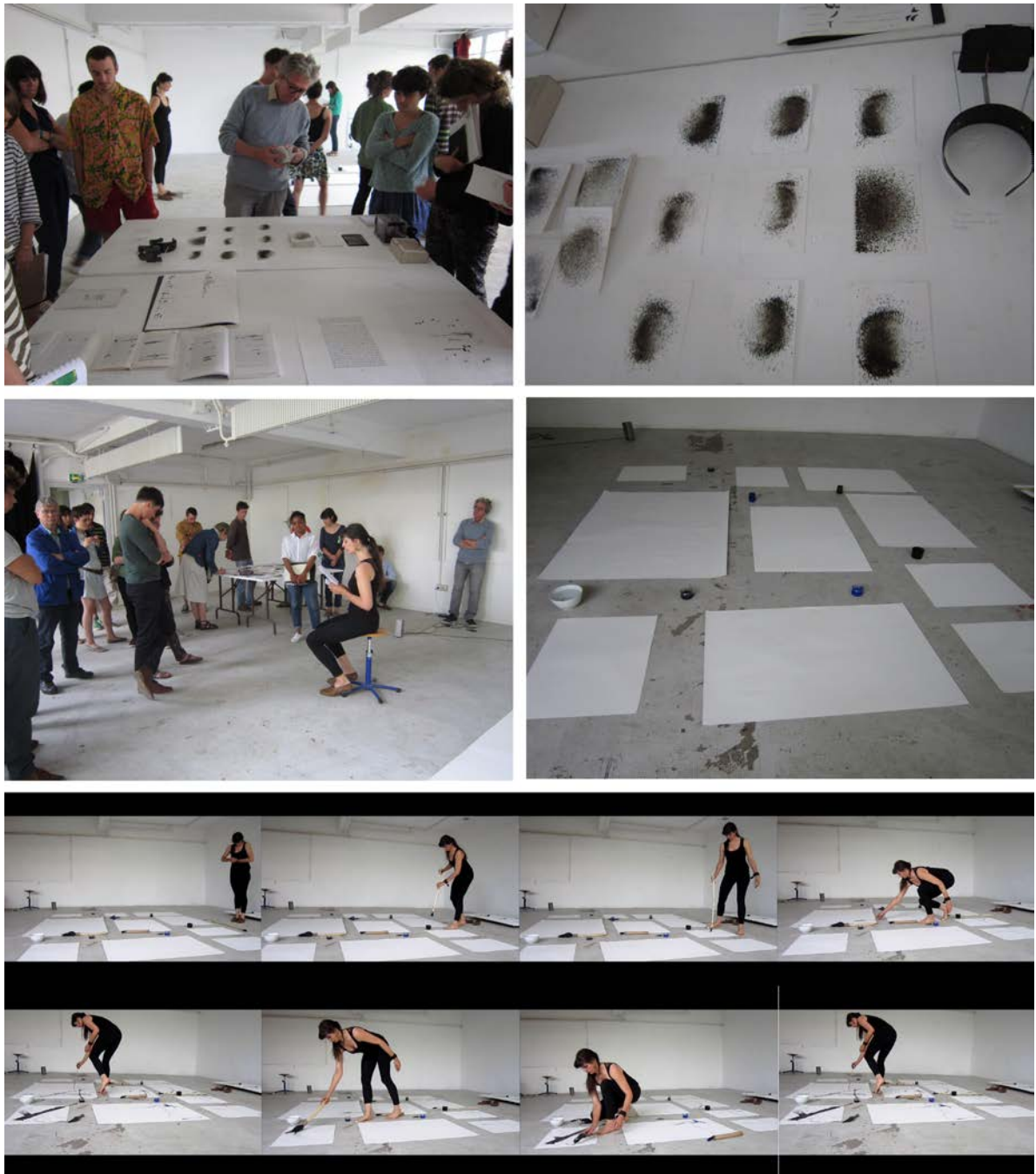


Figure 58. Rendu du mémoire de troisième année de Florine Lacroix, *Dessiner, Marcher : expériences corporelles sensorielles*, le 12 juin 2014. (Photographié et filmé par Xiaoling Fang).

Florine Lacroix convia le spectateur à assister à une scène de « dessin » presque chorégraphique. Elle avait préalablement recouvert le sol d'une salle d'une trentaine de mètres carrés de papiers blancs. Puis, avec de l'encre et des pinceaux de formes et de tailles diverses, elle se mit à marcher entre les papiers et à dessiner en faisant différents gestes - tracer, appuyer, balancer, secouer, agiter, jeter, lancer... Le dessin était devenu un moyen d'exploiter l'espace avec son corps :

*« J'imagine, écrit Florine Lacroix, plusieurs outils qui fonctionnent avec mon corps en mouvement et impriment par l'intermédiaire de papier carbone.  
D'abord, des plaques à noter le rythme de la marche qui s'attachent entre les genoux.  
Un côté est support, l'autre dessine  
Le frottement des plaques, l'une contre l'autre, au rythme des pas permet le dessin, l'écriture, la gravure.  
Puis, une boîte à imprimer les variations, mouvements du sol, attachée à la cheville.  
Dans la boîte, sur le papier, par frottement,  
Les anfractuosités s'inscrivent, se dessinent.  
C'est un dessin qui se fait par lui-même et qui relate du parcours, de la marche, de son rythme, de ses mouvements.  
Le carbone inscrit, imprime le mouvement,  
Le dessin advient.  
À la manière de ceux de Mathieu Bonardet.  
Il explore les rapports au corps :  
Ses sons, ses mouvements, ses défaillances participent à la construction du dessin.  
Tracer une ligne au mur jusqu'à épuisement.  
Dessiner avec le corps,  
Dessiner en marchant,  
Des dessins performances.  
Des dessins processuels<sup>229</sup> ».*

Il en va de même avec le « faire » sous la forme de « fabrication ». Il permet aux élèves de tisser des relations intimes avec les matériaux en cherchant leur possibilité de devenir, comme ce que l'on peut voir dans la réalisation thématique de l'atelier des Arts plastiques : « la Peau », « arpentages », « hybride », « assemblages », « cartographie », « mémoire », « projection privée », « ressources humaines ». L'enseignement des Arts plastiques distingue le « dessin » de la « fabrication d'objets ». En réalité, il n'est pas évident de séparer ces deux activités. Le choix d'un thème abstrait décalé de la vision professionnelle laisse à l'élève la liberté totale d'interpréter. On se retrouve alors souvent devant une variété de formes d'expression qui dépasse largement l'imagination du spectateur : objets, dessins, photos, vidéos, performances, textes, etc. (Figs.59, 60)

---

<sup>229</sup> Florine LACROIX, *Dessiner, marcher-expériences corporelles sensorielles*, Mémoire de Troisième année, ENSPV, 2014, p. 51.

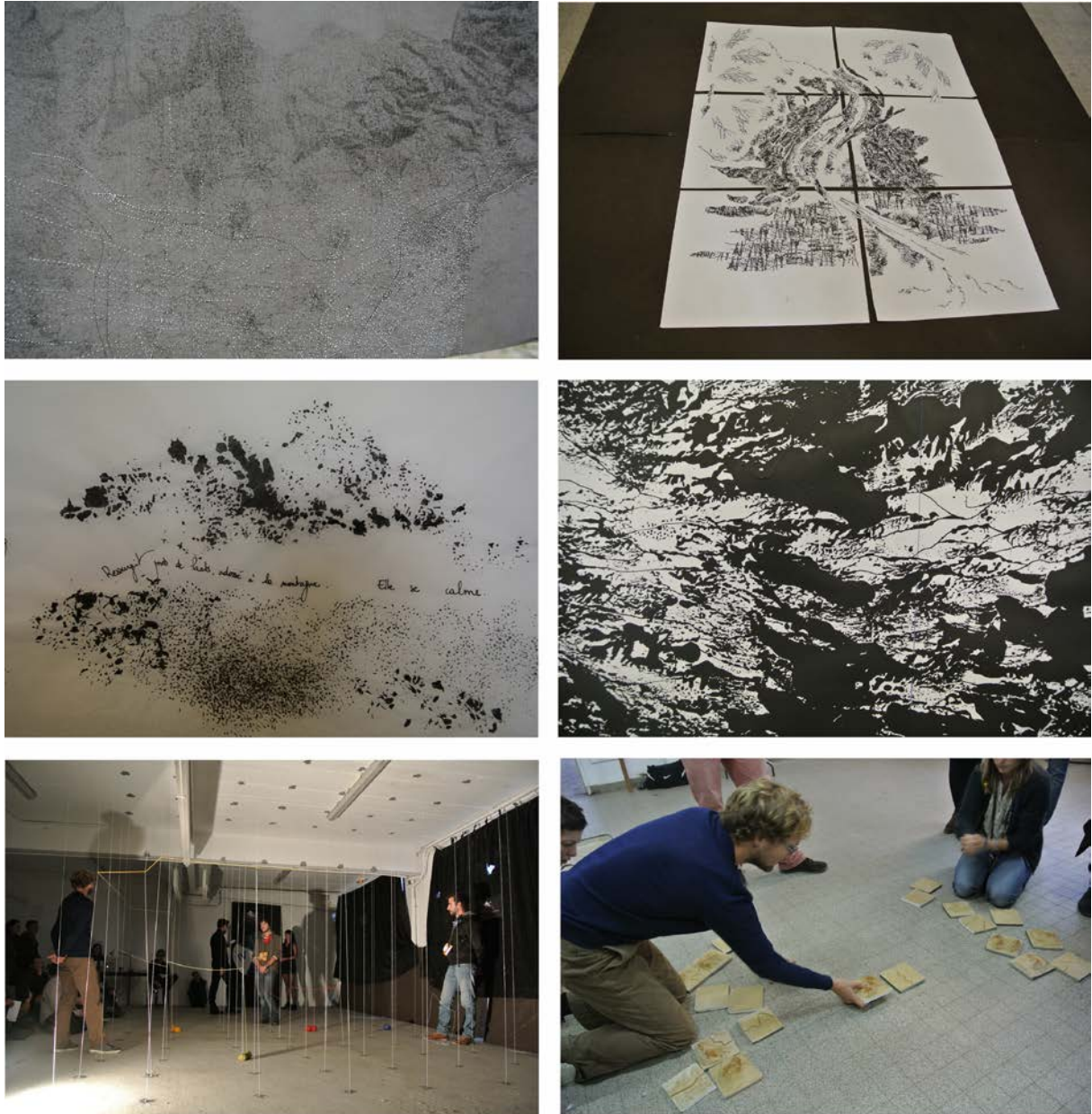


Figure 59. Cours d'arts plastiques de 1<sup>ère</sup> année, « Plâtre, carton, papier », le 21 et 22 mars 2007 (Photos prises par Xiaoling Fang).



«Assemblages»

Figure 60 a



**«cartographie»**

Figure 60 b

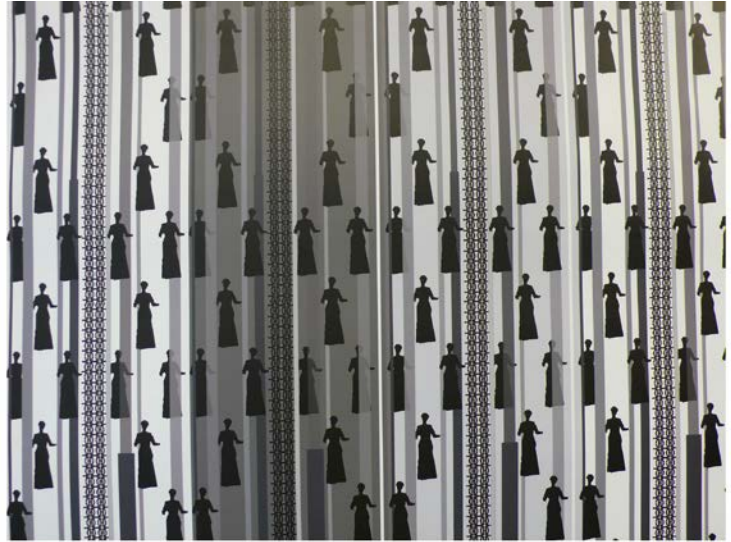


1, 2,  
3, 4:  
« La  
Peau »



5, 6 : « L'Hybride »

Figure 60 c



« Projection Privée »

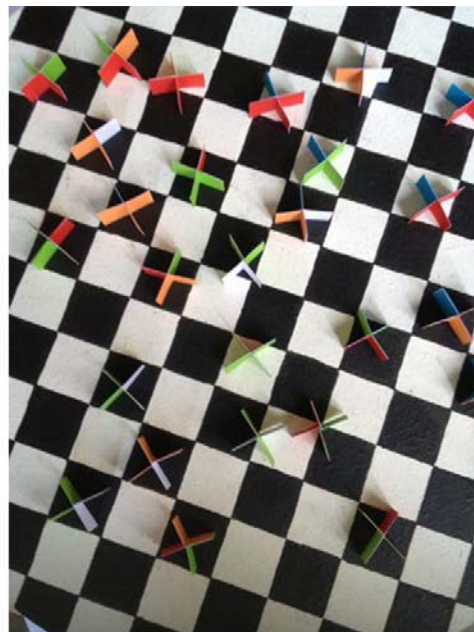


Figure 60 d

Figure 60 a, b, c, d : Cours d'arts plastiques à l'ENSPV (Photos fournies par Sylvie Martelet) :

« Ressources humaines »



## - A travers le modèle d'intervention *in situ*

Quelle est la différence entre le « faire » et l'« intervention *in situ* » ? Nous pouvons éclairer cette question en empruntant la définition du projet donnée par Gilles Clément:

« La construction d'un escalier fait l'objet d'exercices. La manière de positionner l'escalier dans l'espace, d'induire par là un comportement social et un mode de gestion, fait projet. Tandis que l'exercice s'applique à une exploitation technique de l'espace, le projet s'applique à une exploration politique de ce même espace<sup>230</sup> ».

La différence réside donc dans la composition de la situation de l'agir. Le « faire » peut avoir lieu à l'atelier, ou ailleurs. Tandis que l'« intervention *in situ* » s'attache à un lieu particulier.

Pour éviter la distance physique/mentale, conception/construction, causée par la dominance de l'activité savante dans l'enseignement - la conception et l'apprentissage du savoir intellectuel, une des préoccupations principales de l'enseignement du paysage ou de l'architecture est d'établir le contact direct entre les élèves et les réalités de la pratique- le site, le processus d'une action ou d'un projet, les contraintes d'un métier, etc. Cependant, le modèle *in situ* est beaucoup moins accessible que les deux modèles précédents à cause du financement plus important, du manque du temps et de l'occasion, ou du mode de gestion trop complexe. Selon les différents niveaux d'accès par l'enseignement, nous distinguons trois types de l'expérience *in situ*.

### a. Réalisation d'un projet de construction

L'expérience *in situ* « idéale » pour un apprenti du paysage ou de l'architecture est probablement celle qui consiste à parcourir un projet depuis la conception jusqu'à la réalisation. C'est ce qu'on peut voir avec le *Rural Studio* dans l'Alabama aux Etats-Unis.

*Rural Studio* est un programme de conception-construction hors campus de premier cycle de l'École d'architecture, d'urbanisme et de paysage de l'Université d'Auburn. Créé en

---

<sup>230</sup> Gilles CLEMENT, « L'enseignement face à la question du "rêve" de paysage : la nécessaire articulation des connaissances aux mécanismes de projet », Journée de l'enseignement, ENSPV, 2006, pp. 3-4. (Non publié)

1993 par D.K. Ruth et Samuel Mockbee, le programme offre aux étudiants, de 3<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année d'architecture, une formation basée sur un but précis : aider une population défavorisée dans la région du Black Belt de l'Ouest de l'Alabama (Fig.61). Dans ses premières années, le Studio est devenu populaire pour la création d'un ethos de recyclage, de réutilisation et de restauration. En 2001, après le décès de Samuel Mockbee, Andrew Freear lui a succédé en tant que directeur. *Rural Studio* a alors élargi la portée et la complexité de ses projets, en se concentrant néanmoins toujours sur un travail axé sur la communauté.



1



2

Figure 61. Samuel Mockbee, fondateur, et le site du *Rural Studio*.  
1. Samuel Mockbee et ses élèves ; 2. Région du Black Belt de l'Ouest de l'Alabama.  
(<http://www.ruralstudio.org/about/purpose-history>)

La philosophie de *Rural Studio* est basée sur le principe que chacun, riche ou pauvre, a droit au bénéfice de la bonne conception de l'architecture. C'est la raison pour laquelle le Studio a évolué vers des projets axés sur la collectivité, projets inscrits dans la durée (parfois plusieurs années), réunissant plusieurs lieux de trois comtés et comprenant plusieurs étapes de réalisation. Les étudiants travaillent au sein de la communauté. Ils réfléchissent aux différents problèmes rencontrés dans la communauté, trouvent des solutions, travaillent à leur conception et à leur exécution et organisent des collectes de fonds pour finaliser leurs réalisations. *Rural Studio* interroge sans cesse ce qui doit être construit plutôt que ce qui peut être construit.

Chaque année, une douzaine d'étudiants de 5<sup>ème</sup> année en Architecture d'Auburn viennent au *Rural Studio*. Ils conçoivent principalement des projets communautaires. Le studio prend en charge la collaboration avec les municipalités locales et les conseils consultatifs pour permettre la réalisation de ces projets communautaires. Les travaux durent entre 18 et 24 mois et sont menés par des équipes de trois à cinq élèves. Les élèves passent la majeure partie de leur 5<sup>ème</sup> année d'École d'architecture dans le comté et, généralement, ils restent un an après l'obtention du diplôme pour finaliser leur projet. Ils établissent des programmes de construction durable, cherchent des subventions, font des présentations communautaires, conçoivent et construisent leurs projets depuis la fondation jusqu'au toit. Ils suivent également une formation de recherche de thèse ainsi qu'une classe d'option de dessin, essentiellement consacré au dessin à la main. À ce jour, *Rural Studio* a réalisé plus de 150 projets et formé plus de 600 « *Citizen Architects* » (Citoyens Architectes)<sup>231</sup> (Fig.62).

*Rural studio* présente un cas « idéal » aux yeux de nombreuses personnes pour une formation professionnelle, car il permet aux élèves de s'immerger dans la réalité du métier. Cependant, un vrai projet de construction n'est pas accessible pour toutes les écoles à cause des conditions difficiles à réunir, telle que la commande, l'accord de la réglementation locale, etc. Un projet qui ne s'attache pas à une demande professionnelle précise mais qui ne vise qu'à une dimension expérimentale, peut être parfois plus facile à réaliser. C'est le cas du

---

<sup>231</sup> Pour plus d'information, consultez le site web de Rural Studio : <http://www.ruralstudio.org/>

projet de formation pédagogique et de recherche expérimentale en « Art, Architecture et paysage » à l'Ecole Nationale Supérieure de l'Architecture de Paris La-Villette (ENSAPLV).



Figure 62. Projets de Rural Studio.

En haut : Projet de 5<sup>ème</sup> année –« Fabrication Pavillon » (2015).

(<http://www.ruralstudio.org/projects/rural-studio-woodshop>)

En bas : Projet de 3<sup>ème</sup> année –« Farm Storehouse » (2015).

(<http://www.ruralstudio.org/projects/rural-studio-farm-food-storage>)

## **b. Expérimentation artistique *in situ***

Lancé par l'enseignant plasticien Xavier JUILLOT et sous la direction de Jérôme Boulmier, Laurence Falzon et Olivier Jeudy, le projet a permis de développer sur le terrain - le Port Nord de Chalon-sur-Saône, des dispositifs d'expérimentation d'espaces à l'échelle 1 et de révéler avec les éléments en présence des imaginaires urbains possibles.

En se confrontant à ce lieu singulier, les étudiants de 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> années de l'ENSALV, sont amenés à proposer différentes lectures de sa réalité spatiale. La question initiale est de savoir comment il est possible de réutiliser cet ancien port, voire de le faire revivre en inventant des relations entre une partie de son activité industrielle, encore effective à l'époque pour quelque temps, et de nouvelles façons d'utiliser les équipements présents sur le terrain <sup>232</sup>?

Le projet se déroule sur une dimension expérimentale à double échelle temporelle.

Première échelle : investir le lieu, se l'approprier. Pour pouvoir rester sur le chantier, les élèves sont d'abord obligés de transformer le site industriel délaissé et à *priori* inhabitable en espace habitable. La durée de l'intervention peut être longue et se diviser en plusieurs étapes. Elle peut s'étendre sur plusieurs générations d'étudiants. Dans ce cas, l'expérimentation devient quasiment une « création collective continuée » dans le sens de René Passeron<sup>233</sup>. Citons la description de l'habitat « hors normes » que donnent Cynthia Joseph, Davide Kerimel, Odile Pecheux :

*« Vivre dans des espaces "hors normes" réalisés et montés, offre une approche différente et permet une narration nouvelle.*

*Je dormais dans un espace étagère, pour monter dans cet espace il nous faut prendre l'escalier composé de palettes, puis grimper sur un premier palier et enfin escalader la structure des étagères pour rejoindre le nid haut perché. L'aspect structurel nous intéresse, le détournement de l'usage des structures métalliques pour réaliser une structure habitable est possible, dans ce contexte, détaché de l'usage familial que nous connaissons, l'imaginaire constructif s'affranchit de ses limites. Nous devons alors, ranger les objets dans ces étagères.*

*Les filles dormaient dans une série de voitures dont le coffre ouvert permettait d'y insérer un matelas. Tout est récupération, les parois de ma chambre sont en plastique alvéolé, le sol en palette fait la largeur des étagères.*

---

<sup>232</sup> Cf. Olivier JEUDY (sous la dir.), *L'évolution des pratiques artistiques à l'échelle urbaine et le réaménagement des friches industrielles fluviales*, RAPPORT DE RECHERCHE, 2<sup>ème</sup> Appel à propositions, programme interdisciplinaire de recherche « Art, architecture et paysages » du Ministère de la Culture et de la Communication, l'ENSAPL, 2006, p. 72.

<sup>233</sup> Voir chapitre 1.3.5. *Projet de paysage – une « création collective continuée »*

L'espace se compose tel un échafaudage avec différents paliers, différentes ramifications ayant plusieurs utilités. Le niveau le plus haut du hangar comprend le bureau, en dessous se trouvent les cuisines, de nouveau organisées à l'aide de ces grandes étagères. Puis une grande table centrale permet d'accueillir tous les participants et devient une zone d'échange, le lieu de rencontre.

Résider dans ce lieu, permet de le comprendre, de se l'approprier. Lorsque l'on comprend comment il se construit, on peut comprendre alors comment il fonctionne, et on peut songer à l'investir, l'aménager donc le transformer<sup>234</sup>. (Fig.63)



<sup>234</sup> JOSEPH Cynthia, Davide KERIMEL, Odile PECHEUX, *Mobilatomic* [Le projet de l'atelier intensif pluridisciplinaire], Mémoire, Séminaire « Démarches plastiques et Territoires urbains », ENSALP, 2014. (Non paginé)



Figure 63. Habiter le lieu -Le projet expérimental en « Art, Architecture et paysage » de l'ENSAPLV au Port Nord de Chalon-sur-Saône (Photos prises par Xiaoling Fang).

Deuxième échelle : créer des interventions éphémères pendant les 4 jours du Festival des Arts de la rue de Chalon-sur-Saône, intitulé « Chalon dans la rue », au mois de juillet.

Ces interventions expérimentales au Port Nord de Chalon-sur-Saône ouvrent également un champ de réflexion et d'expérimentation pour des artistes, des architectes, des paysagistes et des chercheurs, qui souhaitent étudier les relations contradictoires entre la théorie et la pratique, entre l'imaginaire projeté et la réalité physique d'un lieu. Pour Dominique Goffe (Compagnie Generik Vapeur), qui a une longue expérience des festivals d'Arts de la rue, et qui critique le formatage systématisé des spectacles depuis plusieurs années, le Port Nord de Chalon pourrait être un nouveau territoire pour l'art où la création d'un champ d'expérimentation redeviendrait possible<sup>235</sup>. En même temps, le souvenir industriel est conservé dans la poursuite des gestes de travail et réinvesti dans la nouvelle

<sup>235</sup> Cf. Olivier JEUDY (sous la dir.), *L'évolution des pratiques artistiques à l'échelle urbaine et le réaménagement des friches industrielles fluviales*, op. cit., p. 84-85.

dynamique du site à travers différentes manifestations : visite publique, débat, etc. Des ouvertures vers la ville et la société se font spontanément à travers l'expérimentation.

Dans le port, les machines-outils et les équipements portuaires comme les grues, les portiques, les silos, les trémies... ont été utilisés par les étudiants pour explorer de nouvelles dynamiques spatiales et territoriales (Fig.64). Pendant les quatre jours de festival, les étudiants guident le public à travers une série d'installations en prise ou en contradiction avec les éléments portuaires. Il arrive que d'autres groupes d'artistes les rejoignent. (Comme « Les Mirettes » que j'ai pu voir en 2006 : quatre jeunes femmes déguisées avec perruques et jupes rouge qui se figeaient dans des poses à différents endroits du site, renvoyant à des situations particulières et donc à d'autres lectures possibles du lieu.) (Fig.65) Basé sur le potentiel du lieu et la recherche du « possible », cette expérimentation pédagogique de l'École d'architecture recouvre une dimension paysagère parce qu'elle implique les éléments naturels du lieu: vent, eau, végétaux, temps, lumière, fleuve... ainsi bien sûr que la ville et les habitants.







Figure 64. Revivre le port industriel en inventant d'autres utilisations des équipements à travers différentes expérimentations (Photos prises par Xiaoling Fang).



Figure 65. « Les Mirettes » pendant le Festival des Arts de la rue de Chalon-sur-Saône en 2006 (Photos prises par Xiaoling Fang).

Cependant, l'accès à ce type d'intervention en tant que matière d'enseignement est conditionné par deux facteurs : un site permanent et une durée longue, c'est-à-dire la présence des étudiants dans le lieu, durant plusieurs semaines, voire des mois. Cela limite forcément le choix en conséquence de quoi ce modèle est peu adopté par les formations professionnelles.

### c. Intervention éphémère

Au contraire, libre du lieu et du temps, l'intervention éphémère *in situ* semble plus accessible et constitue le troisième grand domaine d'activité dans l'enseignement des Arts plastiques à l'ENSPV « Il est indispensable de travailler dans le paysage, de se mesurer à lui. Il faut s'essayer à façonner la matière constitutive du paysage à détourner, à utiliser les forces et les éléments trouvés sur place<sup>236</sup> ».

En troisième année, le cours d'Arts plastiques se termine par un autre voyage pluridisciplinaire : encore un croisement entre le département d'Arts plastiques et celui d'Ecologie. Durant une semaine sur le terrain, les élèves doivent effectuer une analyse écologique et puis un travail d'Arts plastiques *in situ* (Fig.66, 67, 68).



Figure 66. Voyage pluridisciplinaire et cours d'arts plastiques *in situ* de 3<sup>ème</sup> année à Forcalquier en 2006 (Photos prises par Xiaoling Fang).

Nous nous sommes répartis en 12 groupes correspondant aux 12 divisions de la carte camembert. Chaque groupe devait effectuer une enquête écologique et un travail *in situ* d'Arts plastiques sur sa portion de camembert. J'ai participé au groupe qui enquêtait sur l'eau. (Photos 1&2 : carte camembert et site de Forcalquier ; photos 3&4 : enquête écologique sur l'eau)

<sup>236</sup> Jean-Luc BRISSON, « Le département des arts plastiques », *op.cit.*, p.20.



Figure 67. Présentation de l'enquête écologique (Photos prises par Xiaoling Fang).

Chaque groupe doit reformuler la carte pour une représentation adaptée au sujet de l'enquête. Mon groupe a utilisé la technique de pliage pour montrer le relief du terrain et le sens suivant lequel l'eau coule. (Voir dernière photo)



Figure 68. Réalisation du travail *in situ* d'Arts plastiques du groupe « l'Eau » (Photos prises par Xiaoling Fang).

Au cours de l'enquête écologique, nous nous sommes rendu compte que les riverains de Forcalquier avaient perdu certaines coutumes. Auparavant, lorsque la terre était emportée par l'eau, les gens la ramenaient dans les champs. Les fissures dans les champs proviennent de la perte de cette vieille habitude.

Nous avons décidé de créer un évènement pour rappeler cette coutume. Le site choisi pour l'intervention *in situ* se trouve au niveau le plus bas sur le terrain qui correspond à la partie de notre « camembert ». Des traces laissées par les courants d'eau montrent que c'est un lieu où converge l'eau quand il pleut. Nous avons creusé un trou de 1 mètre cube et rempli des poches en papier avec la terre sortie du trou. Lors de la présentation du travail, nous avons demandé à chaque spectateur de transporter quelques poches de terre pour la reverser dans les champs.

La méthode de « l'intervention éphémère » est particulièrement promue par Jacques Simon que ce soit au sein de ses propres activités que de sa pédagogie. Jacques Simon a d'ailleurs influencé beaucoup d'étudiants paysagistes qui cherchent la possibilité de façonner un lieu ou un paysage.

Le 14 et 15 septembre 2007, en tant qu'assistante de Jacques Simon, j'ai eu la chance de participer à l'enseignement du cours d'« Esquisse de Jacques Simon » à l'École Nationale Supérieure du Paysage de Versailles. Le cours était associé à une installation artistique au potager du roi dans le cadre du TPFE (Travail Personnel de Fin d'Etudes) de Simon Balteau, intitulé « Le laboratoire ».

L'idée de son projet est venue d'un constat fait sur les sites de « non projet », c'est-à-dire les sites qui ne sont pas demandeurs de modifications majeures de leur structure, et qui possèdent souvent des qualités intrinsèques ignorées. Pour les donner à voir, affirme Simon Balteau, il faut mettre le site en mouvement, le perturber et l'interroger à travers une intervention éphémère : « *Ce sont les " expériences " qui testent, décortiquent et éprouvent l'espace afin d'en tirer l'essence et de le modifier, d'où le fait d'appeler cette démarche de travail : le laboratoire*<sup>237</sup> ».

---

<sup>237</sup> Simon BALTEAU, *Le Laboratoire – une méthode d'approche du paysage par l'expérience et la mise en mouvement*, TPFE, ENSPV, 2007, p. 37.

La réalisation du projet était une création collective. Le concept définissait la nature du projet et fixait le cadre de l'installation, tout en laissant la place à l'imagination et à l'interprétation de chaque groupe et de chaque individu. Tout était possible et permis : de la plus petite installation à la performance corporelle. Les élèves de 3ème année furent mobilisés pour participer aux installations sur les petites parcelles du potager du roi. Pour la construction, les matériaux bon marché ou recyclables furent privilégiés. Toute idée était susceptible de pouvoir être modifiée pour s'adapter au site. La seule contrainte fixe était que l'installation devait être destinée à un évènement nocturne.

Ce travail a permis aux élèves de se confronter à des rapports d'échelles, des effets visuels concrets, ainsi qu'à l'impact réel de leurs interventions. Il les contraignit de procéder à l'analyse du site et à la conception à travers une autre méthode que celui du dessin-méthode empirique à travers l'observation directe du mouvement du lieu.

Lors de la présentation de l'évènement, une ambiance ludique régnait. Le public circulait sur les passerelles aménagées qui semblaient flotter sur la brume, au-dessus du jardin. Quelquefois, une travée lumineuse faisait surgir entre deux rangs d'arbres séculaires, les corps ondulants de quelques danseurs diaphanes qu'une plante inconnue aurait mûris.

(Figs.69, 70)





Figure 69. Acteurs et installation du projet « Le laboratoire » (Photos prises par Xiaoling Fang).  
Figure 70. Performance chorégraphique lors du déroulement de l'évènement.





## - Conclusion

Il est difficile de classer d'une manière rigide les trois modèles de l'expérience sensible. Les exemples donnés montrent que le comportement humain dépasse toujours la limite définie : perception, « faire », intervention *in situ*. La perception s'associe souvent avec l'intervention ; le « faire » et l'« intervention *in situ* » sont en même temps la perception. L'être humain, cet être affectif, vit dans un mouvement provoqué par son milieu. Il ne peut se limiter à un seul modèle. Sa corporéité, impossible à classer dans les manifestations de comportement, est agissante, au sens où elle est une dimension constitutive de son essence. Elle pousse l'être humain à répondre à la perception par une action. Cependant la qualité de cette intervention dépend de la capacité créatrice dudit être humain, capacité intimement liée à son aptitude à saisir concrètement la chose.

« La saisie concrète de la chose », comme nous l'avons montré<sup>238</sup>, contient deux sens : elle est d'abord une saisie proximale par une ouverture non seulement sur la chose mais aussi sur « ce qui n'est pas la chose », connue, inconnue, ou même invisible. Cette recherche proximale de la chose nécessite que l'acteur maximalise ses prises sur le monde environnant. Deuxièmement, c'est une saisie motrice d'une réalité mouvante. Le propre de la réalité est le changement. Pour l'approcher dans sa globalité, il faut la saisir dans la continuité de son mouvement. Cette continuité est non seulement spatiale mais aussi temporelle.

Par rapport aux autres expériences corporelles, l'avantage de l'intervention *in situ* réside dans le fait qu'on peut établir un maximum de liens directs entre le corps humain et son environnement. Cependant, comparé au *Rural studio* ou à certains exercices manuels axés sur l'acquisition d'une conscience des problèmes, des outils de conception et du savoir-faire artisanal, les interventions *in situ* à Chalon-sur-Saône et celle de Simon Balteau visent au contexte et explorent un territoire plus vaste : une aventure de la contingence est impulsée que rien ne commande à priori et les acquis sont bousculés sans en mesurer d'avance les conséquences.

---

<sup>238</sup> Voir chapitre 3.2.2. *Paysage représenté et paysage vécu*.

Le fait de mettre en mouvement un site par l'intervention *in situ* permet au sujet de s'immerger totalement dans la mutation d'un milieu. Le Taoïsme nous a déjà fait remarquer que pour savoir saisir le *Tao*, nous devons agir comme un poisson - en se mettant dans le *Tao*, que l'on pourrait associer à l'eau, qu'elle soit ruisseau, lac ou fleuve, on apprend à sentir et à suivre le courant. Investir la réalité revient à y activer un « processus » qui se coule dans une temporalité spécifique du monde concret, en se confrontant à son rythme tout autant qu'en s'y conformant.

La compréhension passe simultanément par l'esprit et le corps. Le mouvement signifie le temps et le possible - les situations, les gestes, les idées, la sensation, l'inspiration, les rencontres... déferlent et s'enchaînent; rien n'est séparé ; tout converge pour chercher un devenir possible. C'est, très certainement, ce même constat qui a poussé Corajoud à considérer l'atelier comme un lieu où les élèves apprennent à saisir la complexité du paysage en se mettant dans son courant de mutation, d'où la recherche éventuelle de la source, de la genèse du savoir du projet.

Néanmoins, l'atelier du projet de paysage ne s'étend pas généralement à l'étape de réalisation concrète qui, pourtant, permet une rencontre réelle entre l'élève, la transformation matérielle de l'espace et l'œuvre finale. D'ailleurs, certaines activités professionnelles telles que l'étude de paysage, n'aboutissent pas non plus à une transformation immédiate d'un espace. L'étape de matérialisation d'un concept est importante pour acquérir une compréhension globale du lien entre le monde extérieur et soi-même. Gaston Bachelard parle de « *dynamologie du contre*<sup>239</sup> » pour signifier que l'exécution d'une œuvre d'art doit toujours posséder un faisceau de résistance : celle du matériau, celle qui naît de conditions matérielles ou psychiques défavorables à l'artiste, ou de conditions de réception hostiles... La « *dynamologie du contre* » évoque effectivement le *litige* entre le monde et la terre au sens heideggérien.

---

<sup>239</sup> Cf. Gaston BACHELARD, *La terre et les rêveries de la volonté : Essai sur l'imagination de la matière* (1948), Paris, José Corti, 2003.

L'affrontement entre le devenir d'un monde, l'esprit et le corps du sujet est aussi le moment où le sujet cherche à se connaître à travers un autre litige : celui entre « je » et « moi-même » à travers la découverte de sa propre limite, de sa potentialité, de son désir... L'éventuel équilibre entre le corps et l'esprit autorisé par cette recherche du soi-même constitue le facteur conditionnel de la créativité et l'aspect important du contenu du *savoir de l'agir*, voire du projet.

Pour insister sur la nécessité pour un apprenti paysagiste d'assister à la transformation réelle de son environnement, nous mettrons ainsi l'accent sur l'intervention *in situ*. Cependant, au vu des difficultés d'accès à l'évènement au sein même de la formation en raison des conditions matérielles, financières, etc. difficiles à réunir, nous encouragerons l'intervention éphémère.

### 3.3.3. Caractéristiques de l'intervention éphémère

Dans sa présentation, Simon Balteau a bien résumé l'accessibilité de l'intervention éphémère :

*« L'Ephémère à un avantage majeur, c'est une intervention légère qui peut s'installer absolument partout. [...] L'Ephémère possède d'autres caractéristiques importantes : une liberté d'action plus grande : par sa temporalité réduite, le concepteur est allégé de nombreuses contraintes. L'intervention peut se permettre de s'extraire un instant des réalités fonctionnelles du site pour s'attacher davantage à son essence, et par ce biais mettre en valeur d'autres caractéristiques du lieu. L'intervention éphémère permet de faire beaucoup de choses, avec un budget mille fois moins important que les interventions pérennes<sup>240</sup> ».*

La liberté d'action et l'accessibilité rendent possible une large variété d'interventions et d'expressions, à travers les méthodes les plus diverses : performances artistiques, mises en lumière, installations d'objets, scénographie, confrontation directe avec le public à travers d'actions participatives ... sans compter des évènements urbains tels que la « Nuit Blanche » de Paris, « Les lumières » de Lyon ou le Festival international des jardins de Chaumont-sur-Loire, etc. qui peuvent tous être qualifiés d'intervention éphémère. La règle est posée :

---

<sup>240</sup> Simon BALTEAU, « La performance et l'intervention éphémère comme acte pérenne de projet », La présentation du TPFE, ENSPV, 2006. (Non Paginé)

chacun agit à sa guise. Nous ne pouvons et surtout ne devons pas définir une modalité, car la seule méthode est « art ».

### - Art contextuel comme procès

Partant de la formule *fin/moyens*, René Passeron qualifie l'acte créatif comme contenant une double antienne : la notion d'œuvre comme fin et la notion d'art comme moyen. Concernant l'intervention éphémère, nous parlerons précisément d'*art contextuel*.

En 1976, l'artiste polonais Jan Swidzinski publie son manifeste *L'Art comme art contextuel*. Ce concept se réfère à une réalité artistique très développée mais peu médiatisée. Cette préoccupation remonte aux années 1960 et émane de nombreux artistes pour qui le contexte propice à la création est issu de la nécessité de mettre à distance le « monde de l'art ». L'univers de la galerie, du musée, du marché, de la collection est trop étriqué, trop circonscrit et se révèle ainsi comme une entrave à la créativité. D'où le choix d'un art circonstanciel sous-tendu par le désir d'abolir les barrières spatio-temporelles entre création et perception de l'œuvre, et manifesté par le fait que l'artiste quitte le territoire de l'idéalisme, tourne le dos à la représentation, et s'immerge dans l'ordre des choses concrètes.

Le « contexte » désigne l'« ensemble des circonstances dans lesquelles s'insère un fait<sup>241</sup> ». Le mot est emprunté (1539) au latin *contextus* « assemblage, réunion », dérivé de *contexere*, signifiant « ourdir, entrelacer »<sup>242</sup>. Un art dit « contextuel » plaide selon Paul Adrenne, pour « la mise en rapport directe de l'œuvre et de la réalité, sans intermédiaire<sup>243</sup> ». Il s'agit des activités créatives qui s'ancrent dans les circonstances et se relèvent soucieuses de « tisser » avec la réalité.

---

<sup>241</sup> Paul ADRENNE, *Un art contextuel : création artistique en milieu urbain, en situation, d'intervention, de participation*, Paris, Flammarion - Champs arts, 2002, p. 12.

<sup>242</sup> *Contexte*, in Alain REY (sous la dir.), *Le Robert : dictionnaire historique de la langue française*, op.cit. p. 519.

<sup>243</sup> Paul ADRENNE, *Un art contextuel : création artistique en milieu urbain, en situation, d'intervention, de participation*, op. cit., p. 12.

Sous le terme d'« art contextuel », on entendra donc l'ensemble des formes d'expression artistique qui diffèrent de l'œuvre d'art au sens traditionnel : art d'intervention et art engagé de caractère activiste (happenings en espace public, « manœuvres »), art investissant l'espace urbain ou le paysage (*earthworks*, *Land art*, performances de rue, art paysager en situation...), créations participatives ou relevant de l'« esthétique relationnelle »... Toutes ces formes, malgré leurs méthodes et visées différentes, s'attachent à un même principe fondateur : la réalité.

Devant la réalité en-soi avec laquelle on ne peut jamais entrer en contact direct, la tentative de saisir, d'une manière proximale, le réel objectif génère de multiples réalités particulières qui constituent le monde phénoménologique dédié à l'homme « réel », celui dont la vraie vie est *ici* et *maintenant* et dont les préoccupations sont d'ordre concret. « L'art contextuel » est ainsi une dynamique qui tend vers le mouvement authentique de la chose, et cherche à entrer en résonance avec le rythme de l'Univers.

Investir le flux de la réalité revient donc à opter pour une aventure – une aventure qui cherche à investir au mieux le monde réel, avec les moyens appartenant au monde phénoménologique ; une aventure où l'art s'incarne, enrichi au contact du monde tel qu'il est, nourri pour le pire ou le meilleur par les circonstances. Dans ce processus, la contingence de l'occasion importe plus que celle de la destination. La nature expérimentale de l'art contextuel vient contredire la conception de l'art comme inscription d'une forme dans la durée.

L'œuvre demande donc à être requalifiée - l'œuvre appréhendée comme une situation ne signifie plus objet fini mais *œuvre-en-cours*<sup>244</sup> : « *L'œuvre authentique, en vérité, c'est l' "oeuvre" et son temps réel, non l'éternité possible de son exposition, mais bien le moment de son élaboration, [...]* »<sup>245</sup> - « Non l'éternité » renvoie à cette connotation de l'« éphémère », comme une échelle du temps que nous voudrions encore accentuer à travers le concept d'« art contextuel ».

---

<sup>244</sup> Cf. Paul ADRENNE, *Un art contextuel : création artistique en milieu urbain, en situation, d'intervention, de participation*, op. cit.

<sup>245</sup> *Ibid.*, p. 51.

L'« éphémère » est caractérisé par la courte durée d'occupation d'un lieu. À l'image de l'existence humaine et de son passage sur la terre. D'un point de vue pratique, obtenir un lieu pour une courte durée est plus facilement envisageable et réalisable dans les processus de formation que l'investir pour une longue durée. Pour Jacques Simon, le principe de cette occupation instantanée signifie également le changement fréquent de sites. Par exemple, pendant les deux jours d'intervention *in situ*, nécessaire à l'« Esquisse de Jacques Simon », les intervenants changèrent constamment de lieux, et à chaque étape, réagirent vite pour s'adapter à la circonstance. Ici, c'est l'« Immédiateté » qui caractérise le deuxième aspect du mot « éphémère ».

Pour agir en étroite connexion avec le réel, l'expérience doit jouer avec l'instantanéité et le local car chaque instant de la confrontation est non renouvelable. Ce temps appartient à l'action spontanée et non à la contemplation. Pour agir vite, l'intuition est nécessaire – ce qui diffère de la conception dans laquelle le mode analytique guide en général l'avancement du flux d'agir. Cet investissement « processuel » autorise l'entraînement constant de l'intuition mais, en même temps, rend l'acte contextuel aléatoire, difficilement maîtrisable. Or, dans ce devenir aléatoire, s'inscrit le troisième contenu de « éphémère » : la contingence.

Une œuvre, dès lors qu'elle est produite dans un contexte réel, diffère d'une œuvre classique réalisée en atelier. Si cette dernière peut se corriger, l'œuvre du réel ne le peut. Elle épouse la forme du monde et en intègre les aléas que les mouvements contingents de la vie et les perpétuelles co-suscitations dynamisent. En considérant la réalité accidentelle comme source, cette dynamique expérimentale s'avère le meilleur garant d'une continuité de créativité, aussi longtemps que la réalité n'aura pas été épuisée.

#### **- Expériences de *pré-projet***

L'intervention éphémère peut être une phase préparatoire d'un projet de paysage.

Dans la pratique des paysagistes, « Comment appréhender le site » est une question clé. Il existe pour cela de nombreuses méthodes analytiques. Parallèlement, la démarche sensible se base sur la visite du site, le dessin ou la maquette. Cependant, en considérant la réalité du site comme milieu évolutif tissé par un ensemble de paramètres et de liens, la meilleure façon de saisir la dynamique est de mettre en mouvement le site et de se mettre dans le mouvement même. L'idée, ici, est de voir comment une intervention éphémère peut jouer le rôle de décodeur d'un milieu.

Faute de pouvoir s'approprier le réel en bloc, on y procède par à-coups, par impulsion, par carottages, par scénarios ciblés ou infusions locales. Un environnement agité décèle souvent plus d'informations. C'est un peu comme si l'on jetait un caillou dans un liquide pour tenter de comprendre sa densité en observant les mouvements de la surface. Par l'action immédiate, la mise en place directe et concrète d'objets, l'intervention peut alors apparaître comme une esquisse de « taille réelle ». Durant l'action, le sujet est obligé d'être attentif à tous les détails, à toutes les informations qui lui permettent de déceler la forme d'une action. A travers le processus ouvert, un lien peut être également instauré, une interaction ou un échange entre l'acteur, le site et le public et/ou les habitants et les usagers potentiels du lieu. Ainsi, en amorçant un mouvement, l'intervention éphémère dévoile d'autres informations sur le milieu que celles fournies par des visites ou des enquêtes.

Cet « outil décodeur » peut être comparé à la pratique du test (on met le monde à l'épreuve) ou à celle du sondage (on se renseigne, on s'informe, faute de détenir de manière infuse une vérité). L'« expérience » créatrice prend ainsi un sens plus large, plus originel : celui d'essai, propre à son étymologie puisque le mot « expérience » est un mot d'origine latine, *experientia*, dérivé du verbe *experiri*, qui signifie « faire l'essai ». L'expérience n'est donc rien d'autre qu'un essai accompli de manière volontaire et dans une perspective exploratoire, et qui vise à un élargissement ou à un enrichissement de la connaissance, du savoir, des aptitudes parce qu'elle - l'expérience - est une épreuve, une réalité vécue qui offre une référence événementielle.

Elle peut même être plus efficace qu'une méthode analytique, car par l'expérience vécue, le sujet peut acquérir un véritable sentiment du « pour-soi » en créant des liens avec le monde. En passant de l'« en-soi » au « pour-soi », la singularité d'un milieu émerge, et le sujet parvient à « apprivoiser » le monde extérieur comme l'explique si bien le Renard du Petit Prince : « [...] Mais, si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre. Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde...<sup>246</sup> ». Ce « besoin l'un de l'autre » permet de rentrer en empathie avec l'autre et donc de rendre sa perception du monde plus sensible car le sort de l'autre nous concerne.

La façon dont le sujet se rapporte à son environnement constitue l'arrière-plan sur lequel prend naturellement place l'intentionnalité d'un projet potentiel. L'intentionnalité d'un projet doit être distinguée de celle qui guide l'intervention éphémère, appelée par Joas « intentionnalité passive » : « On peut attribuer une "intentionnalité passive" aux modes d'action dans lesquels le corps est volontairement laissé à lui-même, affranchi de tout contrôle<sup>247</sup> ». Ainsi, sans se donner de but, en laissant le corps agir librement suivant le flux de situation, sans être contrôlé par une idée *a priori*, on parvient à repérer les possibilités de l'agir - « l'infime amorce », et par là à réaliser des intentions qui serviront la base du concept.

En tissant un lien connivent entre l'agir et le contexte, la naissance d'un concept peut ainsi être spontanée. En possédant une source d'inspiration la plus large possible, issue d'une compréhension corporelle libre de la logique utilitaire du lieu destiné à l'aménagement, la conception peut éviter de demeurer une démarche purement intellectuelle commandée par un objectif prescrit.

### - Développement du « soi »

Etre créateur, l'individu doit d'abord exister et sentir qu'il existe : c'est la base à partir de laquelle il agit. Cette existence exige que l'individu s'attache fermement au milieu concret où il vit. On a déjà abordé la question du « soi » dans la deuxième partie et démontré que la

---

<sup>246</sup> Antoine DE SAINT-EXUPERY, *Le petit prince* [en ligne] (1943), *op.cit.* (Non paginé)

<sup>247</sup> Hans JOAS, *La créativité de l'agir*, *op.cit.*, p. 179.



naissance de la créativité se conjugue au parcours d'un être qui prend conscience qu'il existe et qui cherche à « devenir lui-même » ; une lutte pour contrer une opacité initiale entre « je » (le concept d'un moi postulé *à priori*) et « moi-même ».

Le concept d'un « moi » postulé *à priori* s'attache souvent au rôle que la société ou la formation nous propose. Or, en réalité on se cogne souvent à l'image du « je » en dévoilant la limite et la potentialité du soi-même à travers l'expérience créatrice.

Je me souviens que pendant les cours de dessin à l'université, on sortait pour faire des croquis devant la scène du paysage. Soucieuse de ne pas être à la hauteur des critères esthétiques et techniques, je n'étais pas à l'aise parmi le groupe. Or plus je m'inquiétais, plus j'avais du mal à dessiner.

En juin 2008, j'ai participé à une intervention de Jacques Simon, suite à une commande de l'entreprise *Santa & Cole* pour animer le parc de *Belloch* à Barcelone, pour deux jours de conférence internationale. Pour la réalisation de l'installation, nous avons demandé à des ouvriers de nous aider. Cependant ni moi ni Simon ne parlions espagnol. La communication se fit presque exclusivement au moyen de dessins rapides.

Dans ce moment d'« urgence », je me suis mise à dessiner librement. Il ne s'agissait pas pour moi de plaire aux autres - car il aurait été vain et inutile, sur ce terrain d'expériences, de pister les notions de beauté, de virtuosité ou de savoir-faire - mais plutôt de chercher le trait juste qui me permette la meilleure expression possible. Cette expérience m'a permis de comprendre le véritable sens du dessin - il existe avant tout pour soi-même, pour saisir son environnement et se donner les moyens d'aller vers les autres.

La confrontation avec autrui s'avère donc constructive pour le développement du soi. Le fond d'expérience auquel le sujet agissant se réfère, selon Emile Durkheim, englobe toutes les stimulations que l'individu reçoit de la « société ». Celles-ci, toujours selon

Durkheim, s'exercent sur nous à chaque instant. En revanche, ce qu'il cherche à expliquer est ce qui motive les hommes, mais pas ce qui les discipline<sup>248</sup>.

L'intervention éphémère se déroule souvent à l'échelle collective. Les acteurs sont en général variés et aléatoires car l'action est, par nature, accessible à tout le monde. Les passagers, les habitants, les ouvriers, les paysans, les enfants, les spectateurs, les élèves, les touristes, etc. sont tous susceptibles de participer à une intervention.

En juin 2007, nous avons reçu, dans le cadre du festival culturel, la mission de décorer l'abbaye de la commune de Saint-Sever-de-Rustan, au nord du département des Hautes-Pyrénées.

Au départ, nous n'étions que trois : Simon, Annie Cholet et moi. Petit à petit, et par le plus pur des hasards, d'autres personnes se joignirent à nous. D'abord, Pierre, un jeune chômeur, qui voyageait seul en scooter, et passa un matin à l'abbaye pour demander de l'eau. Ensuite, les adolescents du village qui m'aidèrent à retrouver un outil que j'avais égaré. Ils se passionnèrent vite pour l'aventure. Grâce à eux, tout le village apprit que nous étions en train de faire quelque chose « d'amusant ».

Il s'agissait de fabriquer des structures avec des branches de chêne et de saule. Au début, personne (sauf Simon) ne savait manipuler ce type de matériaux. Petit à petit, l'ambiance changea, la technique ne fut plus un problème, et les gens commencèrent à s'amuser en imaginant des formes et des combinaisons variées.

Simon désirait également investir la réalité de façon éphémère à travers toutes sortes de mouvements qu'il s'agissait d'inventer. Il étala des matériaux aléatoires, morceaux de bois, plastiques, tuyaux, tissus... qui, à première vue, n'avaient aucun lien entre eux ni avec le lieu. Après avoir évoqué des images issues de son inspiration du moment, Simon invita tout le monde à imaginer un événement possible. Sans aucune limite, ni aucune retenue, même si l'idée était complètement chimérique, la seule limite étant la faisabilité.

---

<sup>248</sup> Cf. Emile DURKHEIM, *Les formes élémentaires de la vie religieuse : le système totémique en Australie (1912)*, Paris, PUF, Coll. Bibliothèque de philosophie contemporaine, 1968.

De son côté, Simon provoquait sans arrêt des actions :

« Il faut qu'on fasse quelque chose avec cette chose-là »

« Vas-y ! Tu vas monter en haut pour accrocher la bâche. »

« Faites du mouvement !... Voilà, très bien, c'est magnifique ! »

Il n'hésitait pas encourager les gens à proposer et à tester leurs idées, et quand elles ne fonctionnaient pas à chercher des solutions, ou à les modifier pour que ça marche. Il n'hésitait pas non plus à dire son estime pour les autres. Les gens étaient heureux, motivés, et se laissaient rêver pour trouver, eux aussi, une idée « géniale » qui soit réalisable.

Pierre s'était lui-même chargé des tâches les plus difficiles, telles que de monter sur le mur ou l'arbre. Il ne se contentait pas d'exécuter les demandes mais répondait lui aussi par sa propre imagination à travers des gestes forts. L'intervention devint quasiment un jeu. Malgré nos différences d'âge, nous étions tous comme des enfants. Une connivence entre les « joueurs » s'était silencieusement créée.

La dernière structure a été réalisée juste une heure avant l'inauguration du festival. Elle n'était pas prévue, mais répondant à une secrète impulsion, Simon était convaincu qu'il fallait faire encore quelque chose. Après quelques secondes d'hésitation, craignant que le délai ne soit trop court, nous nous sommes mis en « mode actif ». Le plan de travail se décida très vite. Nous nous sommes divisés en trois groupes, chaque groupe devait fabriquer une petite structure qui s'assemblerait aux autres afin de composer une grande structure. D'un seul coup, l'ambiance devint magique. Personne ne savait précisément ce qu'il devait faire, et pourtant tout le monde agit immédiatement sans aucune hésitation. Nous étions tous dans le même courant vital dans lequel il n'existe plus de séparation entre « moi » et « toi ». La socialité n'apparaît plus ici comme de simples agrégats d'actes individuels. Le groupe entier fonctionnait comme une seule personne, entraînée par une puissance créatrice dans laquelle chacun s'épanouissait dans son propre milieu d'agir. (Figs. 71, 72 & 73)

Selon Durkheim, il est certaines situations où l'énergie du milieu social afflue avec une intensité particulière, et l'individu se sent alors exhaussé, placé au-dessus de lui-même<sup>249</sup>. Sa théorie sur le sentiment d'une force soulevant le « soi » n'est pas une hallucination, elle est bien réelle et justement éprouvée par notre expérience commune à Saint-Sever-de-Rustan. Cette expérience montre que le fait de se trouver dans une manifestation dans laquelle s'exprime la sympathie, l'estime, l'affection, que les autres ont pour soi et réciproquement, permet d'avoir plus de confiance, de courage, de concentration et de hardiesse dans l'action et renforce le sentiment que l'on est vivant et que l'on est soi-même.

Dans cette même année 2006, après Saint-Sever-de-Rustan, nous avons mené une autre intervention aux Archives Nationales de France, dans le cadre de la « Nuit Blanche » de Paris. Pierre est venu spécialement du sud de la France pour y participer. Son côté joueur, dynamique et créatif s'était éveillé à travers ces expériences créatrices. On peut supposer qu'elles lui laissèrent des souvenirs qui orientèrent sa vie. Quelques années plus tard, il devient jeune entrepreneur.



---

<sup>249</sup> Cf. Emile DURKHEIM, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, op.cit.



Figure 71. Participants à l'évènement à Saint-Sever-de-Rustan (2007, Photos prises par Xiaoling Fang).

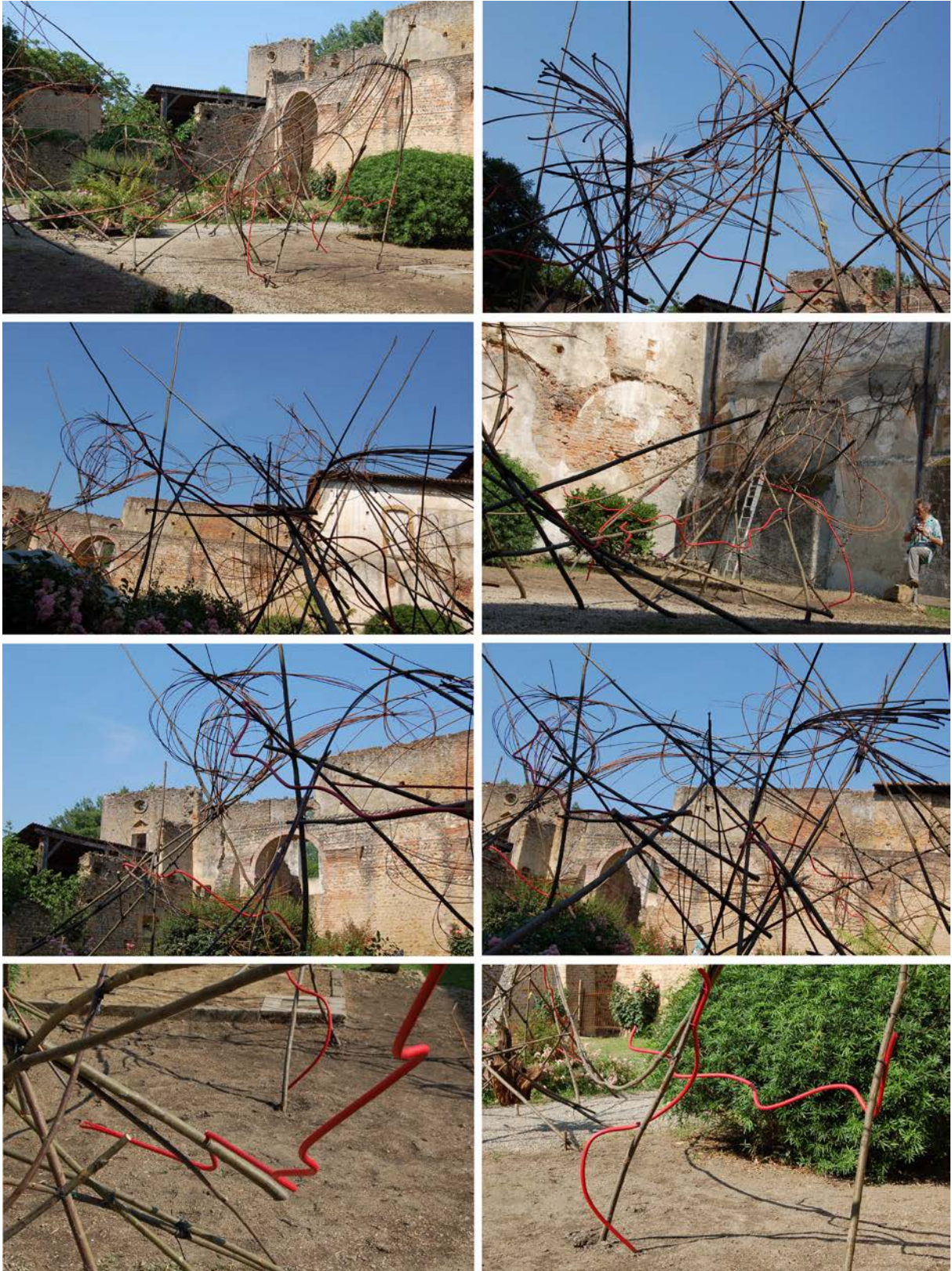


Figure 72. Structures en bois (Intervention à Saint-Sever-de-Rustan en 2007, Photos prises par Xiaoling Fang).



Figure 73. Autres installations (Intervention à Saint-Sever-de-Rustan en 2007, Photos prises par Xiaoling Fang).

**- Si ce n'était qu'un jeu ?**

L'intervention à Saint-Sever-de-Rustan peut sembler légère et gaie. Cependant, de nombreuses difficultés sont apparues tout au long de l'intervention. Difficultés techniques concrètes, problèmes à résoudre comme, par exemple, dans le cas de Saint-Sever-de-Rustan : la solidité des matériaux utilisés, des problèmes d'attaches de supports, des problèmes de sécurité, etc., et le blocage de communication dans le cas du parc de *Belloch* à Barcelone. Difficultés d'ordres psychologique: incertitudes devant le terrain immense ou chaotique à explorer (expérience des dessins dans les champs et intervention *in situ* au Port Nord de Chalon-sur-Saône) ; peur de se tromper ou peur du jugement des autres (dessins dans les champs et expérience des croquis) ; perplexité devant une action démunie d'objectif (workshop « Pratique artistique et paysage du fleuve - Lecture audiovisuelle, intervention plastiques *in situ* »), etc. Rares sont, en effet, les expériences d'interventions *in situ* qui se déroulent sans quelques anicroches.

Pour reprendre l'expérience du Port Nord de Chalon-sur-Saône, le simple fait d'être obligé de loger dans un terrain *a priori* inhabitable, constitue pour les élèves une première difficulté à dépasser. Comment faire face à des conditions de vie très inconfortables sans électricité, sans chauffage en hiver, avec un seul cabinet de toilettes pour une vingtaine de personnes. Beaucoup d'élèves n'arrivent pas à suivre jusqu'au bout et plient bagage. Le problème s'est également posé pendant l'intervention de Simon, où certaines personnes, découragées par les conditions rudimentaires, choisirent de quitter l'intervention avant son achèvement.

Mais la principale difficulté, et certainement la plus déconcertante, est le sentiment d'absence de but de l'action engagée ou un manque de compréhension *a priori* du sens de l'intervention, compréhension, qui est généralement guidée par une logique utilitaire. Et si s'ajoutent encore les conditions matérielles pénibles, la difficulté paraît psychologiquement insurmontable.

Cependant, si l'on considère que tout cela n'est qu'un jeu, on parvient instantanément à dédramatiser toute situation critique. L'expérience de Saint-Sever-de-Rustan a montré que



le « jeu » est libérateur et donne à l'individu l'occasion de vaincre ses blocages et de dépasser ses limites individuelles. Dès qu'ils s'imprègnent dans une ambiance de jeu, les acteurs oublient leur peur de bien ou de mal faire. Ils abandonnent leurs préjugés et deviennent eux-mêmes en se positionnant les uns par rapport aux autres dans des relations de partage chaleureuses, dénuées de conflits ou de rapports de force. Le jeu apporte à l'individu ceci de paradoxal : il lui permet de s'oublier tout en étant réellement lui-même.

L'aspect « éphémère » de l'intervention renforce souvent cette idée de jeu, pousse à vivre l'expérience de façon à la fois intense et légère, parce qu'il relativise l'importance de ce qu'on est en train de faire. Cette détente, cette disponibilité à l'instant, font que tout devient léger, amical et joyeux. Ainsi que le dit D. W. Winnicott, « *c'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité tout entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi*<sup>250</sup> ».

En général, on oppose le jeu au travail, comme une activité sans but. John Dewey affirme, au contraire, que le jeu contient bel et bien des buts<sup>251</sup>. Buts intégrés dans le jeu qui régulent et orientent l'action, sans pour autant être imposés de l'extérieur. Les joueurs sont libres, parce qu'ils peuvent abandonner ou modifier les buts en vigueur sitôt que les actes ne leur apportent plus de satisfaction. Les buts ne sont donc pas des éléments qui doivent être maintenus au-delà de l'action. Le jeu représente, en quelque sorte, l'agir idéal, selon Dewey, tracé par une suite des *fins visées*.

Cet aspect « improvisé », non conforme au déroulé cohérent d'une réalisation prédéterminée – préconçue - caractérise l'intervention éphémère et la démarque du travail du projet en atelier. Le côté fonctionnel du projet oblige à une séparation entre le devoir imposé de l'extérieur et le désir à l'intérieur. Une différenciation du moi et du monde freine la libre expression de la personnalité. Or le jeu, selon Winnicott, comme le rêve, représente un mode d'agir qui échappe à la dichotomie de l'imagination et du réel, du hasard et de la nécessité, de la réalité intérieure et de la réalité extérieure. Lorsqu'il joue, l'enfant vit avec

---

<sup>250</sup> D. W. WINNICOTT, *Jeu et Réalité- l'espace potentiel*, op. cit., p.76.

<sup>251</sup> Cf. John DEWEY, *Démocratie et éducation*, op.cit.

un échantillon de rêves potentiels qu'il tire de lui-même, parmi un assemblage de fragments empruntés à la réalité extérieure<sup>252</sup>. C'est en plongeant dans le jeu que l'on acquiert la faculté de concilier la réalité du dedans avec celle du dehors.

Le jeu occupe effectivement une place intermédiaire entre la réalité intérieure et la réalité extérieure ou commune, dans laquelle il est possible à la fois d'exprimer ses émotions et d'éprouver le réel. La capacité d'inventer les *fins visées* de l'agir est contenue en germe dans le jeu. C'est à ce niveau qu'il apparaît constructif d'inclure l'*intervention éphémère* en tant qu'entraînement d'un savoir de l'agir en amont du projet.

### **- Apprendre à apprendre et apprendre à désapprendre**

Dans la première partie, nous avons évoqué ce long chemin que l'architecte Wang Shu a parcouru pendant plusieurs années pour réussir à oublier ce qu'il avait appris à l'école d'architecture et retrouver enfin une vie authentique. Est-ce que cela signifie que l'enseignement de l'architecture que Wang Shu avait reçu était un échec?

Le but de l'enseignement est de transmettre des savoirs et de permettre d'acquérir des outils et des procédures pour les utiliser. L'enseignement sert aussi à apprendre à apprendre, à apprendre à enseigner, et bien sûr à apprendre à collaborer autant qu'à être autonome. Cet apprentissage demande à l'élève une compréhension intellectuelle et crée souvent un blocage de la créativité qui est, à contrario, un comportement opportuniste échappant aux systèmes d'évaluation des connaissances.

Contrairement à l'enseignement classique, l'expérience éphémère opte pour un mode de compréhension corporelle et exige d'apprendre à désapprendre, de douter, de se mettre en question, de se rebeller contre les paradigmes établis, de saisir opportunément les occasions afin de pouvoir défricher des pistes nouvelles. Dans ces circonstances, le meilleur « enseignant » est le contexte. L'intervention éphémère est de nature à dynamiser le contact sensible avec la réalité.

---

<sup>252</sup> Cf. D. W. WINNICOTT, *Jeu et Réalité- l'espace potentiel*, op. cit., p.73.

Il est souvent plus facile de former une compréhension intellectuelle qu'une compréhension corporelle. La compréhension intellectuelle permet de s'abriter derrière le statut de sujet observateur, sans se perdre dans un monde immense et indéfinissable. Nous sommes toujours heureux parce que nous ne sommes ni dans, ni directement, en face du monde. Nous le possédons par des moyens détournés : technique, outil, connaissance, savoir (etc.) mais non par le sentiment. Sans attachement affectif, le monde nous paraît léger et domesticable, mais il ne nous appartient pas.

La compréhension corporelle, quant à elle, passe d'abord par l'abandon de notre vernis intellectuel et de nos habitudes ; il faut avoir une forte volonté et un courage persistant pour oser s'exposer au monde des incertitudes ; il faut que le corps soit lié au monde par une référence universelle. Ce lien donne de ce monde une vue « nôtre » et « non nôtre », où se distinguent ce qui est possible et non-possible. Ainsi naît le sentiment d'appartenance au monde qui nous permet de l'embrasser entièrement.

Apprendre à désapprendre ne signifie pas effacer ce qui est appris mais suspendre tout jugement *a priori* qui viendrait figer la situation. Certes, toute position dans un contexte donné relève d'un acquis. Mais cet acquis agit comme la pétrification de cette position et justement l'expérience qui fonde l'intervention éphémère veut faire basculer ce « préconçu », en se confrontant à un devenir qui, par nature, est inconnu.

Les accidents, incertitudes, erreurs, échecs, ont tous leurs légitimités dans l'expérience éphémère. Ils permettent une découverte involontaire de l'environnement ou participent à la création de méthodes non prévues qui rendent ainsi possibles des savoirs nouveaux. Au regard de la réussite qui valorise l'être dans sa réalisation et est toujours à saluer, les erreurs, et les échecs stimulent le sens du soi et dévoilent les liens entre le sujet et son milieu par un contact direct et parfois violent avec la réalité.

Apprendre à désapprendre, c'est entrer dans un état de non-savoir, c'est-à-dire dans un état de dépassement du savoir. Sans doute faut-il avoir beaucoup appris, pour, dans une situation de création plus ou moins dictée par l'urgence, parvenir enfin à oublier ce savoir, à

accepter de le requalifier et à laisser « agir » pleinement, dans une complicité immédiate et spontanée entre l'esprit et le corps.

Par ce processus *infra-significatif*, le savoir revient à sa source qui est la vie. C'est ainsi que l'on parle du *non-savoir*. Au-delà de l'apprentissage, l'expérience créatrice sensible, en valorisant ce comportement *anti-institutionnel* et *infra-significatif* qu'est la créativité et en favorisant la requalification perpétuelle du savoir, constitue le maillon autocorrectif de la formation et par-delà assure une vivacité durable de la profession paysagiste.

## Conclusion : Vers une *co-suscitation* de la créativité

Nous sommes généralement préoccupés par la question de la naissance et de la concrétisation de l'idée durant la phase ponctuelle de conceptualisation d'un projet, mais l'influence du vécu de la personne sur sa capacité de projection est souvent ignorée.

L'accumulation des expériences corporelles d'un individu joue pourtant un rôle générateur et formateur dans sa capacité créatrice en tant que sujet agissant. Nous proposons ainsi d'élargir l'enseignement du projet en amont jusqu'au vécu du concepteur en instaurant un maillon du « non-savoir » au sein de l'apprentissage du savoir et de la pratique

Au niveau pédagogique, le maillon du « non-savoir » a pour but de stimuler le mouvement récurrent significatif et infra-significatif entre la connaissance et l'action sur la réalité sensible, afin de renforcer l'assimilation du savoir par un *savoir de l'agir*, autrement dit la créativité. La prise en considération du caractère créateur de l'agir humain présente, à nos yeux, le seul moyen de concilier la théorie et la pratique au sein de la formation en évitant une théorie de l'action rigide, qui isole l'agir de son contexte situationnel d'une part, et de son contexte biologique d'autre part.

Malgré sa nature indéfinissable, la créativité d'un concepteur est considérée, dans notre étude, comme la capacité de « tisser avec » la réalité sensible, en visant la position médiane (mésologique) du sujet (concepteur) entre le monde extérieur et intérieur, naturel et artificiel, théorique et pratique. Elle rejoint ainsi la définition du *savoir de l'agir* proposée précédemment, et constitue une base en amont d'un savoir spécialisé du projet de paysage. Une telle stratégie pédagogique revêt un caractère très actuel, maintenant que tout agir est sous-tendu par un savoir implicite et global.

La position de l'homme (enseignant et enseigné) se place ainsi au centre de notre concept pour la formation des paysagistes. La vision du monde d'un être humain influence nécessairement sa manière d'agir. C'est sans doute pour cette raison que Roland Barthes met l'accent sur l'*intention* du « mythologue » qui oriente insidieusement le mythe, et que

Berque s'appuie sur la *prédication* qui signifie interprétation du monde par l'homme à travers la pensée, le sens, le mot et l'acte.

Cependant, si l'on compare les formules résumant ces deux théories : *forme (signifiant) + concept (signifié) = mythe (signe)* pour *Mythologie* et  $S/P=r$ , formule initiale pour *Mésologie*, on s'aperçoit que, dans aucune des deux, la place de l'homme n'est directement affichée. Autrement dit, ces deux formules font abstraction de l'homme dont le propre est changeant. Nous serons donc naturellement amenés à supposer que pour résoudre les différents problèmes relatifs à l'évolution de notre société, c'est dans l'acte de prédiquer (ou de signifier) la réalité qu'il est possible de trouver la solution.

La vision qui tente d'exclure la contingence introduite par l'existence de l'interprète existe dans la plupart des théories rationalistes sur le projet, théories que nous avons évoquées au début de notre étude. Soucieux du risque de voir l'homme écarté de la théorie de l'action, Augustin Berque précise dans ses deux derniers ouvrages, *Poétique de la Terre* et *La mésologie : pourquoi et pour quoi faire* :

« Au rationalisme étroit qui se satisfait de forclure l'interprète **I** du couple **S-P**, la mésologie veut substituer une raison plus ample et plus authentique : celle qui prend en compte la réalité concrète de la triade **S-I-P**, en reconnaissant que, en réalité, "**S est P pour I**" [...] (S) est toujours trajectée en tant que quelque chose (S/P) par l'existence d'un certain interprète (I), cas par cas<sup>253</sup> ».

Corrélativement, l'existence d'un interprète ne suppose pas seulement un instant de l'action prédicative, mais aussi l'influence de son vécu sur son acte. Or, l'« acte » que l'on questionne en général, a souvent une nature ponctuelle et indépendante du temps qui le précède. La manière de « l'accomplir, de le faire » est toujours liée, à un moment donné, à un événement, un problème ou un projet. Par exemple, pour mener à bien un projet de qualité, on considère souvent que la solution est à l'intérieur du système du projet – connaissance, méthodes, processus, outils, techniques, etc., mais on ignore l'effet de l'aspect psychologique changeant de l'individu nécessairement influencé par son vécu.

---

<sup>253</sup> Augustin BERQUE, *La mésologie : pourquoi et pour quoi faire ?*, Paris, Presses universitaires de Paris Ouest, Coll. Essais & conférences, 2014, p. 68. (Souligné par nous)

C'est ainsi qu'il est primordial d'intégrer la dimension temporelle<sup>254</sup> dans le déroulement des réalités vécues, déroulement schématisé par une *chaîne trajective* initialement représentée par  $r = (((S/P)/P')/P'')/P'''$ , que Berque a ensuite révisée en  $r = (((S-I-P)-I'-P')-I''-P'')-I'''-P'''$ <sup>255</sup>. La relation d'appui *Yi Zhi* (依止) entre passé, présent et futur, évoquée par cette *chaîne trajective* nous rappelle que la mise en pratique de la *Mésologie* apporte une vision médiane certes dynamisante au projet, mais il nous paraît essentiel aujourd'hui de reconvoquer le lien poétique qui unit l'être aux choses autant que l'agir à l'être humain.

L'itinéraire que l'homme a suivi en vivant le monde, influence sa vision et sa manière d'agir. La perception n'est pas définie, à un moment donné, mais se constitue, progressivement, à travers la succession et l'accumulation des vécus du sujet, incluant toutes expériences humaines, y compris l'incertitude, l'accident, l'échec, l'erreur, etc. Dans ce flux, il n'y a pas de séparation entre « bonne » et « mauvaise » action. C'est l'homme créatif qui possède la clé pour saisir la juste mesure de son acte et réussir à conjuguer son « agir » au cosmos. Dans cette étape, ce qui importe est sa volonté de s'ouvrir à la recherche d'une position médiane mouvante, son désir de se préparer pour accueillir un éventuel épanouissement créateur en vivant une expérience éblouissante, aboutissement et catalyseur de sa propre histoire.

Il n'y a pas une *juste mesure* innée pour conduire une action. Émergeant toujours au sein de la quête constante qui se caractérise par un retour répétitif à l'expérience sensible, aux choses elles-mêmes, la *juste mesure* d'une action n'a jamais de *mesure* fixe. À l'instar de l'homme, son propre est changeant. La créativité de l'homme s'inscrit dans un geste perpétuel, celui qui consiste à tenter de saisir cette mesure fuyante. La créativité n'est pas un processus continu qui s'exerce à tous les instants. Bien au contraire, sa manifestation est brusque, discontinue. Elle se manifeste à l'improviste, durant des périodes d'hyperactivité plus ou moins brèves ou dans des moments d'adéquation entre technique, imaginaire et

---

<sup>254</sup> Roland Barthes a effectivement intégré une dimension temporelle dans le schéma sémantique de « mythologies ». Cette dimension temporelle est essentielle pour décoder la « mythologie ». Voir Roland BARTHES, *Mythologies*, op. cit., et mon mémoire, *Lire Versailles comme un texte - interrogation sur le processus de la signification paysagère*, op. cit.

<sup>255</sup> Cf. Augustin BERQUE, *La mésologie : pourquoi et pour quoi faire ?*, op. cit., p.69.

conscience. La créativité est souvent l'aboutissement d'un long processus de maturation, phase de latence et de consolidation pendant laquelle le processus n'est pas conscient. En un mot, la créativité est elle-même le fruit d'une *co-suscitation* conditionnée par l'accumulation de facteurs créés, stimulés, favorisés par et à travers les expériences vécues.

C'est bien dans l'idée de maximaliser la condition contingente d'une éventuelle *co-suscitation* de créativité du concepteur que nous optons pour la stratégie d'instaurer un maillon d'enseignement corporel au sein de l'apprentissage de la connaissance et de la pratique.

Le caractère fugitif de la créativité signifie que la faculté individuelle ou collective d'agir n'est pas acquise une fois pour toutes, autrement dit, que le *savoir de l'agir* n'est pas un savoir stable qui s'installe définitivement dans la conscience. La créativité a besoin d'être réactivée périodiquement et cette redynamisation découle de l'abolition momentanée des limites symboliques qui séparent le « moi » du sujet agissant de son environnement naturel et humain. Il nous apparaît donc nécessaire de mettre en place un programme d'études visant à l'application régulière de l'expérience corporelle non seulement dans la formation des apprentis paysagistes (même si elle est actuellement la proie d'un profond changement), mais aussi dans la vie professionnelle du concepteur.

Pour un prolongement futur de la théorie de la *Mésologie* appliquée au terrain éducatif, tout en évitant la tendance mécanique et réductrice demeurant intrinsèquement dans le processus de représentation et de théorisation, il est primordial d'avoir une vision globale du comportement humain en nous ancrant dans le fil de phénoménologie développé par Merleau-Ponty, en nous ouvrant à la perception, corporéité, psychologie, voire à la vie entière de l'être humain. D'où la nécessité d'inscrire la méthode de recherche dans la démarche empirique et transdisciplinaire à travers l'expérience corporelle.

Dans chacun des cas, c'est la réalité qui donne le *la*, réalité vécue comme propositions d'événements, référentiel de notre quête constante toujours ouverte à une situation



nouvelle ou à un monde inconnu. A l'instar de l'art contextuel, l'ultime ambition de notre étude est et sera de permettre à chacun de viser à « *un art du monde trouvé* <sup>256</sup> ».

---

<sup>256</sup> Paul ARDENNE, *Un art contextuel, op.cit.*, p. 38.

## Bibliographie

### I. Ouvrages généraux

#### Livres

ARDENNE Paul, *Un art contextuel : création artistique en milieu urbain, en situation, d'intervention, de participation*, Paris, Flammarion - Champs arts, 2002.

Aristote, *Ethique à Nicomaque* (0384-0322 av. J.-C.), Traduction et présentation par Richard Bodéüs, Paris, Flammarion, Coll. Gf, 2004.

ARMSTRONG Cléo (et al.), *Groups, mouvements, tendances de l'art contemporain depuis 1945*, Paris, Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts, 1989.

BACHELARD Gaston, *La Poétique de l'espace* (1957), Paris, Puf, Coll. Quadrige. Grands textes, 2009.

BACHELARD Gaston, *L'Eau et Les Rêves – Essai sur l'imagination de la matière* (1942), Paris, José Corti, 1987.

BACHELARD Gaston, *La terre et les rêveries de la volonté : Essai sur l'imagination de la matière* (1948), Paris, José Corti, 2003.

BARTHES Roland, *Mythologies* (1957), Paris, Seuil, 1970.

BERQUE Augustin, *Médiance- De milieux en paysages* (1990), Paris, Belin, 2000.

BERQUE Augustin, *Les raisons du paysage : de la chine antique aux environnements de synthèse*, Paris, Hazan, 1995.

BERQUE Augustin, *Être humains sur la terre*, Paris, Gallimard, Coll. Le débat, 1996.

BERQUE Augustin, *Histoire de l'habitat idéal : De l'Orient vers l'Occident*, Paris, Le Félin-Kiron, Coll. Les Marches du temps, 2010.

BERQUE Augustin, *Ecoumène : Introduction à l'étude des milieux humains*, Paris, Belin, Coll. Mappemonde, 2000.

BERQUE Augustin, *La mésologie : pourquoi et pour quoi faire ?*, Paris, Presses universitaires de Paris Ouest, Coll. Essais & conférences, 2014.

BERQUE Augustin, *Poétique de la Terre: histoire naturelle et histoire humaine, essai de mésologie*, Paris, Belin, 2014.

BILLETTER Jean François, *L'art chinois de l'écriture*, Paris, Skira, 1989.

CHENG Anne, *Histoire de la pensée chinoise*, Paris, Seuil, 1997.

CLAVAL Paul, *Histoire de la géographie*, Paris, Puf, Coll. Que sais-je ? , 1995.

CONFUCIUS, *Les Entretiens de Confucius (Lun Yu / 论语)*, Traduit du chinois, introd., et notes par Pierre Ryckmans, Paris, Gallimard, Coll. Folio, 2004.

DELEUZE Gilles, *Foucault*, Paris, Minuit, Coll. Critique, 1986.

DREYUS Hubert L., *Intelligence artificielle : mythes et limites*, Traduit de l'anglais (la 2<sup>ème</sup> éd. Américaine) par Rose-Marie Vassallo-Villaneau, Paris, Flammarion, 1984.

DEWEY John, *Expérience et nature (1925)*, Traduit de l'anglais par Joëlle ZASK, Paris, Gallimard, Coll. Bibliothèque de philosophie, 2012.

DUDDHAGHOSA, *Visuddhimagga : Le chemin de la Pureté*, Traduit du mâtadhî (pali) par Christian Maës, Paris, Fayard, Coll. Trésors du bouddhisme, 2002.

DURKHEIM Emile, *Les formes élémentaires de la vie religieuse : le système totémique en Australie (1912)*, Paris, PUF, Coll. Bibliothèque de philosophie contemporaine, 1968.

FRANCBLIN Catherine, SAUSSET Damien et LEYDIER Richard, *L'ABCdaire de l'Art contemporain (2003)*, Paris, Flammarion, Coll. ABCdaire. Série Art, 2008.

HEIDEGGER Martin, « L'origine de l'œuvre d'art », in *Chemins qui ne mènent nulle part (1950)*, Traduit de l'allemand par Wolfgang Brokmeier, Paris, Gallimard, Coll. Tel, 1986, pp 13-98.

HEIDEGGER Martin, *Qu'appelle-t-on penser ? (1959)*, Traduit de l'allemand par Aloys Becker et Gérard Granel, Paris, Puf, Coll. Quadrige, 2014.

JULLIEN François, *Philosophie du vivre*, Paris, Gallimard, Coll. Bibliothèque des idées, 2011.

LEVI Jean, *Les fonctionnaires divins : politique, despotisme et mystique en Chine ancienne*, Paris, Seuil, Coll. La Librairie du XXe siècle, 1989.

MERLEAU-PONTY Maurice, *Phénoménologie de la perception (1945)*, Paris, Gallimard, Coll. Tel, 2009.

MERLEAU-PONTY Maurice, *Le visible et l'invisible (1964)*, Paris, Gallimard, Coll. Tel, 2004.

MERLEAU-PONTY Maurice, *L'union de l'âme et du corps chez Malebranche, Biran et Bergson (1968)*, Paris, Vrin, Coll. Bibliothèque des textes philosophiques, 2002.

MESURE Sylvie & SAVIDAN Patrick (sous la dir.), *Le Dictionnaire des sciences humaines*, Paris, PUF, 2006.

NIETZSCHE Friedrich, *Ainsi Parlait Zarathoustra (1958)*, Traduit de l'allemand par Marthe Robert, Paris, 10/18, Coll. 10-18, 1980.

OGINO Masahiro, *Fissures (1995)*, Paris, La Villette, Coll. Passage, 1998.

PANOFSKY Erwin, *La perspective comme forme symbolique (1975)*, Traduit de l'allemand sous la direction de Guy Ballangé, Préface de Marisa Demai Emiliani, Paris, Minuit, Coll. Le Sens commun, 1991.

*Philosophes taoïstes : LAO-tseu, TCHOUANG-tseu, LIE-tseu*, Textes traduits, présentés et annotés par Liou Hia-Hway et Benedykt Grynopas, Relus par Paul Demiéville, Etiemble et Max Kaltenmark, Paris, Gallimard, 1980.

PLATON, *La République (315 av. J.-C.)*, Traduit du grec, introd. et notes par Georges Leroux, Paris, Flammarion, Coll. Gf, 2002.

SARTRE Jean-Paul, *La transcendance de l'ego - Esquisse d'une description phénoménologique (1965)*, Introduction, notes et appendices par Sylvie Le Bon, Paris, Vrin, Coll. Bibliothèque des textes philosophiques, 2012.

TIBERGHIE Gilles A., *Land Art*, Paris, Carré, 1993.

TOSEL André (sous la dir.), *Les logiques de l'agir dans la modernité*, Paris, Les Belles Lettres, Coll. Agōn, 1992.

WINNICOTT D. W., *Conversations ordinaires (Home is where we start from, 1986)*, Traduit de l'anglais par Brigitte Bost, Paris, Gallimard, Coll. Folio essais, 2004.

WINNICOTT D. W., *Jeu et Réalité- l'espace potentiel (Playing and reality, 1971)*, Traduit de l'anglais par Claude Monod et J. -B. Pontalis, Préface de J. -B. Pontalis, Paris, Gallimard, Coll. Connaissance de l'inconscient, 1995.

## Articles

BERQUE Augustin, « Trouver place humaine dans le cosmos », EchoGéo [En ligne], 5 | 2008, consulté le 09 décembre 2014. URL : <http://echogeo.revues.org/3093>.

BERQUE Augustin, « Mésologiques », 2011, consulté le 09 décembre 2014. URL : <http://ecoumene.blogspot.fr/p/argument.html>.

BERQUE Augustin, « Comment souffle l'esprit sur la terre nippon », Colloque Spiritualités japonaises. Bruxelles, Palais des Académies, 21-23 septembre 2011, consulté le 09 décembre 2014. URL : <http://ecoumene.blogspot.fr/2012/01/comment-souffle-lesprit-sur-la-terre.html>

BERQUE Augustin, « Cette femelle obscure qui règne à l'occident-la nostalgie de l'origine en Asie Orientale », Colloque "Territoire(s) et genre", Département d'études japonaises de

l'Université de Strasbourg et Centre européen d'études japonaises d'Alsace, Colmar, 2-4 décembre 2011, consulté le 09 décembre 2014. URL : <http://ecoumene.blogspot.fr/2011/11/origines-des-mondes.html>

BERQUE Augustin, « Renaturer la culture, reculturer la nature par l'histoire », in *Entropia*, numéro spécial « l'Histoire désorientée », octobre 2013, consulté le 09 décembre 2014. URL : <http://ecoumene.blogspot.fr/2013/10/renaturer-la-culture-reculturer-la.html>

Condensé partiel et commentaire par Augustin Berque, « Yamanouchi Tokuryû, Logos et lemme » (1974), 2011, consulté le 09 décembre 2014. URL : <http://ecoumene.blogspot.fr/2012/01/logos-et-lemne-de-yamanouchi-t-berque.html>

BERQUE Augustin, « De milieu en art », Conférence d'ouverture à l'exposition de Didier Rousseau-Navarre Mésologiques 22 août – 22 septembre 2013, Centre d'art CAMAC, consulté le 09 décembre 2014. URL : <http://ecoumene.blogspot.fr/2013/08/de-milieu-en-art-berque.html#more>.

BERQUE Augustin, « Le mot "paysage" évolue-t-il ? », 2013, consulté le 09 décembre 2014. URL : <http://ecoumene.blogspot.fr/2013/08/le-mot-paysage-evolue-t-il.html>

BERQUE Augustin, « Tétralemme et milieu humain : la mésologie à la lumière de Yamauchi », *Ebisu* [En ligne], 49 | printemps-été 2013, 2014, consulté le 09 décembre 2014. URL : <http://ebisu.revues.org/731>.

BERQUE Augustin, « Sujet, sens et milieu-la trajection du physique au sémantique », Séminaire Mésologiques, EHESS, 22 mars 2013, consulté le 09 décembre 2014. URL : <http://ecoumene.blogspot.fr/2013/04/sujet-sens-et-milieu-la-trajection-du.html#more>

BERQUE Augustin, « Causalité et origine des milieux humains », condensé de l'exposé présenté lors de la conférence-débat avec la participation de TRINH Xuan Thuan et de Luciano BOI, EHESS, 27 mai 2011, consulté le 09 décembre 2014. URL : <http://ecoumene.blogspot.fr/2011/06/causalite-et-origine-des-milieux.html>

CLOT Yves, « Clinique de l'activité et répétition », in *Cliniques méditerranéennes*, N° 89, Marseille, ERES, 2014, pp.31 -53.

DEGUY Michel, « Que peut la pensée contre le géocide », in Augustin BERQUE, Alessia de BIASE et BONNIN Philippe (sous la dir.), *L'habiter dans sa poétique première*, actes du colloque Cerisy-la-salle, Paris, Donner lieu, 2008, pp. 199-213.

DE SAINT-EXUPERY Antoine, *Le petit prince* [en ligne] (1943), consulté le 09 décembre 2014. URL : <http://microtop.ca/lepetitprince/chapitre21.html>

MOLGA PAUL, « La fin du monde en 2100 ? », *Les échos* [En ligne], 26/07/2012, consulté le 09 décembre 2014. URL : <http://www.lesechos.fr/opinions/analyses/0202171668454-la-fin-du-monde-en-2100-347602.php>

NAKAMURA Yoshio, « La raison-cœur des co-suscitations paysagères : les fluctuations du paysage entre corps, lieu et langage », Traduit du japonais par Augustin Berque, Ebisu [En ligne], 49 | printemps-été 2013, 2014, consulté le 09 décembre 2014. URL : <http://ebisu.revues.org/766>

Rapport Brundtland : notre avenir à tout [en ligne] (1987), la Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'Organisation des Nations unies, consulté le 09 décembre 2014. URL: [http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/sites/odyssee-developpement-durable/files/5/rapport\\_brundtland.pdf](http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/sites/odyssee-developpement-durable/files/5/rapport_brundtland.pdf)

## II. Ouvrages spécialisés en architecture, paysage, et urbanisme

### Livres

BARIDON Michel, *Les jardins : paysagistes- jardiniers- poètes*, Paris, Robert Laffont, Coll. Bouquins, 1998.

BARIDON Michel, *Naissance et renaissance du paysage*, Arles, Actes Sud, 2006.

BERQUE Augustin (sous la dir.), *Mouvance- cinquante mots pour le paysage*, Paris, La Villette, Coll. Passage, 1999.

BEURTHERET Vincent & RIBOUD Alexis, *Versailles – Symbolique cachée*, Paris, Huitième jour, Coll. Portes ouvertes, 2000.

BLAISE Jean, BONNET Frédéric & LUNEAU Dominique, *Estuaire : l'art et le fleuve*, Paris, Gallimard, 2007.

BOUDON Philippe, DESHAYES Philippe, POUSIN Frédéric, SACHATZ Françoise, *Enseigner la conception architecturale- cours d'architecturologie*, Paris, La Villette, 1994.

BRISSON Jean-Luc (sous la dir.), *Le jardinier, l'artiste et l'ingénieur*, Besançon, L'imprimeur, Coll. Jardins et paysages, 2000.

BRIX Michael, *André Le Nôtre : magicien de l'espace- tout commence à Vaux le Vicomte*, Traduit de l'allemand par Claudia Schinkiewicz et Igor Sokologorsky, Versailles, Artlys, 2004.

CARERI Francesco, *Walkscapes*, Bracelona, Gustavo Gili, sa, 2002.

CARRIC Jean François, *Versailles – le jardin des statues*, Paris, Herscher, 2001.

CAUQUELIN Anne, *L'invention du paysage (1989)*, Paris, PUF, Coll. Quadrige, 2000

CHEMETOFF Alexandre, *Le Plan-Guide [suites]*, Paris, Archibooks+Sautereau, 2010.

CHENG Jianjun & KONG Shangpu, *风水与建筑 (Feng shui yu jian zhu/ Fengshui et architecture, 1992)*, Jiangxi Chine, Edition de la science et de la technologie de Jiangxi, 1996.

CHUPIN Jean-Pierre, *Analogie et théorie en Architecture : de la vie, de la ville et de la conception, même*, Paris, Infolio, Coll. Projet & Théorie, 2010.

CLEMENT Gilles & EVENO Claude, *Le jardin planétaire*, avec la collaboration de Sylvie Groupeff, Paris, L'aube, Coll. Monde en cours, 1997.

CLEMENT Gilles & TORTOSA Guy, *Les jardins Planétaires*, Paris, Place Jean-Michel, Coll. *In visu, in situ*, 1999.

CLEMENT Gilles, *Une école buissonnière*, [exposition, Paris, Espace Electra, 17 septembre-23 novembre 1997] / [organisée par la Fondation Électricité de France], Paris, Hazan, 1997.

CLEMENT Gilles, *Contribution à l'étude du jardin planétaire*, Valence, Ecole régionale des beaux-arts, 1995.

CLEMENT Gilles, *Jardins, paysages et génie naturel*, [leçon inaugurale prononcée le jeudi 11 décembre 2011], Paris, Collège de France / Fayard, Coll. Leçon inaugurale - Collège de France, 2012.

CORAJOURD Michel, *Le paysage c'est l'endroit où le ciel et la terre se touchent*, Arles, Actes Sud / ENSPV, Coll. Paysage, 2010.

DAGOGNET François (sous la dir.), *Mort du paysage*, [actes du Colloque de philosophie et d'esthétique du paysage de Lyon, 1981], Seyssel, Champ vallon. Coll. Milieux, 1982.

DING YI, YU Lu & HONG Yong, *中国古代风水与建筑选址 (Zhongguo Gudai Fengshui yu Jianzhu Xuanzhi/ Traditionnelle Fengshui chinoise et emplacement de l'architecture)*, Hebei Chine, 河北科技出版社 (Presse de la science et de la technologie de Hebei), 1996.

DONADIEU Pierre & PERIGORD Michel, *Le paysage : entre natures et culture*, Paris, Armand Colin, Coll. 128. Géographie, 2007.

DONADIEU Pierre, *Les Paysagistes ou Les métamorphoses du jardinier*, Arles, Actes sud/ ENSPV, Coll. Paysage, 2009.

DONADIEU Pierre, *Sciences du paysage- entre théories et pratiques*, Paris, Tec & doc, 2012.

GROUT Catherine, *Emotion du paysage : ouverture et dévastation*, Bruxelles, La Lettre volée, Coll. Essais, 2004.

KAHN Louis I., *Silence et lumière* (1996), [choix de conférences et d'entretiens, 1955-1974 / Louis I. Kahn], Traduit de l'américain par Mathilde Bellaigue et Christian Devillers, Paris, Linteau, 2003.

KOETTER Fred & ROWE Colin, *Collage City* (1978), Traduit de l'américain par Kenneth Hylton Gollion, Infolio, Coll. Archigraphy, 2005.

LABLAUDE Pierre-André, *Les jardins de Versailles* (1995), Paris, Scala, 1998.

LAFFAGE Arnauld & NUSSAUME Yann (sous la dir.), *De l'enseignement du paysage en architecture*, Paris, La Villette, 2009.



LASSUS Bernard, *Couleur, lumière...Paysage – Instant d'une pédagogie*, Paris, Patrimoine, 2004.

LE DANTEC Jean-Pierre, *Jardins et Paysages : une anthologie* (1996), Paris, La Villette, 2003.

LE DANTEC Jean-Pierre, *Le sauvage et le régulier: art des jardins et paysagisme en France au XXème siècle*, Paris, Le Moniteur, 2002.

LOBELL John, *Between silence and light- spirit in the architecture of Louis I. KAHN (Entre silence et lumière- esprit dans l'architecture de Louis I. Kahn 1979)*, Boston, Shambhala Boston & London, 2008.

LUCAN Jacques, *Composition, non-composition : Architecture et théories, XIX<sup>e</sup> –XX<sup>e</sup> siècles (2009)*, Paris, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2011.

LUGINBÜHL Yves, *La mise en scène du monde- construction du paysage européen*, Paris, CNRS, 2012.

LYNCH Kevin, *L'image de la cité (The images of the city 1960)*, Traduit de l'anglais par Marie-Françoise Vénard et Jean-Louis Vénard, Paris, Dunod, Coll. Aspects de l'urbanisme, 1994.

MASBOUNGI Ariella (sous la dir.), *Nantes : La Loire dessine le projet*, Paris, La Villette, Coll. Projet Urbain, 2003.

PALLASMAA Juhani, *La main qui pense : pour une architecture sensible* (2009), Traduit de l'anglais par Etienne Schelstraete, Arles, Actes Sud/Architecture, 2013.

S. WEISS Allen, *Miroirs de l'infini – le jardin à la française et la métaphysique au XVII<sup>e</sup> siècle*, Traduit de l'anglais par Mathilda Sitbon avec l'auteur, Paris, Seuil, 1992.

SIMON Jacques (et al.), *Jacques Simon tous azimuts*, Paris, Pandora, Coll. Ombre vive, 1991.

SIMON Jacques, *Voyages, Paysages ibériques*, Introduction de Sylvie Assassin, Turny, Sylvie ASSASSIN et Jacques SIMON [Editeurs], Coll. Voyages, Paysages, 1999.

SIMON Jacques, *Jacques Simon- empreintes éphémères*, Traduction anglaise par Alison Culliford, Paris, Ici Interface, Coll. Green vision, 2009.

WANG Qiheng (sous la dir.), *风水理论研究 (Feng shui li lun yan jiu / Recherche de la théorie de Fengshui)*, Tianjing Chine, L'université de Tianjing, 1992.

WANG Shu, *Tiles Garden: A dialogue beyond city, between an architect and an artist*, Hangzhou, China Academy of Art, 2006.

WANG Shu, *Wang Shu - construire un monde différent conforme aux principes de la nature*, texte établi et Traduit par Françoise Ged et Emmanuelle Pechenart, Paris, Cité de l'architecture & du patrimoine/ Ecole de Chaillot, 2012.

WANG Yi, *园林与中国文化 (Yuanlin yu Zhongguo Wenhua/ Jardin et culture chinoise)*, Shanghai Chine, 上海人民出版社 (Edition du peuple de Shanghai), 1990.

YU Kongjian, *理想景观探源——风水的文化意义 (Lixiang jingguan tanyuan -fengshui de wenhua yiyi / A la recherche du paysage idéal- le sens culturel du Fengshui)*, Beijing Chine, 商务印书馆 (la presse commerciale), 1998.

### Articles

AUBRY Pascal, « Entité de paysagement », in Augustin BERQUE (sous la dir.), *Mouvance II - soixante-dix mots pour le paysage*, Paris, La Villette, 2006, pp. 46-47.

BEAUSSANT Philippe, « Fouquet et le songe de Vaux », in *Vaux-le-Vicomte*, [textes de Philippe Beaussant, Cyril Bordier, Alain Mérot, et al.], *Connaissance des Arts*, H.S. n° 196, Paris, Société française de promotion artistique, 2003, pp. 17-23.

BERQUE Augustin, « Paysage », in Sylvie MESURE & Patrick SAVIDAN (sous la dir.), *Le Dictionnaire des sciences humaines*, Paris, PUF, 2006, pp. 856-858.

BERQUE Augustin, « De Terre en Monde- la poétique de l'écoumène », in Augustin BERQUE, Alessia de BIASE et BONNIN Philippe (sous la dir.), *L'habiter dans sa poétique première*, actes du colloque Cerisy-la-salle, Paris, Donner lieu, 2008, pp. 230-247.

BESSE Jean-Marc, « Cartographie, construire, inventer – Notes pour une épistémologie de la démarche de projet », in *Les Carnets du paysage- passage de témoin*, N° 7, Arles, Actes Sud /ENSPV, 2001, pp. 127-145.

BESSE Jean-Marc, « Du jardin au jardinage, la ruse du paysagiste », in *Les Carnets du paysage- jardinier*, N° 9 & 10, Arles, Actes Sud /ENSPV, 2001, pp. 17-24.

BESSE Jean Marc, « Le paysage, espace sensible, espace public », *Meta: recherche in Hermeneutics, Phenomenology, and Pratical philosophie*, Vol. I. No. 2/2010, pp. 259-286, consulté le 09 décembre 2014. URL: [http://www.metajournal.org/articles\\_pdf/259-286-jm-besse-meta4-tehno.pdf](http://www.metajournal.org/articles_pdf/259-286-jm-besse-meta4-tehno.pdf)

BOUTINET Jean-Pierre, « A propos du projet de paysage - repères anthropologiques », in *Les Carnets du paysage- passage de témoin*, N° 7, Arles, Actes Sud /ENSPV, 2001, pp.74-75.

DEGAS Antoine, « Architectures rêvées », in *Les Carnets du paysage- passage de témoin*, N° 7, Arles, Actes Sud /ENSPV, 2001, pp. 32-55.

DURNERIN Alain, « Architectes -paysagistes, horticulteurs et jardiniers à l'école nationale d'horticulture de Versailles, de 1874 à 1914 », in Michel RACINE (sous la dir.), *Créateurs de jardins et de paysage en France du XIX<sup>e</sup> siècle au XXI<sup>e</sup> siècle*, Arles, Actes Sud/ENSP, 2002. pp. 92-99.

KROLL Lucien, « Diverses notes impressionnistes », in Jean-Pierre LE DANTEC, *Jardins et Paysages : une anthologie* (1996), Paris, La Villette, 2003, pp. 547-552.

POUSIN Frédéric, « Repères pour un débat », in *Les Carnets du paysage- passage de témoin*, N° 7, Arles, Actes Sud /ENSPV, 2001, pp.58-63.

POUSIN Frédéric, « Projet de paysage et de territoire », Communication au colloque "De la connaissance des paysages à l'action paysagère", Bordeaux, France, 2- 4 décembre 2004, consulté le 09 décembre 2014. URL: <http://www.symposcience.org/exl-doc/colloque/ART-00001440.pdf>

SANTINI Chiar, « Les artistes de l'eau-Fontainiers à Versailles au Grand Siècle », Projets de paysage [En ligne], 23 décembre 2009, consulté le 09 décembre 2014. URL: [http://www.projetsdepaysage.fr/fr/les\\_artistes\\_de\\_l\\_eau](http://www.projetsdepaysage.fr/fr/les_artistes_de_l_eau)

WANG Shu, “走向虚构之城” (Zou Xiang Xu Gou Zhi Cheng/ Vers une ville imaginée), in *Time+Architecture* 2003/5, Shanghai, pp. 40-43.

“‘中国式住宅’的可能性——王澍和他的研究生们的对话” (“Zhong guo shi zhu zhai ”de ke neng xing – WANG Shu he ta de yan jiu sheng men de dui hua/Possibilités de “la maison du style chinois”-une conversation entre WANG Shu et ses étudiants de Master), Transcrit par WANG Shu et CHEN Zhuo, in *Time+Architecture* 2006/3, Shanghai, 2006, pp. 36-41.

WANG Shu, “造园与造人” (Zao yuan yu Zao ren/ Faire des jardins et faire des humains), in *Architectes* No. 126, Beijing, avril 2007, pp. 82-83.

WANG Shu, “营造琐记” (Ying Zao Suo ji/ Notes de l’architecte), in *Architecture journal* 2008-7, Shanghai, 2008, pp.58-61.

WILEY Danielle, “A walk about the city: Stalker, the transurbance and the city map”, *Etopia* [En ligne], Canadian journal of cultural studies, 2008, consulté le 09 décembre 2014. URL: <http://pi.library.yorku.ca/ojs/index.php/etopia/article/viewFile/36740/33403>

## Etudes

ASSASSIN Sylvie, *L’œuvre de Jacques Simon dans les banlieues de 1960 à 1975*, Mémoire, DEA « Jardins, paysages, territoires », Université Paris 1 / Ecole d’architecture de Paris - La Villette, 1997.

CHUPIN Jean-Pierre, *Le projet analogue : les phases analogiques du projet d’architecture en situation pédagogique*, Thèse, Doctorat en aménagement, Université de Montréal, 1998.

BALTEAU Simon, *Le Laboratoire – une méthode d’approche du paysage par l’expérience et la mise en mouvement*, TPFE, DPLG paysagiste, ENSPV, 2007.

BLANCHON Bernadette, *Pratiques paysagères en France de 1945 à 1975 dans les grands ensembles d'habitations*, Programme Cités Projets - Action : architecture des espaces publics modernes, Ministère de l'Équipement, des Transports et du logement, ENSPV, 1998.

BLANCHON Bernadette, *Les Paysagistes et la question du projet urbain*, Mémoire, DEA « Le projet architectural et urbain, théories et dispositifs », Ecole d'Architecture Paris- Belleville, 1994.

BOUSBACI Rabah, *Les modèles théoriques de l'architecture : de l'exaltation du faire à la réhabilitation de l'agir dans le bâtir*, Thèse, Doctorat en aménagement, Université de Montréal, 2002.

DONADIEU Pierre & BOURAOUI Moeze, *La formation des cadres paysagistes en France par le ministère de l'Agriculture 1874-2000*, Programme de recherche « Politique et paysages : analyse, comparaison, évaluation », Ministère de l'Écologie et du Développement Durable/ CEMAGREF Bordeaux, Laboratoire de recherches de l'ENSPV, 2003.

DUBOST Françoise et CICE Chantal, *La profession de paysagiste*, Contrat N°84 31398 du Ministère de l'Équipement, des Transports et du logement, EHESS, 1986.

FANG Xiaoling, *Lire Versailles comme un texte - interrogation sur le processus de la signification paysagère*, Mémoire, DEA « Jardins, paysages, territoires », Université Paris 1 / Ecole d'architecture de Paris - La Villette, 2005.

JEUDY Olivier (sous la dir.), *L'évolution des pratiques artistiques à l'échelle urbaine et le réaménagement des friches industrielles fluviales*, Rapport de recherche - 2<sup>ème</sup> Appel à propositions, programme interdisciplinaire de recherche « Art, architecture et paysages » du Ministère de la Culture et de la Communication, ENSAPL, 2006.

KERAVEL Sonia, *Passeurs de paysage- une réflexion sur la transmission de l'expérience paysagère*, Thèse, Doctorat « Géographie », Mention architecture et paysage, EHESS, 2008.

LACROIX Florine, *Dessiner, marcher-experiences corporelles sensorielles*, Mémoire de Troisième année de DPLG de paysagiste, ENSPV, 2014.

LASSUS Bernard *La démarche paysagère de Bernard Lassus*, Mission du paysage- Bonne de Commande No. 01/M.P. du 06.05.88, 1991.

JOSEPH Cynthia, Davide KERIMEL, Odile PECHEUX, *Mobilatomic* [Le projet de l'atelier intensif pluridisciplinaire], Mémoire, Séminaire « Démarches plastiques et Territoires urbains », ENSALP, 2014. (Non paginé)

MARIE Marcou, *La démarche paysagère comme culture de projet ? –la question des rapports de force entre architectes et paysagistes*, Mémoire, Master « Urbanisme et territoires », Mention « Urbanisme », Institut d'Urbanisme de Paris, 2008.

WANG Shu, *死屋手记* (Si Wu Shou Ji/ Souvenirs de la maison des morts), Mémoire, Master d'architecture, Ecole d'architecture de l'Université de Dongnan (Nanjing Chine), 1988. (Non paginé)

### III. Ouvrages concernant la créativité, le processus de création et l'enseignement

#### Livres

CONAN Michel, *Concevoir un projet d'architecture*, Paris, L'Harmattan, Coll. Villes et entreprises, 1990.

PROST Rober (sous la dir.), *Concevoir, inventer, créer : réflexions sur les pratiques*, Paris, L'Harmattan, Coll. Villes et entreprises, 1995.

BOUDON Philippe, DESHAYES Philippe, POUSIN Frédéric, SACHATZ Françoise, *Enseigner la conception architecturale- cours d'architecturologie*, Paris, La Villette, 1994.

BOUDON Philippe, *Conception*, Paris, La Villette, 2004.

BOUTINET Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, Paris, Puf, Coll. Psychologie d'aujourd'hui, 1990.

BOUTINET Jean-Pierre, *Psychologie des conduites à projet*, Paris, Puf, Coll. Que sais-je ?, 1993.

CONAN Michel, *Concevoir un projet d'architecture*, Paris, L'Harmattan, 1990.

DEWEY John, *Démocratie et éducation - suivi d'Expérience et éducation (1916)*, introduction de Denis Meuret ; préface de Joëlle Zask ; présentation de Gérard Deledalle, Paris, A. Colin, 2013.

DESBAN Marcel Charles, *Les portes de la création : éloge du hasard*, Milon-la-Chapelle, H & D, Coll. Champ du savoir, 2009.

DUCHAMP Marcel, *Le processus créatif (1957)*, Caen, l'Échoppe, Coll. Envoie, 1987.

JOAS Hans, *La créativité de l'agir (1996)*, Traduit de l'allemand par Pierre Rusch, Paris, Cerf, Coll. Passages, 1999.

JULLIEN François, *Procès ou création : une introduction à la pensée des lettrés chinois*, Paris, Seuil, Coll. Des Travaux, 1989.

LAFFAGE Arnaud & NUSSAUME Yann (sous la dir.), *De l'enseignement du paysage en architecture*, Paris, La Villette, 2009.

PASSERON René, *Pour une philosophie de la création*, Paris, Klincksieck, Coll. esthétique, 1989.

ROUSSEAU Jean-Jacques, *Emile ou De l'éducation (1762)*, Edition établie par Michel Launay, Flammarion, Coll. Gf, 1966.

TATARKIEWICZ Wladyslaw, *A history of six ideas : an essay in Aesthetics* (1976), Traduit du polonais en anglais par Dzieje szczęściu pojeć (Certains chapitres traduits par Christopher Kasperek), The Hague ; Boston ; London, M. Nijhoff, Coll. Melbourne international philosophy series, 1980.

VIDAL Florence, *L'instant créatif*, Paris, Flammarion, 1984.

## Articles

AUBRY Pascal, « Initier à la connaissance paysagère », in LAFFAGE Arnaud & NUSSAUME Yann (sous la dir.), *De l'enseignement du paysage en architecture*, Paris, La Villette, 2009, pp.226-231.

CHAUX Raymond, « L'enseignement supérieur et la recherche », Contribution au colloque sur l'histoire de l'enseignement agricole, Dijon, 2001. (Non publié)

CLEMENT Gilles, « L'Enseignement face à la question du "rêve" de paysage : la nécessaire articulation des connaissances aux mécanismes de projet », Journée de l'enseignement, l'ENSPV, 2006. (Non publié)

CORAJOURD Michel et MADEC Philippe, «Le temps, vu de l'horizon: dialogue sur la participation de l'architecture et du paysage au mouvement du monde», in Robert PROST (sous la dir.), *Concevoir, inventer, créer – réflexions sur les pratiques*, Paris, L'Harmattan, Coll. Villes et entreprises, 1995, pp. 95 -115.

« Entretien avec Raymond Chaux », Interview transcrit par Arnaud LAFFAGE et Yann NUSSAUME, in Arnaud LAFFAGE & Yann NUSSAUME (sous la dir.), *De l'enseignement du paysage en architecture*, Paris, La Villette, 2009. pp.120-127.

« Entretien avec Michel Corajourd – la pédagogie à l'École du paysage de Versailles », Interview transcrit par Yann NUSSAUME, in Arnaud LAFFAGE & Yann NUSSAUME (sous la dir.), *De l'enseignement du paysage en architecture*, Paris, La Villette, 2009. pp.128-137.

« Entretien avec Wang Shu - retrouver les lois de la nature dans l'architecture », Interview transcrit par Xiaoling FANG et Antoine KILIAN, in Arnaud LAFFAGE & Yann NUSSAUME (sous la dir.), *De l'enseignement du paysage en architecture*, Paris, La Villette, 2009, pp.179-187.

« Entretien avec Anne-Françoise Lacomblez et Pascal Aubry - la pédagogie à l'École du paysage de Versailles », Interview transcrit par Xiaoling FANG, in Arnaud LAFFAGE & Yann NUSSAUME (sous la dir.), *De l'enseignement du paysage en architecture*, Paris, La Villette, 2009, pp.290-295.

FANG Xiaoling, « Le rôle des arts plastiques dans l'enseignement du paysage », in Arnaud LAFFAGE & Yann NUSSAUME (sous la dir.), *De l'enseignement du paysage en architecture*, Paris, La Villette, 2009, pp.260-277.

FANG Xiaoling, "On the beginning of project", In *Landscape & imagination-towards a new baseling for education in a changing world*, Conférence, Paris 2-4 Mai 2013, Italie, Bandecchi & Vivaldi, 2013, pp. 55-60.

FINDELI Alain et BOUSBACI Rabah, « L'éclipse de l'objet dans les théories du projet en design », Communication proposée au 6<sup>ème</sup> colloque international et biennal de l'Académie européenne de design (European Academy of Design, EAD) tenu à Brême du 29 au 31 mars 2005 sous le thème « Design-Système-Évolution », Faculté de l'aménagement de l'Université de Montréal, Octobre 2004, consulté le 09 décembre 2014. URL: [http://ead.verhaag.net/fullpapers/ead06\\_id91\\_1.pdf](http://ead.verhaag.net/fullpapers/ead06_id91_1.pdf)

GUILFORD Joy Paul, "Creativity research: past, present and future" [En ligne], in Isaksen, S. G. (Ed.), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics*, Buffalo, NY: Bearly Limited, 1987, pp. 33-65, consulté le 09 décembre 2014. URL: <http://www.cpsb.com/research/articles/creativity-research/Creativity-Research-Guilford.pdf>

HADDAD Georges, « Les défis de la créativité », contributions thématiques, Recherche et prospective en éducation/UNESCO, 2012, consulté le 09 décembre 2014. URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002175/217518F.pdf>

HELAL Bechara, CROSSMAN Camille, CHUPIN Jean-Pierre, "Training Architects through Reflexive Research (Exploration, Experimentation and Judgment in the Analogical Pedagogy of The Ouvroir de Projets Potentiels (OUPROPO)", in *Theory by Design. Architectural research made explicit in the design teaching studio*, Els De VOS, Johan De WALSCHE, Marjan MICHELS, Sven VERBRUGGEN (sous la dir.), Antwerp en Belgique, Artesis University College, 2012, pp. 363-372.

JEUDY Olivier, « Pratique artistiques et paysages du fleuve », in Arnauld LAFFAGE & Yann NUSSAUME (sous la dir.), *De l'enseignement du paysage en architecture*, Paris, La Villette, 2009, pp.278-285.

KEN Robinson, "All our futures: Creativity, culture, education", National Advisory Committee on Creative and Cultural Education", Rapport destiné à "the Secretary of State for Education and Employment" et "the Secretary of State for Culture, Media and Sport", mai 1999, consulté le 09 décembre 2014. URL: <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>

KIM Kyung Hee, "Can Only Intelligent People Be Creative? A Meta-Analysis", in *Journal of Advanced Academics* February 2005 vol. 16 no. 2-3, pp. 57-66, 2005, consulté le 09 décembre 2014. URL: <http://kkim.wmwikis.net/file/view/Can%20Only%20Intelligent%20People%20Creative.pdf>

LE DANTEC Jean-Pierre, « Pour une complémentaire des formations d'architecture, d'urbaniste et de paysagiste », in Arnauld LAFFAGE & Yann NUSSAUME (sous la dir.), *De l'enseignement du paysage en architecture*, Paris, La Villette, 2009. pp. 200-205.

STERNBERG Robert J., "The Nature of Creativity", in *Creativity Research Journal* 2006, Vol. 18, No. 1, pp. 87-98, consulté le 09 décembre 2014. URL:



[http://people.uncw.edu/caropresoe/GiftedFoundations/SocialEmotional/Creativity-articles/Sternberg\\_Nature-of-creativity.pdf](http://people.uncw.edu/caropresoe/GiftedFoundations/SocialEmotional/Creativity-articles/Sternberg_Nature-of-creativity.pdf)

WANG Shu (2007) “造园与造人” (Zao yuan yu Zao ren/ Faire des jardins et faire des humains), in *Architectes* No. 126, Beijing, avril 2007, pp. 82-83.

## **Etudes**

DONADIEU Pierre, *La Formation des paysagistes concepteurs en France*, ENSPV, 1989.

DONADIEU Pierre & BOURAOUI Moeze, *La formation des cadres paysagistes en France par le ministère de l'Agriculture 1874-2000*, Programme de recherche « Politique et paysages : analyse, comparaison, évaluation », Ministère de l'Écologie et du Développement Durable/ CEMAGREF Bordeaux, Laboratoire de recherches de l'ENSPV, 2003.

SEGUIN Cyril, *Le projet de paysage : l'enseignement comme outil de définition*, Mémoire, DEA « Jardins, paysages, territoires », Université Paris 1 / Ecole d'architecture de Paris - La Villette, 2004.

## **Documents Pédagogiques**

CLEMENT Gilles, « Rapport d'activité », ENSPV, 2000.

CLEMENT Gilles, « Recherche ENSP- lundi 21 septembre 2009 », ENSPV, 2009.

*Commentaires pédagogiques - paysagiste DPLG*, ENSPV, 2004.

CORAJOU Claire & Michel, « Contribution aux travaux du conseil de l'enseignement et de la pédagogie du 3. 12. 1985 », ENSPV, 1985.

*Département théoriques et pratiques du projet de paysage –Année scolaire 1989/1999*, ENSPV, 1989.

DONADIEU Pierre, « Projet pour une évolution du système pédagogique de l'ENSP », ENSPV, 1985.

MAGERAND Jean & MORTAMAIS Elisabeth, « Programme d'enseignement », ENSPV, 1985.

PENA Michel & BRUN François, « Contribution aux travaux du conseil de l'enseignement et de la pédagogie de l'ENSP de Versailles du 3. 12. 1985 », ENSPV, 1985.

*Programme pédagogique de la formation conduisant au diplôme de paysagiste DPLG 2004-2008*, ENSPV, 2004.

*Programme pédagogique de paysagiste DPLG à l'ENSP- Juin 2012*, ENSPV, 2012.