



Bulletin de l'association de géographes français

Géographies

91-1 | 2014

Les paysages ordinaires

Placer les paysages ordinaires au centre d'une pédagogie

Placing ordinary landscapes at the center of education programs

Hervé Davodeau et Sébastien Caillault



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/bagf/1958>

DOI : 10.4000/bagf.1958

ISSN : 2275-5195

Éditeur

Association AGF

Édition imprimée

Date de publication : 15 avril 2014

Pagination : 101-113

ISSN : 0004-5322

Référence électronique

Hervé Davodeau et Sébastien Caillault, « Placer les paysages ordinaires au centre d'une pédagogie », *Bulletin de l'association de géographes français* [En ligne], 91-1 | 2014, mis en ligne le 22 janvier 2018, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/bagf/1958> ; DOI : 10.4000/bagf.1958

Bulletin de l'association de géographes français

Placer les paysages ordinaires au centre d'une pédagogie

(PLACING ORDINARY LANDSCAPES AT THE CENTER OF
EDUCATION PROGRAMS)

Hervé DAVODEAU* & Sébastien CAILLAULT**

RÉSUMÉ – *S'il est aisé d'affirmer un discours sur la nécessité de faire des paysages ordinaires l'objet de politiques publiques, le passage à l'action reste souvent problématique pour les professionnels de l'aménagement. Ce texte questionne plus particulièrement les formations des paysagistes pour examiner en quoi les enjeux des paysages ordinaires sont susceptibles de faire évoluer les pédagogies à l'œuvre dans les écoles du paysage. Après un cadrage sur les questions posées par l'action sur les paysages ordinaires, nous esquisserons ce que pourrait être une formation idéale dont le cœur serait l'analyse et la transformation du cadre de vie. Cette utopie pédagogique est aussi un moyen d'interroger la place et la contribution de la discipline géographique dans la formation des paysagistes.*

Mots-clés : *Paysagisme – Formations – Paysages ordinaires – Interdisciplinarité*

ABSTRACT – *While it is easy to pay attention to the importance of ordinary landscapes for public policies, taking action is often problematic for planning professionals. This text questions especially training programs of landscape planners to explore how issues of ordinary landscapes could evolve in the schools of landscape architecture (and landscape planning). After framing the issues raised by the action on ordinary landscapes, we will outline what could be an ideal program with analysis and transformation of the daily environment at its core. This educational utopia is also a way to examine the role and contribution of the geographical discipline within French training programs of landscape architects and landscape planners.*

Keywords: *Landscap planning – Landscape Architecture – Education and Training – Ordinary Landscapes - Interdisciplinarity*

* Maître de conférences en géographie à Agrocampus Ouest, laboratoire ESO UMR 6590 CNRS, 2 rue Le Nôtre 49045 Angers – Courriel : hervé.davodeau@agrocampus-ouest.fr

** Maître de conférences en géographie à Agrocampus Ouest, laboratoire ESO UMR 6590 CNRS, 2 rue Le Nôtre 49045 Angers – Courriel : sebastien.caillault@agrocampus-ouest.fr

Introduction

20 ans après sa promulgation, l'année 2013 aura été l'occasion de faire le bilan de la « loi paysage ». Des séminaires professionnels ou des numéros thématiques de revue spécialisée ont permis d'évaluer les apports et les limites des outils réglementaires (volet paysager du permis de construire, ZPPAUP, atlas-plans-chartes de paysage, directives paysagères etc.) créés pour mettre en application un texte dont la philosophie générale était de dépasser l'approche strictement patrimoniale et trop sélective des premiers outils de protection du paysage (les monuments historiques et leurs abords, les sites naturels protégés, secteurs sauvegardés etc.). La convention européenne du paysage (signée en 2000 à Florence mais entrée en vigueur dans le droit français en 2006) est venue conforter cette nécessité d'appréhender tous les paysages et d'œuvrer pour leurs qualités.

S'il est aisé d'affirmer un discours sur la nécessité de faire des paysages ordinaires l'objet de politiques publiques (portées par les services de l'Etat mais de plus en plus par les collectivités décentralisées à travers leurs compétences d'aménagement et d'urbanisme), le passage à l'action reste problématique [Berlan Darqué & al. 2007]. Pour insérer le paysage dans l'action publique [Sgard 2010], des professionnels sont formés pour répondre mais aussi contribuer à élaborer une commande publique. Parmi eux, les paysagistes agissent à l'amont (assistance à la maîtrise d'ouvrage) ou à l'aval (maîtrise d'œuvre) de la chaîne de production et de gestion des paysages contemporains. Pour œuvrer à la multiplication et à l'élargissement des « espaces du paysage » [Davodeau 2011], ces professionnels sont appelés à se métamorphoser [Donadiou 2009] et leurs formations à évoluer.

C'est un point de vue de géographes chercheurs mais surtout d'enseignants que nous proposons de porter sur les paysages ordinaires et les projets dont ils peuvent être l'objet [Dewarrat 2003] : comment les placer au centre d'une pédagogie pour de jeunes paysagistes ? Comment prendre la mesure des implications d'une évolution qui conduit ces futurs professionnels à agir non pas sur des paysages ayant une valeur patrimoniale reconnue (qui peut leur permettre d'être l'objet de mesures de protection réglementaires), mais sur le cadre de vie quotidien de populations (celui-là même qui est ciblé par la Loi Paysage et la Convention européenne) ? Cette réflexion trouve d'autant mieux sa place dans une revue de géographie que les géographes sont très bien représentés dans les équipes pédagogiques des « écoles du paysage » françaises. Pour autant leur discipline n'est pas enseignée en tant que telle et pour elle-même car, placée à la même enseigne que les autres apports de connaissances fondamentales, elle est au service de la pratique du « projet de paysage ».

Pour répondre à notre questionnement, nous avons choisi d'imaginer un cursus « idéal ». Il nous est utile pour envisager l'évolution des formations trop

sujettes à l'inertie de leurs histoires et la rigidité de leurs modèles pédagogiques. Mais, avant de tenter l'exercice, il nous faut d'abord exposer le contexte changeant qui nécessite ces adaptations.

1. Agir sur les paysages ordinaires

Le projet politique qui s'exerce aujourd'hui sur les paysages ordinaires nécessite un appareillage conceptuel auquel la géographie contribue grandement. Le paysage est un concept qui a une histoire et les controverses scientifiques dont il fait fréquemment l'objet [Chouquer 2002] sont un indicateur des glissements de sens qui le font évoluer. Au sein des courants de la géographie, il balance entre un pôle culturaliste qui l'appréhende à travers l'histoire de sa représentation artistique, et un pôle socio-politique qui cherche à saisir les rapports de force réels ou symboliques qui s'exercent à travers lui sur les territoires. La « nouvelle » théorie du paysage [Berque 1990, Roger 1995] qui s'était construite sur le processus « d'artialisation » [Roger 1978] est désormais critiquée et révisée [Nadai 2007]. En réinvestissant notamment les apports anglo-saxons [Cosgrove 1984], il est possible de réarticuler les points de vue de la géographie culturelle et sociale pour appréhender la complexité de « la mise en scène du monde » [Luginbuhl 2012] : si le mot paysage est bien hérité de l'art pictural, l'examen du contenu des premières peintures de paysage et l'analyse des conditions de leurs productions permettent de mettre en perspective les évolutions de l'art du paysage avec les projets de société dans lesquels elles s'inscrivent. Autrement dit, dès son émergence, la représentation du paysage participe d'un projet de territoire et c'est bien cette combinaison qui définit un « projet de paysage » dont la mise en espace par le dessin doit aussi exprimer un dessein [Donadieu 2005].

La territorialisation du projet de paysage, entendu à la fois dans sa dimension spatiale (élargissement des échelles) et dans sa dimension politique (contrôle et appropriation de l'espace), est le processus qui conduit à « l'empaysagement » [Debarbieux 2007] des paysages ordinaires. Ces théories et concepts de la géographie permettent d'interpréter l'évolution sémantique du paysage dans la société puisque, de sa connotation esthétique originelle, le mot n'a jamais cessé de s'enrichir des préoccupations de l'époque : paysage-identitaire du patrimoine, paysage-décor du tourisme, paysage-environnement de l'écologie, paysage-cadre de vie de l'aménagement, paysage-biodiversité (ordinaire elle aussi) du développement durable ... Devant cette polysémie, la CEP (Convention Européenne du Paysage) donne une définition ouverte (« *partie de territoire telle que perçue par les populations, dont le caractère résulte de l'action de facteurs naturels et/ou humains et de leurs interrelations* ») dont la construction en deux propositions permet d'articuler le paysage-objet (tel que la géographie classique l'a appréhendé) et le paysage perçu (que la géographie sociale et culturelle plus récente ont analysé). Cette

définition est loin d'être parfaite (les dictionnaires de géographie permettent de la critiquer en questionnant par exemple l'effacement de la dimension esthétique qui est peut-être une conséquence du passage aux paysages ordinaires) mais elle fait plutôt consensus dans la communauté des chercheurs et des professionnels du paysage. En appui scientifique à cette définition qui ne l'est pas à proprement parlé (elle est issue d'un texte politique dont la vocation est d'orienter les politiques publiques), les travaux de Georges Bertrand font référence pour saisir le complexe-paysage [Bertrand 2002] et imaginer les réponses opérationnelles les plus pertinentes pour guider les mutations des paysages contemporains.

Étalement urbain, grandes infrastructures, entrées de ville, centres patrimonialisés, friches industrielles, villages dévitalisés, quartiers relégués ou gentrifiés etc., tous les territoires connaissent des évolutions et leurs transformations – visibles dans les paysages – sont plus ou moins bien acceptées. L'action publique paysagère est un moyen pour les gestionnaires d'aider les acteurs locaux à se réapproprier le devenir d'un territoire – passer du paysage subi au paysage choisi – soumis à des logiques économiques devant lesquelles ils peuvent se sentir dépassés. Qu'il s'agisse de protéger les milieux à l'apparence naturelle, de valoriser l'économie locale (en particulier les paysages consommables du tourisme) ou de défendre l'identité territoriale locale (les communes « rurales » devant l'avancée du front urbain), le paysage source-ressource-ressourcement (cf. les travaux de G. Bertrand) est l'objet de mesures de protection – gestion – aménagement. Ces deux dernières modalités visent plus particulièrement les paysages ordinaires qu'il ne s'agit pas de conserver en l'état mais de réguler les dynamiques à travers des mesures réglementaires (SCOT, PLU, charte de PNR), contractuelles (Plan de paysage, Charte paysagère), ou des actions de sensibilisation pour atteindre une qualité paysagère en fonction d'objectifs à identifier avec les habitants. Du point de vue de la CEP, l'action sur les paysages ordinaires tend à assouplir les modalités de l'action (gestion vs. protection) et à ouvrir la gouvernance (participation vs. expertise).

La territorialisation des politiques publiques du paysage rompt l'autonomie relative du projet de paysage (qui a permis l'essor et la reconnaissance de la profession des paysagistes) pour le rapprocher (et parfois le confondre) avec le projet de territoire et le projet urbain. Ce rapprochement est en définitive une articulation puisqu'il s'agit de « *penser la ville par le paysage* » [Masboungi 2002] ou de « *penser le territoire par le paysage* ». Projeter le paysage ordinaire tend à faire évoluer le statut du paysage dans l'action : il n'en est plus toujours la finalité (un état de paysage souhaité à atteindre) mais devient plus un moyen pour agir. Le paysage outil d'aménagement est une entrée qui présente un certain nombre d'atouts pour gérer les paysages de façon mieux partagée : la « médiation paysagère » permet « *la prise en compte de regards différents sur l'espace pour favoriser l'élaboration d'une action localisée ou d'un*

projet collectif » [Apport 2009] et le paysage devient un « *Instrument de médiation pour communiquer le territoire, pour interpeller la population sur la question de son cadre de vie et lui laisser en débattre intuitivement, ainsi que pour engager un dialogue citoyen entre décideurs, acteurs et populations quant aux enjeux et actions de développement territorial, le paysage peut donc servir un aménagement plus démocratique du territoire (...)* ; ainsi convié, le paysage constitue des discussions plus larges que strictement paysagères, relatives au territoire et à l'environnement » [Dubois 2009]. Si cette évolution a d'abord été portée par des recherches-action [Deffontaines 1996, Michelin 1998, Guisepeilli 2007], elle s'insère aujourd'hui dans les pratiques de jeunes professionnels qui – en adoptant le profil de paysagistes-médiateurs (exemple : Alpage, D. Henry, Passeurs, A. Pernet) – investissent moins les formes du paysage (doivent-ils pour autant faire le deuil de leur maîtrise ?) que les conditions sociales de leur production.

Ce contexte changeant questionne le rôle des paysagistes dont l'histoire est récente et encore peu connue [Blanchon 1997]. À la fois complémentaires et concurrents des architectes et des urbanistes [Champy 2000], ils ont souvent tendance à se construire autour d'une identité par défaut en se distinguant d'autres professionnels sans toujours réussir à revendiquer leurs spécificités. Assurant des missions d'assistance à maîtrise d'ouvrage ou de maîtrise d'œuvre, travaillant en bureaux d'études privés ou dans le secteur public, dans les services de l'État ou les collectivités locales, spécialisés dans la conception d'espaces publics ou la planification paysagère à plus larges échelles, assumant une expertise ou revendiquant une posture médiatrice, ces professionnels présentent une grande diversité qui participe de cette difficulté à bien les cerner. Ces profils contrastés, plus scientifiques pour les uns ou plus créatifs pour d'autres, reflètent aussi les formations qu'ils ont suivies (ingénieurs ou DPLG). Pour réussir à proposer un « cursus idéal » capable de répondre aux changements en cours, il nous faut nécessairement affirmer un positionnement professionnel par un point de vue de géographes qui présente l'inconvénient de ne pas être celui de paysagistes mais qui a peut-être aussi l'avantage d'éviter le corporatisme ... La proposition pédagogique que nous allons présenter adhère aux principes de la Convention Européenne du Paysage et cherche à les mettre en pratique dans la pédagogie. Elle prend acte de l'élargissement du champ du paysage en considérant qu'il n'est pas un facteur de fragilité mais au contraire de renouvellement et de renforcement. Elle aborde la pratique du projet de paysage de la façon la plus ouverte possible en cherchant à valoriser la pluralité des modalités d'action sur les paysages (protection, aménagement, gestion, médiation) à travers l'articulation des échelles d'intervention.

2. Vers une formation « idéale » pour permettre l'action sur les paysages ordinaires

2.1. Principes généraux

La diversité des fonctions que peuvent assurer les paysagistes face aux recompositions actuelles de leurs pratiques professionnelles, nécessite de renouveler, renforcer ou réviser certains aspects de la pédagogie. Ces évolutions tiennent à la fois compte de changements généraux qui s'opèrent dans le monde de l'enseignement supérieur et de la recherche mais aussi de facteurs plus spécifiques au champ du paysage.

Cinq années d'étude sont nécessaires pour prendre la mesure de la complexité du paysage et maîtriser les savoirs et savoir-faire nécessaires à l'action sur les paysages ordinaires : être capable de les décrire et les représenter, d'en comprendre les processus d'évolution, d'en saisir les enjeux et les moyens d'action. Dans ce cursus qui est nécessairement généraliste et pluridisciplinaire, les disciplines peuvent d'abord coexister (pas d'interdisciplinarité sans discipline) pour ensuite chercher à dialoguer et s'hybrider. Sous cet angle, la géographie n'est ni une boîte à outils au service des futurs paysagistes ni un « carrefour » entre d'autres disciplines, elle fait valoir ses concepts et théories issus de sa propre épistémologie [Claval 2007]. La pluridisciplinarité du cursus est favorisée par les modalités de recrutement des étudiants, issus aussi bien de BAC scientifiques, littéraires ou encore économiques et sociales (aujourd'hui le modèle d'école d'ingénieur n'est actuellement ouvert qu'aux premiers). En plus de dialoguer entre-elles, les sciences du paysage doivent aussi s'ouvrir au domaine des arts pour saisir comment les valeurs esthétiques des paysages – en ciblant les territoires ordinaires - reflètent moins des grands archétypes artistiques (dans un processus d'artialisation) qu'une relation d'immersion polysensorielle de l'individu dans son cadre de vie quotidien [Bigando 2008]. Ces apports de culture générale et l'attitude critique qu'ils nécessitent distinguent ce cursus de 5 ans des formations professionnalisantes plus courtes. Contrairement à un BTS « Aménagement paysager » ou aux licences professionnelles, davantage opérationnels sur des projets à des échelles fines avec des structures essentiellement privées, il s'agit d'une formation par/à la recherche portée d'abord par des enseignants-chercheurs titulaires non paysagistes et paysagistes.

Au même titre que la diversité des parcours étudiants nous semble un argument majeur pour favoriser la réussite d'une formation ouverte, l'articulation entre les expériences issues de travaux de recherche et des expériences issues des pratiques paysagistes professionnelles semble aussi essentielle pour le bon fonctionnement et le renouvellement de la pédagogie. Pour éviter la reproduction systématique de savoir-faire de maître à élève, ou

encore des formations asservies aux logiques du monde économique et professionnel, la formation n'est donc pas principalement portée par des vacataires professionnels (même si leur présence reste nécessaire pour des apports ponctuels et des retours d'expériences). Cette structuration, tout en cherchant à appréhender les évolutions des sphères professionnelles, permet de ne pas négliger le rôle essentiel des structures de formation pour anticiper et faire évoluer les pratiques professionnelles face aux recompositions socio-économiques.

Dans cette formation, le paysage est abordé à partir des principes consensuels de la CEP mais aussi dans sa dimension conflictuelle et politique (si le « dessin » est au cœur des formations actuelles, le « dessein » doit y trouver une place plus grande). L'identité professionnelle des paysagistes n'y est pas construite de façon défensive (face à la concurrence) mais dynamique : le paysagiste d'hier n'est pas celui d'aujourd'hui et ne sera pas celui de demain.

2.2. Structuration pédagogique des cursus paysagistes

En prenant en compte les principes généraux ci-dessus, nous proposons un modèle pédagogique susceptible d'intégrer les évolutions induites par la prise en compte des paysages ordinaires.

Dans les formations de paysagiste actuellement proposées en France, deux spécificités importantes existent qui les démarquent des formations universitaires de l'enseignement supérieur. Le premier est la place et le rôle central des stages et des projets au cours des études. L'autre point concerne les enseignements qui balayent un large spectre de savoirs disciplinaires (les cursus universitaires sont plus spécialisés). Cependant, cette voie généraliste peut aussi poser problème pour approfondir certaines questions scientifiques qui mériteraient d'être abordées à la lumière de la trajectoire des disciplines. Ces histoires disciplinaires permettent d'éviter de réinventer certains débats sur l'aménagement (par exemple, la place de l'Homme dans les espaces dit « naturels ») et peuvent aider au décryptage des enjeux socio-spatiaux qui concernent aujourd'hui les paysagistes (par exemple la gentrification patrimoniale). Par ailleurs, l'histoire des sciences et des techniques – en structurant les premières années - pourrait permettre de mieux appuyer l'interdisciplinarité sur les contours et les limites des savoirs disciplinaires. Pour conforter cette interdisciplinarité, des objets et/ou des problèmes complexes permettraient de confronter des courants intra-disciplinaires plutôt que des blocs disciplinaires. Par exemple, sur un problème d'aménagement lié à une zone inondable protégée, ce ne sont pas l'écologie et la géographie comme unité qui devront être mobilisées mais plutôt des courants intra-disciplinaires de l'écologie du paysage et de la géomorphologie : il s'agit clairement de mobiliser les savoirs scientifiques à travers le filtre du paysage.

Il s'agira également de repenser la place et la nature du projet dans le cursus. Il doit permettre d'explicitement imbriquer différents points de vue trop souvent cloisonnés entre savoirs universitaires disciplinaires et pratiques professionnelles [Jollivet 2007]. En privilégiant le projet « co-construit », les formations s'ouvrent à des transformations pédagogiques majeures : elles sont alors autant un moteur de l'évolution des pratiques paysagistes qu'une réponse ou une adaptation à la demande professionnelle. Ces situations pédagogiques de projet, au-delà des problématiques abordées, des échelles et des disciplines, sont aussi un moyen de former les étudiants au travail en groupe et aux échanges. Ceux-ci ne visent pas le consensus mais l'expression des divergences potentielles et légitimes des points de vue sur un même projet où s'expérimentent des démarches personnelles spécifiques. Dans cette perspective, les exigences pédagogiques reposent autant voire plus sur la démarche adoptée que sur le résultat final atteint. Enfin, l'objectif de renouvellement de ces formations ne pourra être atteint sans permettre aux étudiants l'exploration de la voie de la recherche : le doctorat ouvre de nouveaux champs d'action et est un moyen pour penser l'évolution des pratiques et formations paysagistes.

2.3. Progression pédagogique du cursus

Avec la structuration des enseignements, la progression pédagogique est l'autre levier à utiliser pour prendre en compte les recompositions liées aux interventions sur les paysages ordinaires. La figure 1 présente une proposition pour articuler dans la durée du cursus les deux sphères des sciences de la nature et de la société [Jollivet 1992]. Cette articulation des sciences, trop souvent opposées entre-elles, est ici conduite à travers la pratique de projets qui occupent une part de plus en plus importante au fil des cinq années de formation.

Au niveau L, seront privilégiés des projets collectifs qui permettent - par le biais de commandes réelles ou fictives - de mobiliser des savoirs disciplinaires et de faire travailler les étudiants en groupe. Cette initiation au projet incite les étudiants à re-mobiliser les savoirs académiques importants en début de cursus. La progression pédagogique consiste ensuite à développer des exercices de projets auxquels les étudiants devront répondre individuellement. Cette transition de la réponse collective vers l'individuel est une façon de développer chez l'étudiant sa capacité à assumer un parti pris d'aménagement. C'est une étape importante du cursus puisqu'elle le conduit à prendre une distance critique vis-à-vis d'une pédagogie académique qui supposerait qu'une bonne mobilisation des disciplines permette de formuler « la » bonne et unique réponse au problème posé. Il s'agira au contraire de faire prendre conscience aux étudiants que différentes propositions argumentées sont recevables si la démarche s'avère rigoureuse (cette rigueur réside essentiellement dans la

justification des intentions d'aménagement au regard de l'état des lieux des paysages).

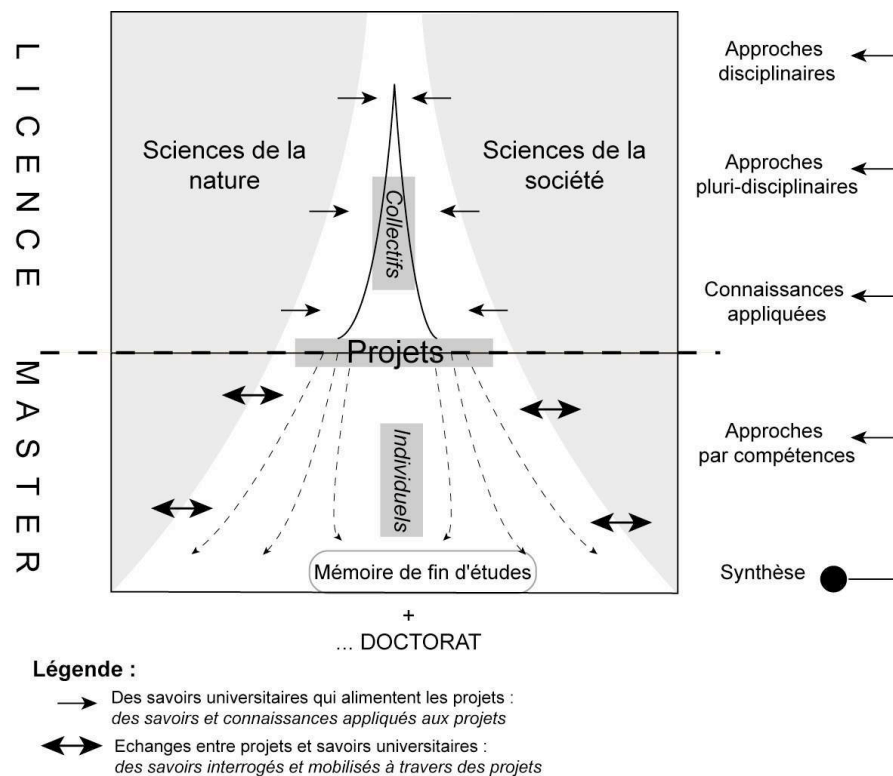


Figure 1 - Progression pédagogique entre apports disciplinaires et « culture » du projet

À partir du niveau Master, nous proposons une inversion du ratio projet/disciplines et une évolution du dialogue entre les disciplines et l'exercice du projet : alors qu'en début de cursus les disciplines irriguent les projets et leur déroulement, en fin de cursus ceux-ci deviennent des supports de questionnements et d'expériences pour l'apprentissage des savoirs académiques. Par ailleurs, comme nous l'avons dit, pour replacer les disciplines dans leur histoire il sera nécessaire d'assurer en début de cursus une histoire-philosophie des sciences. En fin de parcours, la réalisation d'un mémoire autour d'une problématique imbriquant démarche professionnelle et réflexion théorique parachèvera ce dialogue entre pratiques du projet et

disciplines académiques. Cette articulation pensée dans une progression pédagogique devrait mieux préparer à une éventuelle poursuite en doctorat.

2.4. La géographie pour les paysagistes

Au sein des sciences de la société, la géographie apparaît comme une discipline importante de par son histoire riche et mouvementée avec le paysage, d'abord appréhendé comme paradigme, puis rejeté et désormais réinvesti sous des angles nouveaux [Claval 2007, Robic & al. 2011]. Cette trajectoire historique éclaire la compréhension de l'articulation des sciences de la nature et de la société. Alors que la discipline n'est pas enseignée comme telle dans les formations de paysagiste, il nous semble nécessaire – pour lui accorder une plus grande place – de lui donner du sens dans le cursus. L'encadré ci-dessous décrit une progression pédagogique qui pourrait s'appliquer à la discipline. Cette réflexion s'applique comme nous l'avons dit à l'ensemble des disciplines mobilisées dans un cursus où le paysage joue comme un filtre à travers lequel certains éléments ne transitent pas et doivent être écartés au profit de la cohérence d'ensemble.

- L Concepts et outils utiles à la compréhension des paysages ordinaires (sortir de la géographie du secondaire, préciser le vocabulaire, replacer les idées dans leur contexte)
 - L1 la géographie relation sociétés / environnement
 - L2 La géographie pour lire et représenter les paysages
 - L3 La géographie pour saisir le jeu des acteurs du paysage
- M La géographie au service du projet de paysage
 - Pour penser l'emboîtement des échelles
 - Pour penser l'appropriation des projets

Encadré 1 – Apports et progression de la géographie au cours du cursus

L'entrée critique par l'héritage naturaliste de la discipline doit permettre de donner des clés de lecture nécessaire à la description du « socle du paysage » et à la compréhension des dynamiques environnementales. Dans le contexte actuel d'écologisation des politiques publiques et des aménagements (Trames vertes et bleues, Schéma Régionaux de Cohérence Ecologique,...), les approches géographiques de l'environnement participent alors à interroger les étudiants sur la dimension socio-spatiale des enjeux environnementaux [Coudерchet & Amelot 2010, Neumann 2011]. Par la suite, la « géographie du paysage » est une manière de décrire, de représenter mais aussi de comprendre par le visible les processus et enjeux sur les territoires. Suite à cette approche, l'appréhension des acteurs du paysage, de leurs liens et des politiques

publiques qu'ils mettent en œuvre permettraient d'aborder les enjeux sociétaux autour des problématiques liées aux paysages. Enfin, à partir du Master, moment où les étudiants sont plus particulièrement placés en situation de réponse à un commanditaire, la géographie sert un questionnement sur les effets d'échelles, les enjeux d'appropriation des projets, mais aussi sur leur conflictualité potentielle. En effet, alors qu'ils sont souvent à ce stade en demande pour tester les outils et leur palette professionnelle, ils prennent conscience des jeux et des enjeux politiques de leurs commanditaires (des élus de collectivités locales la plupart du temps qui ont tendance à légitimer leurs orientations d'aménagement par ce recours aux étudiants ...). Sur ces aspects, les fondamentaux de la géographie sociale sur les questions de patrimonialisation peuvent aussi permettre d'anticiper les conflits locaux dans leur dimension spatiale [Veschambre 2007].

Conclusion

En devenant l'objet central des formations de paysagistes, les paysages ordinaires questionnent les pédagogies à l'œuvre et leurs héritages. Les évolutions de la demande sociale de paysage et ses traductions réglementaires portent sur l'ensemble des territoires métropolitains. L'élargissement du champ de l'action paysagère s'est d'abord traduit par une réflexion sur les éléments valorisables ou non des paysages ordinaires (points noirs, cône de visibilité, écran...), témoignant d'une culture de l'extraordinaire plus ou moins habilleusement transposée au cadre de vie. Aujourd'hui, étudier ou agir sur les paysages de l'ordinaire passe probablement davantage par la prise en compte des usages et perceptions des habitants au niveau local, dans l'esprit de la loi Paysage de 1993 et de la Convention européenne du paysage de 2000. Cependant, cet élargissement des échelles d'action et la nécessité de dépasser les approches sectorielles semblent aujourd'hui compromis par la grenellisation des politiques publiques qui, de plus en plus, font du paysage une option de la biodiversité (cf. le projet de loi biodiversité et paysage).

En tant qu'enseignants-chercheurs géographes, nous avons ici tenté de démontrer que la formation des paysagistes doit évoluer pour prendre la mesure des enjeux des paysages ordinaires. Nous revendiquons l'idée que notre discipline a un rôle à jouer pour articuler les différentes connaissances issues des sciences de la nature et de la société, et les échelles d'action auxquelles se déploie le projet de paysage. Cette conviction est d'autant plus forte que, paradoxalement, la géographie n'est pas une discipline explicitement enseignée dans ces formations. Ses savoirs, outils et méthodes seraient pourtant utiles pour saisir, devant l'apparente banalité du cadre de vie quotidien, la diversité des paysages « ordinaires » derrière laquelle se dissimulent aussi les qualités que leur prêtent les habitants (si on veut bien essayer de les saisir). La diversité et les qualités de ces paysages ordinaires reflètent des contextes territoriaux

dont pourraient tirer davantage parti les formations paysagistes : les acteurs locaux sont des partenaires d'une pédagogie « ancrée » (sans être enracinée) et les paysages d'ici ne posent pas les mêmes questions que les paysages d'ailleurs. Tout autant que la différence de nature du diplôme délivré (DPLG, ingénieur) ou celle de la tutelle ministérielle (agriculture, architecture, éducation), le territoire peut aussi donner une couleur à la formation et la géographie contribuer à saisir ces ressources territoriales. Cette revendication disciplinaire nous semble d'autant plus féconde qu'elle peut aussi apporter, hors du cadre étroit des écoles du paysage, une réflexion utile au renouvellement de l'enseignement géographique dans les formations universitaires de plus en plus professionnalisantes. Cette réflexion pédagogique questionne en particulier la spécificité de la dimension spatiale des sociétés telle qu'abordée par la géographie en comparaison d'autres disciplines qui se positionnent elles-aussi et peut-être de plus en plus sur une approche territoriale (économie, écologie, agronomie, architecture etc).

Références bibliographiques

- BERLAN-DARQUÉ, M., LUGINBÜHL, Y. & TERRASSON, D. (2007) – *Paysages: de la connaissance à l'action*, Editions Quae, 450 p.
- BERQUE, A. (2000) – *Écoumène : introduction à l'étude des milieux humains*, Paris, Belin, 275 p.
- BERTRAND, C & BERTRAND, G. (2002) – *Une géographie traversière : l'environnement à travers territoires et temporalités*, Paris, Editions Quae, 311 p.
- BIGANDO, E. (2008) – « Le paysage ordinaire, porteur d'une identité habitante. Pour penser autrement la relation des habitants au paysage », *Projet de Paysage*, http://www.projetsdepaysage.fr/fr/le_paysage_ordinaire_porteur_d_une_identite_habitante
- BLANCHON, B. (1999) – « Les paysagistes français de 1945 à 1975 », *Annales de la Recherche Urbaine*, n° 85, pp. 20-29.
- CHAMPY, F. (2000) – « Les architectes, les urbanistes et les paysagistes » in T. Paquot, M. Lussault et S. Body-Gendrot (dir), *La Ville, l'urbain : l'état des savoirs*, Paris, la Découverte, pp. 215-224.
- CHOUQUER, G. (2002) – « À propos d'un contresens partiel sur "Pays" et "Paysage" dans le *Court Traité du paysage* d'Alain Roger », *Études rurales*, n° 161-162, pp. 275-287.
- CLAVAL, P. (2007) – *Épistémologie de la géographie*, Paris, Armand Colin, 302 p.
- COSGROVE, D. (1984) – *Social Formation and symbolic Landscape*, Londres, Wiley Online Library, 312 p.
- COUDERCHET, L. & AMELOT, X. (2010) – « Faut-il brûler les Znieff ? » *Cybergeo : European Journal of Geography*, <http://cybergeo.revues.org.23052>
- DAVODEAU, H. (2011) – « La dimension spatiale de l'action paysagère », *Annales de Géographie*, n° 679 (2011/3), pp. 246-265
- DEBARBIEUX, B. (2007) – « Actualité politique du paysage », *Revue de Géographie Alpine, Journal of Alpine Research*, vol. 95, n° 4, pp. 101-114.

-
- DEFFONTAINES, J-P. (1996) – « Du paysage comme moyen de connaissance de l'activité agricole à l'activité agricole comme moyen de production du paysage », *Comptes-Rendus de l'Académie d'Agriculture de France*, vol. 4, pp. 57-69, http://horizon.documentation.ird.fr/exldoc/pleins_textes/pleins_textes_6/colloques2/010012810.df
 - DEWARRAT, J-P. (2003) – *Paysages ordinaires: de la protection au projet*. Editions Mardaga, 95 p.
 - DONADIEU, P. et MAZAS, E. (2002) – *Des mots de paysage et de jardin*. Editions Educagri, 316 p.
 - DONADIEU, P. (2009) – *Les paysagistes, ou Les métamorphoses du jardinier*, Arles, Actes Sud, 169 p.
 - DONADIEU, P. (2005) – « Le paysage et les paysagistes. Paysager n'est pas seulement jardiner » dans Y. Droz & V. Mieville-Ott (dir), *La polyphonie du paysage*, Lausanne, Presses Polytechniques Romandes, pp. 21-52.
 - DUBOIS, C. (2008) – « Le paysage, enjeu et instrument de l'aménagement du territoire ». *Biotechnologie, Agronomie, Société et Environnement*, vol. 13, pp. 309-316. URL : <http://popups.ulg.ac.be/Base/document.php?id=4148>
 - GUISEPELLI, E. (2007) – « Du rapport complexe entre expertise paysagère, représentations sociales des paysages et développement local », *Quaderni*, vol. 64, n° 1, pp. 37-49.
 - JOLLIVET, M. (1992) – *Sciences de la nature, sciences de la société : les passeurs de frontières*, Paris, CNRS Editions, 589 p.
 - JOLLIVET, M. (2007) – « Les universités face aux enjeux de la formation interdisciplinaire », *Natures Sciences Sociétés*, vol. 15, n° 3, pp. 231-232.
 - LUGINBÜHL, Y & TERRASSON, D. (2012) – *Paysage et développement durable*, Versailles, Editions Quae, 311 p.
 - MASBOUNGI, A. (2002) – *Penser la ville par le paysage*, Paris, Editions de la Villette, 96 p.
 - MICHELIN, Y. (1998) – « Des appareils photo jetables au service d'un projet de développement: représentations paysagères et stratégies des acteurs locaux de la montagne thiernoise », *Cybergeo*, <http://cybergeo.revues.org/5351>
 - NADAI, Y. (2007) – « Degré zéro. Portée et limites de la théorie de l'artialisation dans la perspective d'une politique du paysage », *Cahiers de géographie du Québec*, n° 51(144), pp. 333-343.
 - NEUMANN, R-P. (2011) – « Political ecology III : theorizing landscape ». *Progress in Human Geography*, vol. 35, n° 6, pp. 843-850.
 - ROBIC, M.-C., TISSIER, J.-L. & PINCHEMEL, P. (2011) – *Deux siècles de géographie française: une anthologie*, Paris, CTHS, 560 p.
 - ROGER, A. (1978) – *Nus et paysages: essai sur la fonction de l'art*, Paris, Aubier, 322 p.
 - ROGER, A. (1995) – *La théorie du paysage en France: 1974-1994*, Paris, Éditions Champ Vallon, 463 p.
 - SGARD, A. (2010) – « Une « éthique du paysage » est-elle souhaitable? » *Vertigo-la revue électronique en sciences de l'environnement*, vol. 10, n°1, <http://vertigo.revues.org/9472>
 - VESCHAMBRE, V. (2007) – « Patrimoine: un objet révélateur des évolutions de la géographie et de sa place dans les sciences sociales », *Annales de Géographie*, n° 656 (2007/4), pp. 361-381.