

PROGRAMME DE RECHERCHE
« POLITIQUES PUBLIQUES ET PAYSAGES :
ANALYSE, EVALUATION, COMPARAISONS »

Rapport final
Décembre 2003

LE PAYSAGE EDUCATIF :
LA CONSTITUTION D'UN « SAVOIR PAYSAGER »

Responsable scientifique :
Bernard PICON

DESMID – CNRS
1, rue Parmentier
13 200 ARLES
Tel : 04.90.93.86.66.
Fax : 04.90.96.07.99.
e-mail : desmid@wanadoo.fr

Date d'engagement : 21 avril 2001

Montant du budget : 26 291,05 € T.T.C.

Cofinancements obtenus : néant.

Présentation de l'équipe :

Bernard Picon, Responsable scientifique, Directeur de recherche au CNRS, Sociologue.
Laurent Dussutour, Chercheur associé, Docteur en Sciences politiques, Enseignant en lycée agricole.

Marie Jacqué, Docteur en sociologie.

INTRODUCTION.....	4
OBJECTIFS ET PROBLEMATIQUE	6
CONSTRUCTION THEORIQUE DU PAYSAGE.....	6
EDUCATION ET PAYSAGE : DELIMITATION D'UN OBJET D'ETUDE.....	8
<i>La production pédagogique sur le paysage : l'historicité et la prédominance de l'enseignement agricole</i> .	8
Le fétichisme du territoire	8
La fétichisation du paysage	10
<i>Protection de la nature et paysage : les nouveaux cadres de l'action publique.....</i>	11
Le modèle des Parcs Naturels Régionaux : la loi de 1993.....	11
L'action pédagogique : une affaire entre les associations et les collectivités locales.....	12
<i>Le milieu associatif de l'éducation à l'environnement : De l'approche écologique du milieu naturel à l'approche paysagère de l'espace.</i>	14
PROBLEMATIQUE / HYPOTHESE.....	17
METHODOLOGIE	18
DELIMITATION DE L'OBJET.....	18
<i>Les acteurs.....</i>	18
<i>Des pratiques.....</i>	19
<i>Des réseaux socio-techniques.....</i>	19
LE CHOIX DES TERRAINS D'ENQUETE	20
<i>Un paysage écologiquement riche : le Parc Naturel Régional de Camargue.....</i>	20
<i>Des paysages emblématiques provençaux : Alpilles, Sainte-Victoire et Mont Ventoux.....</i>	21
<i>Le paysage urbain</i>	22
LE RECUEIL DES DONNEES : UNE APPROCHE QUALITATIVE.....	22
<i>Un corpus documentaire</i>	22
Indicateurs et variables du savoir paysager	24
<i>La passation des entretiens.....</i>	26
Le recueil.....	26
Le traitement.....	27
<i>Situations et outils pédagogiques</i>	27
Le recueil.....	27
Le traitement.....	31
ELEMENTS D'EPISTEMOLOGIE DE LA DEMARCHE.....	32
PREMIERE PARTIE :	34
LE PAYSAGE EDUCATIF : UN SAVOIR SOCIALEMENT CONSTRUIT.....	34
I. APPROCHE DIACHRONIQUE : EMERGENCE ET CONSOLIDATION DU SAVOIR PAYSAGER DANS L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE.....	35
1. <i>Une croisade morale paysagère dans l'enseignement agricole</i>	35
La genèse d'un réseau.....	35
L'emprise relative d'une idéologie paysagère	37
2. <i>Le paysage entre programme et projet.....</i>	39
La part congrue des programmes.....	39
Le paysage, entre façade et fétiche pour les projets.....	40
II. DU NATURALISME AU MILITANTISME PEDAGOGIQUE : LE PAYSAGE, UNE AUTRE MANIERE DE CULTIVER LA NATURE.....	44
1. <i>L'unité des terrains d'étude : l'ingénierie pédagogique, une nouvelle compétence associative.....</i>	44
En Camargue : de la protection à la gestion : du biotope au paysage.. ..	44
L'implication locale des associations protectionnistes : le positionnement par l'éducation	48
L'urbain : la définition d'un « paysage écologique ».	50
2. <i>Les malles pédagogiques : le recours au paysage, une autre référence à l'écologie.....</i>	53
Ricochet et Rouletaboule : le paysage de l'eau et le paysage des déchets	54
La malle Camargue : l'exemplarité du rôle des gestionnaires	57
Ecolo bus et Pole Mobile Environnement : la prédominance des comportements.....	60
Fiches, livres, jeux et bricolage : le paysage un objet pédagogique ?	62
DEUXIEME PARTIE :	65

LA LEGITIMITE PUBLIQUE DE L'EDUCATION AU PAYSAGE : L'APPREHENSION SYSTEMATIQUE DE L'ESPACE	65
I. L'INGENIEUR ET LE BRICOLEUR : UNE APPROPRIATION DIFFERENCIEE DE LA NOTION DE PAYSAGE DANS LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES.	66
1. <i>L'emprise relative d'une pensée agronomique paysagère</i>	66
2. <i>La mise en œuvre d'un sens commun paysager</i>	69
II. LE PAYSAGE DANS L'EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT : LA DELIMITATION D'UN TERRITOIRE D'ACTION ...	72
1. <i>Un nouveau recrutement social : la prédominance de la technique, l'aspect pédagogique du militantisme.</i>	72
Un savoir scolairement acquis	72
Le paysage, un concept opératoire pour délimiter le territoire.....	75
2. <i>L'éducation au paysage : le sens politique du territoire.</i>	78
Une représentation dominante du paysage dans l'éducation à l'environnement : agricole et aménagé.....	78
La délimitation d'un territoire d'action : de nouvelles relations de pouvoir	80
TROISIEME PARTIE :	83
UNE EDUCATION AU REGARD.....	83
I. QUAND LA SITUATION L'EMPORTE SUR LE SITE.....	84
1. <i>L'emprise de la pédagogie de projet : le statut de la connaissance dans les animations</i>	84
2. <i>Les paradoxes de la pédagogie de projet</i>	88
II. UNE CLASSIFICATION OPERATOIRE DE L'ESPACE : LA LECTURE DE PAYSAGE	90
1. <i>Les séquences d'un processus</i>	90
2. <i>Un processus ritualisé</i>	95
Les catégories du paysage : le rôle réparateur de l'homme.	95
Des représentations objectivées : le dessin de paysage.....	98
III. LE PAYSAGE : UN ESPACE SENSIBLE	100
1. <i>Un répertoire émotionnel paysager</i>	100
2. <i>La mobilisation des affects</i>	103
CONCLUSION.....	107
BIBLIOGRAPHIE.....	109

Introduction

La contribution du DESMID au programme « Politiques publiques et paysage : analyse, évaluation, comparaison » s'inscrit dans une problématique générale de l'évolution de la préoccupation paysagère dans les formes contemporaines de protection patrimoniale de la nature. Pour cela, la recherche proposée s'appuie sur l'analyse de pratiques éducatives qui se sont développées depuis le début des années 1990 au sein du milieu associatif gestionnaire des espaces naturels. Les pratiques pédagogiques existant sur le paysage s'inscrivent donc dans un cadre plus large qui est celui du développement des activités de sensibilisation et d'éducation à la nature et à l'environnement. Cependant, la spécificité de l'objet paysage, historiquement emprunt d'une appréhension esthétique, nous a amené à proposer un travail de recherche centré sur l'analyse de la mobilisation de celui-ci dans les activités d'éducation à l'environnement. Quelle place et quelles dimensions prend l'approche du paysage dans les pratiques d'éducation à l'environnement majoritairement inspirées des approches naturalistes et environnementalistes de l'espace ?

Les travaux menés au sein du DESMID sur ces nouvelles pratiques pédagogiques (JACQUE, 2002) ont permis de souligner l'importance que tient le paysage comme « catégorie pratique » (CANDAU, LE FLOCH, 2002) dans les formes actuelles de gestion des espaces naturels autour de laquelle se retrouvent les orientations des politiques environnementales et les acteurs associatifs mobilisés dans leur mise en œuvre (JACQUE, BARTHELEMY, 2002). Ainsi, la réponse à cet appel d'offre cherche plus particulièrement à comprendre comment cette pratique « d'ingénierie pédagogique » permet de rendre compte de la traduction et de la vulgarisation des connaissances comme des valeurs qui se rattachent à la compréhension des paysages contemporains.

Cependant, la spécificité de l'objet paysage comme objet pédagogique, et en particulier le caractère historique de son émergence et de sa construction au sein du milieu de l'enseignement agricole, nous a amené compléter l'approche des pratiques pédagogiques du paysage au sein du milieu associatif de l'éducation à l'environnement par une analyse de la construction de ces pratiques pédagogiques au sein de l'enseignement agricole. Cette analyse a été possible par la participation à ce programme de recherche d'un enseignant d'animation socioculturelle, Laurent DUSSUTOUR, également docteur en sciences politiques, qui a enrichi cette recherche par son travail d'observation participante réalisée au sein de l'enseignement agricole.

L'élément qui relie les pratiques pédagogiques du paysage des deux corps éducatifs concernés par ce projet, les enseignants de l'enseignement agricoles et les éducateurs à l'environnement, salariés des associations de protection de la nature et de défense de l'environnement, est l'utilisation commune d'une même technique pédagogique : la lecture de paysage.

Le premier constat sur lequel s'appuie cette recherche est la double utilisation symbolique et technique qui est faite du paysage dans la mise en œuvre de ces pratiques pédagogiques. En effet, le recours à la notion de paysage permet en premier lieu un travail symbolique de définition de l'espace où sont agencées et ordonnées les différentes composantes aussi bien matérielles que sociales de celui-ci. Dans ce cadre, l'action des acteurs associatifs participe par la réalisation de documents, outils et animations pédagogiques à la production et la diffusion d'une définition du paysage.

Cette mise en scène du regard dans l'appréhension du paysage (DUBOST, 1991) s'appuie en second lieu sur une approche technique et sensible du paysage. En effet, les acteurs éducatifs qui proposent des activités de découvertes de la nature mais aussi de l'espace rural et urbain ont recours à des techniques de « lecture du paysage ». La lecture de paysage semble nécessiter d'une part des connaissances plus techniques que scientifiques et d'autre part des approches davantage sensibles et sensorielles qu'esthétiques de l'espace. Dans ce sens, le recours à la notion de paysage dans les activités pédagogiques dépasse le cadre d'une appréhension paysagère et devient un outil de compréhension de l'espace. La lecture de paysage est ici un moyen de mettre en scène les rapports entre l'homme et la nature. C'est pourquoi, l'hypothèse centrale de ce travail porte sur l'homogénéisation des regards et de la formalisation normative dont le paysage est l'objet dans ces pratiques pédagogiques

Pour répondre à cette hypothèse nous avons mis en œuvre une double démarche méthodologique : un travail d'observation participante dans le cadre de l'enseignement agricole complété par une analyse quantitative des référentiels pédagogiques de ce corps éducatifs. L'analyse des pratiques pédagogiques dans le domaine de l'éducation à l'environnement s'est appuyée sur une approche qualitative fondée sur l'entretien et la participation aux activités proposées par les éducateurs sur le paysage. Le recueil des données constitue un élément central de ce projet et s'appuie en grande partie sur l'insertion des personnes qui l'ont réalisé au sein des réseaux sociaux existants dans ce domaine.

Ce rapport final reprend les éléments présentés dans le rapport intermédiaire. L'analyse des résultats obtenus est ensuite présentée. La présentation des résultats rend compte de la double approche de ce projet : à la fois social et spatial.

Dans un premier temps, l'apport de cette recherche porte sur la définition du savoir paysager comme domaine de compétence propre à deux types d'acteurs : les enseignants des lycées agricoles et les éducateurs à l'environnement. Ce savoir paysager renvoie à l'ensemble des pratiques pédagogiques portant sur le paysage ou ayant recours à la notion de paysage. Il est ici défini comme le fruit de pratiques et de rapports sociaux propres à l'enseignement agricole, faisant prévaloir la prédominance de l'approche agronomique dans la construction pédagogique du paysage. Ce savoir paysager constitue dorénavant un domaine de compétence approprié par une partie du milieu associatif naturaliste et environnementaliste à travers les pratiques d'éducation à l'environnement. De façon générale, le paysage est une référence polysémique, comportant des dimensions aussi bien écologiques, aménagistes, qu'esthétiques et sensibles. Territoire :

Le deuxième apport de cette recherche porte sur la façon dont ces références sont mobilisées au sein des pratiques pédagogiques. Dans ce cadre, l'approche du paysage ne fait pas prévaloir une dimension particulière, mais apparaît comme un processus, allant de la démonstration et la compréhension (à travers des outils scientifiques et techniques) à l'appréhension sensible de l'espace (à travers la mise en œuvre d'approche sensible et sensorielle du paysage). L'enjeu central dans l'approche pédagogique du paysage réside, non pas dans une présentation des sites sur lesquels se déroulent ces activités, mais à une mise en situation de l'apprenant. La portée de cette mise en situation vise à une définition et une démonstration du « rôle de l'homme » dans la production du paysage. Dans ce cadre, la technique de lecture du paysage apparaît comme un élément incontournable des approches pédagogiques du paysage, permettant de codifier l'appréhension du paysage comme une éducation au regard.

Objectifs et problématique

Construction théorique du paysage

La polysémie de la notion de paysage ne doit pas empêcher son usage heuristique. De fait, les définitions élaborées par les spécialistes du paysage forment un corpus hétéroclite et fluctuant. Pourtant, la notion de paysage, oscillant entre connaissance scientifique et sens commun, peut être utilisée comme une ressource symbolique des acteurs la mobilisant, en particulier lors de réflexions et d'actions pédagogiques.

Ainsi, la notion de paysage oscille traditionnellement, dans le champ de la recherche, entre objectivisme et subjectivisme. L'objectivisme des géographes, fondateurs d'une « science paysagère » en France, paraît être tempéré par le subjectivisme esthétique, représenté notamment par Alain ROGER (1997). De fait, à la revendication utilitaire des recherches des géographes (DONADIEU 1995, LUGINBÜHL 1998), aux propensions fonctionnalistes (LUGINBÜHL 1998) peut être ajoutée la perspective systémique des agronomes (DEFFONTAINES 1982, 2000). Cependant, ces chercheurs ne sont pas insensibles aux préoccupations esthétiques, notamment suite aux enquêtes quantitatives de la fin des années quatre-vingts dix qui tendent à idéaliser les représentations contemporaines des espaces ruraux (HERVIEU, VIARD 1996, 2000), ou encore suite à la patrimonialisation de ces derniers (MICHELIN, GAUCHET, 2000). Certes, les tenants d'acceptions objectivistes du paysage n'ignorent pas la part de l'appréhension sensible dans son émergence (LUGINBÜHL 1989), mais celles-ci n'en restent pas moins vouées à des propensions culturalistes (BERQUE 1995), voire normatives, tendant à l'idéalisation d'un « beau » dont les dimensions sont soumises à des normes sociales mouvantes (CORBIN, 90 ; SHUSTERMAN, 97).

Une étude diachronique des conceptions du paysage développées en France ces trente dernières années étire donc la notion entre des approches holistes et des approches individualistes. D'un côté, les approches holistes avancées par les géographes et les agronomes tendent à réifier la notion de paysage et l'ériger comme une norme incontournable de l'action publique sur les espaces, en particulier les espaces ruraux (GORGEUX, JENKINS, 1995) : le paysage devient alors la matrice d'une gestion rationalisée des rapports entre les acteurs sociaux et leur environnement, voire des rapports sociaux dans leur ensemble (AVOCAT, 87 ; LIZET/de RAVIGNAN 1987). D'un autre côté, l'approche individualiste tend à rationaliser les usages du paysage par les acteurs sociaux, comme si ces derniers avaient une appréhension cognitive immédiate de ce dernier, du fait notamment de l'imposition de la norme d'un « beau paysage » (ROGER 1994, 1995 ; BERQUE, 1992). Cette approche légitime paradoxalement la conception écologique du paysage, dont les tenants, bien que voués à une approche holiste de ce dernier, ne peuvent manquer d'inaugurer leur définition après une présentation du «Moulin David » de Gauguin (BUREL, JAUDRY, 1999, p. 43).

L'ensemble des spécialistes scientifiques du paysage reconnaissent la portée de « l'économique et des conflits sociaux » (LUGINBÜHL, 1989) dans l'élaboration sociale de celui-ci ; ne peut-on justement proposer de saisir les propriétés sociales génériques propices à l'émergence et aux usages sociaux, voire pédagogiques, du paysage ? De fait, l'ensemble des définitions proposées par les spécialistes du paysage peut être relié à des interrogations sur les

usages pédagogiques de celui-ci (DEFFONTAINES 1982, 1986 ; DONADIEU 1986, 1995 ; LUGINBÜHL 1996)

« L'économique » et « les conflits sociaux » sont souvent appréhendés, en effet, comme allant de soi, lorsqu'il est question de paysage. Ce ne sont pas tant les groupes sociaux et les tensions qui contribuent à leurs rapports (ELIAS, 1997) qui sont censés produire les représentations localisées voire globalisées du paysage, que les acteurs citoyens, qui seraient de plus en plus conscients d'un impératif paysager immanent (LUGINBUHL 2001). Une conscience paysagère croîtrait donc, sous l'effet de prédictions autoréalisatrices (MERTON) énoncées lors de rencontres officielles, à l'occasion desquels scientifiques et praticiens se croisent et débattent (exemple : colloque INRAP 1986). Le paysage est ainsi une catégorie d'art social (MAUSS), entre connaissance scientifique et sens commun, partagée par des acteurs soucieux de ses implications pédagogiques. Ce faisant, cette catégorie permet d'ignorer les tensions sociales qui peuvent être source de son émergence et de ses usages, pour imposer une représentation consensuelle des rapports entre groupes sociaux et environnement. Ce faisant, le paysage peut être appréhendé comme l'expression fétichisée de ces rapports. Ainsi, avant d'être une donnée objective, le paysage peut être défini comme la propriété de relations visuelles ayant pour enjeu la définition légitime des espaces : il s'agirait alors d'un « point de vue sur les points de vue ».

Ce fétichisme du paysage passe par la médiatisation du regard (PICON 1996). Or, le regard est une construction sociale préalable à l'appropriation cognitive et aux usages sociaux du paysage (LENCLUD 1995), voire même à son émergence historique (BAXANDALL, 85). Plus, dans la mesure où les spécialistes du paysage proposent d'ordonner la vision d'espaces sur des échelles pouvant aller jusqu'à l'horizon (LIZET, de RAVIGNAN, 1987), c'est un regard en perspective qu'il s'agit de mobiliser. Or cette dernière est une donnée socialement et historiquement construite, dont les propriétés oscillent entre « espace désordonné » et « espace systématique », sans pour autant que ce dernier l'emporte sur le premier une fois pour toutes (PANOFSKY, 75). Manifestement, le paysage tel qu'il est défini par ses spécialistes se rangerait plutôt dans cette seconde catégorie. Pourtant, l'acte de dessiner un paysage, de proposer des méthodes pour le « lire », qui paraît souvent être la finalité de ceux-ci, n'est pas neutre, comme toute « raison graphique » (GOODY, 1979) : il s'agit en effet d'imposer la norme d'un « espace systématique » par une objectivation du regard. Le paysage, à cet égard, est bien une norme du regard sur l'espace environnant, dont il s'agit de saisir les logiques d'émergence, d'usage, mais aussi, éventuellement, d'obsolescence.

Le paysage est une norme de l'action publique, en l'occurrence pédagogique, qui fait l'objet d'un processus d'institutionnalisation aux usages multiples selon les « territoires » dans lesquels elle est mobilisée et selon les agents qui s'en saisissent (CANDAU, LE FLOCH, 2002). Le paysage ne peut être neutre ou considéré comme « allant de soi ». Sa construction sociale dépend à ce point des regards portés sur les espaces dont il émerge que nous proposerons donc de le définir comme l'objectivation visuelle de configurations sociales territorialisées.

La vision ne peut être totalement objectivée : en tant que fait social, elle est objectivation du subjectif (SIMMEL) et laisse un large part au sens commun. La notion de paysage telle que nous l'entendrons par la suite est donc proche de celle de « paysage de visu » (ROGER, 1997). Même si cette notion ne permet pas une appréhension scientifique de l'objet paysage, dans la mesure où elle est corrélée à l'artialisation de celui-ci, elle n'en autorise pas moins une

prise en compte de la légitimité des discours, et notamment des discours pédagogiques, sur le paysage. Elle peut donc se prêter à des mesures en tant que telle.

Education et paysage : délimitation d'un objet d'étude

Le développement d'une ingénierie pédagogique intégrant le paysage comme objet et outil s'inscrit dans un contexte social et politique propre à la fin des années 80 et au début des années 90. Ce que nous appelons une éducation au paysage, c'est à dire les outils, les ouvrages et les pratiques pédagogiques qui ont comme objet et/ou comme outil le paysage, est historiquement liée à des pratiques propres à l'enseignement agricole. Si cette éducation au paysage perdure aujourd'hui dans le cadre de l'enseignement agricole, elle connaît son développement dans les cadres institutionnels et politiques de la protection de la nature. La formalisation pédagogique du paysage est dans ce cadre plus particulièrement l'activité d'une partie du milieu associatif protectionniste qui a intégré cet objet paysage dans le cadre de ses activités de découverte de la nature et de l'environnement.

La production pédagogique sur le paysage : l'historicité et la prédominance de l'enseignement agricole

C'est au sein de cette institution que se constituent les premières expériences de pédagogie du paysage dès la fin des années soixante. Il importait donc, avant toute chose, de préciser en quoi les propriétés structurales de cet ensemble pouvaient être le vecteur d'une innovation pédagogique telle que le « savoir paysager », dans ses multiples déclinaisons.

Le fétichisme du territoire

La centralisation, initiée dès les années soixante avec les lois « Pisani » qui validaient la constitution d'un enseignement agricole public secondaire et professionnel, était renforcée par les lois Rocard (1984) qui devaient garantir l'homogénéisation d'un enseignement désormais technologique, nanti des mêmes programmes pour l'ensemble des établissements.

Cependant, depuis 1964, l'enseignement agricole public agrégeait aussi bien des écoles d'agriculture gérées par des corporations agricoles que des collèges agricoles (séparant parfois filles et garçons jusqu'au milieu des années soixante-dix) gérés par d'anciens instituteurs qui avaient accumulé un savoir-faire certain en matière d'enseignement des techniques agricoles. L'enseignement agricole conservait donc des traces d'états archaïques de configurations pédagogiques antérieures, voire même des marques de sa genèse sociale.

La réforme de 1984 ne devait pas totalement les gommer. La constitution de programmes (ou « référentiels ») modulaires, jointe à la possibilité, pour les équipes pédagogiques locales, de mettre en place des Modules d'Initiative Locale (MIL), voire des Modules d'Adaptation Régionale (MAR) permettant aux apprenants de bénéficier de primes à l'investissement dans des séquences pédagogiques souvent pluridisciplinaires, difficilement maîtrisées par des enseignants habitués à l'exercice monodisciplinaire de leur métier, autorise une « souplesse » locale par établissement. En outre, la mise en œuvre d'une évaluation continue (dite « certificative », autrement dit comptant pour l'obtention du diplôme visé), consolide

l'exercice régionalisé, voire localisé ou même territorialisé de la délivrance des titres scolaires.

Cette territorialisation est constituée en fonction des configurations sociales localisées, qu'il s'agisse des espaces de production (agricultures, services marchands et non-marchands en espace rural), voire des réseaux de partenariats localisés (avec les collectivités locales et territoriales, les institutions et organisations professionnelles agricoles ou de l'espace rural), qui offrent autant d'occasions d'évaluation, dans l'enseignement secondaire comme en BTS. Cette territorialisation était officialisée par la mission d'« animation territoriale » dévolue aux Etablissements Publics Locaux d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricole au titre de la rénovation de 1984. De fait, l'EPLFPA avait vocation à être « centre de ressources » sur « son » territoire, notamment via l'exploitation agricole en son sein (comprise comme un « centre constitutif » de l'EPL au même titre que les Lycées d'Enseignement Général et Technologique Agricole –LEGTA-, les Lycées Professionnels Agricoles –LPA-, les Centres de Formation pour Adultes –CFA-, les Centres de Formation Professionnelle Par Apprentissage –CFPPA). Cette vocation à être « centre de ressource » devait s'étendre, dans les années quatre-vingts dix, à des secteurs d'activité autres que l'agriculture, notamment au secteur de l'aménagement paysager et des « JEV », voire au secteur des services en espace rural, marchands –services aux entreprises, services aux personnes...- ou non-marchands –secteur associatif notamment. Cette territorialisation devait être adossée à une « pédagogie du territoire » confirmée dans les programmes d'enseignement des années quatre-vingts dix, en baccalauréat technologique Sciences et Techniques de l'Agronomie et de l'Environnement (STAE) ou bien en BTS « Services en Espace Rural ».

Plus encore, cette territorialisation était inscrite dans le cursus de formation des enseignants « généralistes » : à l'Ecole Nationale de Formation Agronomique, le stage Etablissement et Territoire (ETER), entre 1995 et 2001, devait être l'occasion pour le nouvel entrant dans l'administration de l'enseignement agricole, de saisir des ressorts des liens entre la formation dispensée et les modalités constitutives des réseaux et groupes sociaux localisés. Aussi, l'enseignement agricole public paraissait se diriger vers une territorialisation si prononcée qu'il devenait possible d'appréhender le territoire comme un « fétiche » de cette administration (DUSSUTOIR, 2003). En effet, cette territorialisation apparaissait comme le produit d'une amnésie de la genèse des conditions sociales d'émergence puis d'entretien de ce secteur minoritaire du système éducatif.

En tant que fait social, l'enseignement agricole repose en premier lieu sur « la domination symbolique de la paysannerie » (GRIGNON, 1975), autrement dit sur l'hégémonie relative des agronomes vis-à-vis des conditions légitimes d'accès au travail agricole. La thèse de GRIGNON confirmait les recherches historiques sur la prédominance des ingénieurs d'agronomie quant à la définition administrative et pédagogique du secteur (BOULET, 85,91). Si certains cherchaient à en critiquer le déterminisme (SANSELME, 2000), ils n'en soulignaient pas moins l'intérêt quant aux pistes d'analyse qu'elle ouvrait. De quelle « paysannerie » pouvait-il s'agir ? Si les agronomes cherchaient à faire advenir un groupe social à l'existence improbable, aussi bien au 19^{ème} siècle (MARX) qu'à la fin du 20^{ème} siècle, voué alors à l'entretien esthétique d'espaces naturalisés (BOURDIEU, 1975), leur domination n'aurait pas de sens. L'enseignement agricole devenait un secteur d'enseignement dont les ressources matérielles (locaux, exploitations agricoles) et symboliques (relations hiérarchisées, relations avec la société locale et notamment les notables locaux) étaient propices à la continuité d'une domination au nom de la science et de la technique.

Dès lors, l'hégémonie des agronomes dans l'enseignement agricole était d'autant plus prononcée qu'elle reposait sur l'*illusio* d'un secteur réservé aux enfants d'agriculteurs, ou encore d'une vocation naturaliste des cours dispensés (SANSELME, 2000). Nantis des

ressources inhérentes à leur position sociale (des « urbains » dominant des « ruraux ») ainsi que des ressources idéologiques propres à l'exercice de fonctions scientifiques et techniques, les ingénieurs d'agronomie dans l'enseignement agricole pouvaient continuer à se prévaloir d'une domination naturalisée, paradoxalement consolidée par la chute brutale de la population agricole.

Au sein de l'enseignement agricole, le « territoire de l'EPL » devenait ainsi un fétiche, garantissant l'investissement des enseignants et l'oubli des dimensions politiques de cet engagement, cachant d'autant les modalités d'une reproduction de l'hégémonie des agronomes. Le « paysage » devenait alors une ressource pédagogique d'autant plus légitime que ses dimensions esthétiques et éthiques la paraient des atours d'une neutralité consensuelle bien sentie.

La fétichisation du paysage

Cependant, comme toute domination, l'hégémonie agronomique n'est pas une donnée immuable et ses évolutions ont des répercussions sur les appréhensions pédagogiques du paysage. L'hégémonie agronomique dans l'enseignement agricole ne détermine cependant pas les modalités des usages pédagogiques du paysage par elle-même : elle doit être contextualisée dans les réseaux constitutifs de ce secteur d'activité éducative.

L'hégémonie agronomique n'est pas le moindre des signes des tensions sociales dans cette configuration. Pour appréhender les propriétés de celle-ci, il faudra donc non seulement s'intéresser au discours agronomique, central dans la grammaire paysagère, mais aussi à des discours présumés « marginaux », comme celui des enseignants en éducation socioculturelle. C'est en effet aux marges d'un fait social que l'on peut en saisir au mieux les ressorts.

Pourtant, la « marginalité » des enseignants en éducation socioculturelle doit être relativisée et incluse dans une configuration d'« établis » (les agronomes) et « marginaux » (ELIAS, 1997) que forme l'enseignement agricole. De fait, loin d'être victimes d'un processus d'exclusion, les enseignants en éducation socioculturelle forment l'une des catégories professionnelles significatives de l'originalité de l'enseignement agricole. Si marginalité il peut y avoir quant à ce corps professionnel, elle provient du fait que ses agents n'avaient pas de programme d'enseignement à suivre jusqu'en 1979, voire même jusqu'en 1984, depuis la date de création du corps en 1964. Censés désormais effectuer deux tiers de temps de cours et un tiers de temps d'animation, les enseignants en éducation socioculturelle bénéficient certes d'un statut original, mais n'en restent pas moins des marqueurs identitaires de l'enseignement agricole. Ainsi, la constitution du corps d'animateurs socioculturels dans les « collèges agricoles » des années soixante répond à l'illusion d'un enseignement destiné aux enfants d'agriculteurs, voués à être confrontés à un exode rural accéléré, confrontés à « la fin des paysans » (MENDRAS, 1967). S'agissait-il alors de fournir à un hypothétique public « paysan » des ressources pour mieux communiquer dans les sociétés occidentales contemporaines, afin de lever le soupçon d'indignité qui, traditionnellement, touchait la paysannerie cette « classe objet » (BOURDIEU, 1975) ? Toujours est-il qu'aux sources de l'éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole se trouvent des préoccupations inhérentes à « l'intégration » des populations laissées-pour-compte, visées jusqu'alors en des termes analogues aux populations colonisées (GRIGNON, 1975).

Il est significatif, à cet égard, qu'Edgar Pisani, alors ministre de l'agriculture « gaulliste de gauche » dans un gouvernement UDR, ait signé les décrets de constitution du corps en 1964, après avoir été chargé de l'application de l'accord-cadre Defferre à la fin de la Quatrième République... 30 ans après, lors d'un colloque sur l'éducation socioculturelle dans

l'enseignement agricole, celui qui avait été également Commissaire d'Etat à la Nouvelle-Calédonie, préparant les accords de Matignon, devait se réjouir de la continuité du corps d'enseignants en question, tout en déplorant leur intégration dans des programmes qui risqueraient de les transformer en « professeurs de culture générale ». Or, aux sources de cet enseignement original, se trouvaient également, dans les réseaux proches du « gaullisme de gauche » (le PSU notamment), des militants de l'éducation populaire, tels Paul Harvois, fondateur, après-guerre, des Centre d'Education au Milieu et à l'Education Active (CEMEA). N'est-ce pas alors la dimension sociale du post-bonapartisme que fut le gaullisme, proche du PSU via l'Action Ouvrière ou via les réseaux d'opposition à la guerre d'Algérie (GUIOL, 1985), que l'on retrouve aux sources de la création de l'éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole ?

Il importait donc, en plus d'analyser la « pensée agronomique paysagère », d'intégrer celle-ci dans la configuration formée par l'enseignement agricole, et d'analyser les produits d'une « pensée socioculturelle paysagère ». A l'intégration et l'hégémonie de l'un (les agronomes), correspondent la stigmatisation et les vellétés de contre-stigmatisation de l'autre. Si bien que le savoir paysager doit aussi être appréhendé comme le produit d'un jeu de miroirs entre deux corps professionnels « associés-rivaux ». Loin d'être neutre, le paysage pédagogique est ainsi une « image du nous » (ELIAS, 1997) idéalisée que se renvoient chacun des deux corps dans la configuration dont ils participent.

Protection de la nature et paysage : les nouveaux cadres de l'action publique

L'historicité de l'enseignement agricole dans le domaine de la formalisation pédagogique du paysage s'intègre aujourd'hui dans un contexte social et politique contemporain : celui des enjeux protectionnistes. En effet, la construction pédagogique du paysage renvoie aujourd'hui davantage aux dispositifs législatifs protectionnistes. Focalisée autour d'une « crise du paysage », la revendication des modes de gestion de l'espace rural respectueux des paysages devient un élément constitutif de l'enjeu protectionniste. En effet, la construction du paysage comme catégorie de l'action publique s'institutionnalise par la publication de la loi de 1993 relative à la protection et la mise en valeur des paysages¹.

Le modèle des Parcs Naturels Régionaux : la loi de 1993

La diffusion actuelle de la notion de paysage, institutionnalisée par la loi de 1993, renvoie à un double mouvement de transformation des conceptions de la nature mais aussi à une redéfinition de l'approche du paysage. Le rôle particulier accordé aux Parcs Naturels Régionaux dans la préservation des paysages serait caractéristique des formes contemporaines de prise en charge d'une préservation du patrimoine qui dépasse l'objectif de mise en « défens de la nature » (PICON, 1998). En effet, « en mettant l'accent sur les notions de qualité et de diversité paysagères, les Parcs Naturels Régionaux ont démontré que, entre le laisser-faire néolibéral et son cortège de banalisations paysagères et le repli identitaire du néorégionalisme, il existe une troisième voie. Par un travail de pédagogie active, révéler aux gens du lieu les

¹ Loi n°93-24 du 8 janvier 1993 sur la protection et la mise en valeur des paysages modifiant certaines dispositions législatives en matière d'enquêtes publiques.

paysages et leur histoire sociale et écologique devient un outil puissant de médiation. Le paysage n'est plus aussi une fin en soi mais le moyen de réfléchir à son avenir en prenant suffisamment de recul pour s'affranchir des intérêts particuliers tout en restant proche de la réalité locale. » (MICHELIN, Yves, GAUCHET, Sylvie, 2000, p. 162).

La finalité des Parcs Naturels Régionaux peut donc se résumer aujourd'hui en grande partie à une conciliation entre les différentes « attentes » en matière de paysage : naturelles, esthétiques et pittoresques, conciliation dont la réussite reste soumise à une activité pédagogique d'explication et de sensibilisation à leur valeur nouvelle. Dans ce cadre, l'accent est mis sur la sensibilisation et la formation du public, c'est à dire à la fois les habitants du territoire des PNR, en particulier à travers des conventions signées entre les Parcs et les écoles primaires et secondaires de son territoire, mais aussi des touristes et des visiteurs par le développement d'une signalétique et d'aménagements pédagogiques. La dimension pédagogique des mesures de protection des milieux naturels et des espaces ruraux en particulier, constitue donc un élément commun et pivot des nouvelles politiques en la matière. Raphaël Larrère dans une analyse des formes contemporaines d'organisation des réserves naturelles, qui de « sanctuaires de nature » sont devenues « des lieux où l'on entend expérimenter une gestion écologique » d'écosystèmes anthropogènes, « l'orientation pédagogique » des mesures protectionnistes actuelles. Ainsi, il ne « s'agit plus d'offrir au public par un art du naturel l'illusion de la nature mais de mettre en scène le spectacle du soin que l'on prend d'elle ». (LARRÈRE, 1994, pp.8-12). Dans ce cadre, l'approche écologique du paysage est valorisée comme moyen de mettre en scène l'action et l'impact écologique mais aussi esthétique de l'activité humaine sur les milieux. (DROUIN, 1991 ; TERRASSON, LE FLOCH, 1995.).

L'action pédagogique qui prend pour objet le paysage s'inscrit aujourd'hui dans les cadres des mesures protectionnistes de la nature et des territoires. Ce projet de recherche porte sur ces cadres de l'action publique, à savoir les mesures prises en matière de préservation et de patrimonialisation des paysages depuis le début des années 1990. Dans les pratiques pédagogiques analysées, la dimension écologique du paysage tient donc une place centrale qui est agrémentée d'enjeux aussi bien culturels qu'esthétiques. La formalisation pédagogique des paysages est d'ailleurs le fait, non pas des enseignants de l'enseignement primaire ou secondaire, mais de « nouveaux militants associatifs » salariés des associations de protection de la nature ou de défense de l'environnement. (JACQUÉ, 2002).

L'action pédagogique : une affaire entre les associations et les collectivités locales

L'accompagnement pédagogique des mesures de protection de la nature et de mise en valeur des paysages n'est pas majoritairement pris en charge par le corps enseignant du primaire ou du secondaire. Bien que le ministère de l'Education Nationale ait renouvelé et renforcé sa collaboration avec le ministère de l'Environnement lors de la signature du protocole d'accord en 1993², le financement et la réalisation de ces activités pédagogiques est le fruit d'une collaboration entre les collectivités territoriales et le milieu associatif local.

En effet, dans ce texte est spécifié que les enseignants doivent assurer le financement de ces actions pédagogiques par des aides extérieures : « les établissements scolaires devront

² Ministère de l'Education Nationale et de la Culture / Ministère de l'Environnement, Protocole d'accord du 14 janvier 1993

s'ouvrir aux partenaires susceptibles de leur apporter appui et enrichissement. Dans cette perspective, et dans le cadre des politiques de projet d'école et d'établissement, la réalité locale de l'environnement devra être privilégiée. Les personnels relais des ministères concernés seront invités à établir de manière systématique des relations partenariales efficaces. ».

Le ministère de l'environnement, par ses services déconcentrés que sont les DIREN, mais aussi les Conseils régionaux et généraux, via leurs agences environnement, forment les financeurs principaux des actions d'éducation à l'environnement. Dans ce cadre, les activités pédagogiques portant sur le paysage, comme le recours au paysage comme enjeu protectionniste s'inscrit plus largement dans les réajustements successifs des prérogatives du ministère de l'environnement.

S'il n'existe pas à proprement parler de « loi éducation à l'environnement », cette prérogative a été intégrée à bon nombre de lois environnementales : les campagnes de sensibilisation comme le rôle accordé à certains organismes dépendant du Ministère dans la diffusion d'activités et d'outils éducatifs témoignent de l'importance accordée par celui-ci à la thématique de l'éducation à l'environnement.

Il apparaît que c'est au sein des transformations connues par les administrations environnementales que vont se développer des lignes budgétaires pour des programmes éducatifs en matière d'environnement. Ainsi, en ce qui concerne la protection de la nature, le Ministère « encourage » depuis 1984 les Réserves et Parcs Naturels à mettre en place des structures et animations destinées à un public scolaire. De même la vocation des Parcs Naturels Régionaux inscrit à leur actif le développement d'activités éducatives.

Loin de se focaliser sur une institution spécifique, l'action du Ministère de l'Environnement en matière d'éducation à l'environnement s'inscrit de façon transversale aux différentes administrations gestionnaires³. Les premières démarches instaurées par le Ministère s'inscrivent dans les cadres de l'implantation locale de l'administration environnementale. L'éducation à l'environnement apparaît alors comme un enjeu permettant de consolider, politiquement et financièrement, les relations entre les représentants locaux du Ministère de l'Environnement, les administrations régionales naissantes et le tissu associatif local. La consolidation des actions d'éducation à l'environnement au sein de l'agenda public passe à la fois par une modification des programmes scolaires incluant progressivement les différentes dimension du thème « environnement » ainsi que par la définition de lignes budgétaires et de domaines d'intervention propres aux compétences d'autres Ministères que celui de l'Education Nationale et aux administrations régionales. L' « environnement » est décliné dans les programmes scolaires sous l'angle d'approches thématiques, renvoyant en partie aux organismes politiques et institutionnels qui en ont la charge : l'eau, « la nature et les paysages », les déchets, l'aménagement de l'espace.

Le soutien financier apporté par le Ministère de l'Environnement s'adresse aux « collectivités locales ayant déjà engagé une réflexion de développement local durable à travers diverses démarches comme, par exemple, la réalisation de chartes. »⁴ Plus largement, c'est au sein d'un cadre législatif environnemental croissant (loi sur l'eau et loi sur les déchets de 1992, loi paysage de 1993, loi relative au renforcement de la protection de l'environnement de 1995, loi sur l'air de 1996) impliquant une réglementation des politiques environnementales des collectivités locales que vont se développer les actions d'éducation à l'environnement.

³ Des outils pédagogiques sont financés par l'ADEME, les Agences de l'Eau.

⁴ Site du Ministère de l'Environnement.

Le cadre local de la politique environnementale va accompagner le développement d'actions associatives en matière de sensibilisation et d'éducation. La mise en place du tri sélectif ou la gestion des espaces aquatiques vont devenir le lieu d'une collaboration entre le milieu associatif, les administrations décentralisées et les collectivités territoriales (Conseils Généraux, Conseils Régionaux, Communes) et les administrations déconcentrées. L'interlocuteur principal de ces collectivités est ici le milieu associatif de la protection de la nature et de la défense de l'environnement, et non l'institution scolaire. L'action éducative à l'échelle locale s'est donc construite au sein de réseaux existants, notamment au travers des commissions locales de l'environnement où sont représentées les associations. La collaboration des communes avec les associations, notamment en matière d'aménagement de l'espace et la réalisation d'expertises va trouver un point d'appui dans la mise en œuvre des actions d'éducation à l'environnement. Si l'École est un lieu d'intervention privilégié, elle l'est par l'intermédiaire du milieu associatif naturaliste et environnemental.

Le milieu associatif de l'éducation à l'environnement : De l'approche écologique du milieu naturel à l'approche paysagère de l'espace.

L'activité d'éducation à l'environnement au sein du milieu associatif de la protection de la nature et de l'environnement s'organise au sein de réseaux nationaux spécifiques. Les deux principaux sont le réseau des Centres Permanents d'Initiatives pour l'Environnement (CPIE) et le réseau Ecole et Nature. Ils regroupent aujourd'hui à eux deux la majorité des associations qui proposent des activités d'éducation à l'environnement aux établissements scolaires. La professionnalisation associative qui s'est opérée au cours des années 1990 au sein des associations protectionnistes constitue donc un espace social et idéologique spécifique qui prend acte dans la mobilisation des éducateurs au sein de ces réseaux. Ces derniers sont les principaux producteurs de documents et outils pédagogiques et apparaissent comme les garants des méthodes pédagogiques permettant de formaliser les questions touchant à la nature et à l'environnement. Le paysage constitue dans ce cadre une thématique abordée par le milieu associatif à travers des outils pédagogiques et des animations.

Les CPIE s'inscrivent dans une tradition naturaliste et proposent des sorties nature et des aménagements à vocation pédagogique (essentiellement bâtis autour de la sensibilisation à la richesse faunistique et floristique des milieux naturels)⁵. Ce contexte historique marque toujours aujourd'hui la répartition des CPIE qui sont majoritairement implantés en zones rurales et à proximité d'espaces naturels protégés (Parcs Nationaux et Parcs Naturels Régionaux).

En 1977 est créée l'Union Nationale des CPIE, qui vise à fédérer les associations présentes sur le territoire. L'Union Nationale gère depuis 1980 l'attribution d'un « label CPIE » aux associations qui en font la demande. D'une impulsion ministérielle, la mise en place des CPIE devient aujourd'hui une démarche de labellisation d'associations existantes. Les associations désirant adhérer au réseau des CPIE doivent justifier d'un certain nombre de critères de fonctionnement et de réalisation. L'Union Nationale, qui réunit chaque année une « Commission des Labels », composée de deux membres de droit, six administrateurs et de trois membres « qualifiés du réseau » hors conseil d'administration, décide de l'attribution et du retrait du label.

⁵ Premières actions :

L'adhésion d'une association au réseau CPIE permet l'obtention d'un label et de bénéficier des accords cadres que l'Union Nationale peut signer. Aujourd'hui le réseau CPIE compte 51 associations. Ces associations sont réparties sur l'ensemble du territoire français et majoritairement dans des zones rurales. Au profil naturaliste, les associations membres du réseau tendent aujourd'hui à se diversifier.

Leur vocation première d'accompagner le développement des structures de protection de la nature de type étatique, comme les Parcs Nationaux, puis de types locaux comme les Parcs Naturels Régionaux, s'élargit aujourd'hui à l'aménagement et la découverte du milieu urbain, à l'accompagnement des politiques de développement durable ainsi qu'à la mise en œuvre des politiques d'insertion sociale.

Les objectifs actuels des CPIE se centrent autour de cinq axes :

- Le développement local
- La valorisation du patrimoine
- Education et sensibilisation à l'environnement
- Insertion sociale et professionnelle
- Environnement urbain⁶

Les modes d'intervention des CPIE s'appuient sur trois grands registres de compétences : l'expertise, des propositions d'aménagement et l'éducation. L'objectif de ces associations est donc d'offrir un service aux collectivités locales en matière de politique environnementale. Elles se composent toujours quasi exclusivement de salariés, spécialisés autour des différents thèmes d'intervention.

Le réseau Ecole et Nature, contrairement au réseau des CPIE, est remarquable par sa « visibilité », du moins lorsque l'on s'intéresse au thème de l'éducation à l'environnement. Que ce soit à travers la consultation d'internet ou au cours de la pré-enquête au moyen d'entretiens, le réseau Ecole et Nature est celui qui apparaît le plus cité.

Association informelle, dont l'historique remonte à 1983 pour ses créateurs, Ecole et Nature a déposé ses statuts en préfecture en 1990. Les textes produits par ce réseau associatif présentent cette association comme née « spontanément du besoin des acteurs et praticiens de l'Education à l'Environnement ». Cette spontanéité prend acte dans les premières « Rencontres » organisées par ce groupe informel en 1983, en Bretagne⁷.

L'analyse des Actes des Rencontres permet de rendre compte de cette création « spontanée ». Le réseau Ecole et Nature s'est construit sur un terrain associatif naturaliste, au même titre que le réseau CPIE, mais à une autre échelle et de façon totalement extérieure au Ministère de l'Environnement. Les premières personnes présentes dans ces Rencontres Nationales sont des militants naturalistes engagés dans les associations locales de protection de la nature. Les acteurs issus d'un milieu d'enseignants et les premiers salariés des CPIE sont à l'origine de cette mobilisation associative nouvelle. Issu d'une volonté militante naturaliste de terrain, le réseau Ecole et Nature affiche son objectif de diffusion de l'éducation à l'environnement.

L'adhésion au réseau Ecole et Nature peut être le fait aussi bien de personnes physiques que morales : structures associatives, individus, collectivités territoriales et les services de l'Etat, etc.. Le réseau compte aujourd'hui plus de 600 membres, dont 440 personnes physiques et 180 personnes morales.

⁶ Charte Union Nationale des CPIE. Annexe.

⁷ Actes des Rencontres 1983.

Les objectifs déclarés de cette association s'articulent autour de quatre points :

- Faire progresser la qualité de l'éducation à l'environnement.
- Faire progresser le volume des actions d'éducation à l'environnement.
- Soutenir les activités des praticiens de l'éducation à l'environnement.
- Promouvoir l'éducation à l'environnement en général.

Le réseau Ecole et Nature n'est pas centré sur l'accompagnement des politiques publiques de protection de la nature mais a fait sien la revendication de l'éducation à l'environnement comme finalité de la mobilisation associative. Le développement du réseau Ecole et Nature s'est appuyé non pas sur le réseau naturaliste existant mais sur le recrutement de « nouveaux militants », les éducateurs à l'environnement. Aujourd'hui, les membres de cette association sont majoritairement des individus salariés dans des postes d'éducation à l'environnement au sein d'associations locales, des CPIE. Ecole et Nature regroupe ainsi autour de son objectif de « promotion de l'éducation à l'environnement » principalement des salariés associatifs.

L'organisation nationale des pratiques d'éducation à l'environnement à travers ces réseaux et collectifs associatifs ne permet cependant pas de rendre compte de la structuration professionnelle et sociale de cette activité. Si ces réseaux assurent une visibilité politique et sociale à l'échelle nationale, notamment par les liens qu'ils entretiennent avec les Ministères, ils n'ont que peu d'influence dans le financement et la mise en œuvre locale des actions d'éducation à l'environnement. En effet, les liens qui se nouent à l'échelle locale, en particulier entre le milieu associatif et les collectivités territoriales, se concrétisent à l'échelle de la région.

L'organisation régionale des activités d'éducation à l'environnement suit le principe d'une organisation en « réseaux associatifs » régionaux. Les deux principaux sont les Unions Régionales des Centres Permanents d'Initiatives pour l'Environnement (URCPIE) et les Groupements Régionaux d'Animation et d'Initiation à la Nature et à l'Environnement (GRAINE).

Ces réseaux régionaux regroupent à l'échelle régionale les associations qui proposent des activités d'éducation à l'environnement ainsi que les institutions qui les soutiennent. Il apparaît nettement que si l'échelon national assure aux associations et aux éducateurs une visibilité et une représentativité sociale, cette activité se structure et s'organise professionnellement à l'échelon régional.

D'un point de vue statutaire, chaque GRAINE est indépendant du réseau Ecole et Nature et peut, au titre de l'association, adhérer au réseau national. Les membres des GRAINE peuvent être aussi bien des associations, des individus que des collectivités. En ce sens, le fonctionnement de ces réseaux régionaux apparaît calqué sur celui du réseau Ecole et Nature. Dans les faits, l'ensemble des GRAINE adhèrent au réseau Ecole et Nature.

La construction pédagogique du paysage est ainsi le fait de structures associatives qui assurent aujourd'hui de façon quasi exclusive l'ingénierie pédagogique en matière d'environnement et de nature. La comparaison avec les pratiques menées dans le cadre des formations agricoles nous paraît ici d'autant plus essentielles qu'elle permet de relativiser l'autonomie pédagogique mais aussi sociale et politique de ces pratiques.

La construction pédagogique du paysage est donc ici appréhendée comme une construction sociale propre à l'activité des acteurs qui en ont aujourd'hui pris la charge. C'est pourquoi il nous semble important de distinguer la construction théorique et scientifique du concept de paysage de son appropriation sociale et politique.

Problématique / Hypothèse

La problématique de cette recherche propose donc de montrer comment, le paysage éducatif, en tant que pratique sociale propre au positionnement de nouveaux militants associatifs et d'une partie des enseignants agricoles, se traduit par un agencement d'éléments aussi bien matériels que symboliques, techniques que sensoriels et sensibles. L'analyse de ces différents référents sociaux permet de rendre compte des valeurs qui se rattachent à la compréhension des paysages dans les activités pédagogiques.

L'hypothèse centrale de ce travail porte sur l'homogénéisation des regards et de la formalisation normative dont le paysage est l'objet, en particulier par l'utilisation et la diffusion des techniques de lecture de paysage.

Méthodologie

L'analyse sociologique du savoir paysager est inéluctablement marquée par un fort degré de réflexivité. De fait, les acteurs de ce champ pédagogique sont voués à constamment définir l'objet « paysage », censé fonder la légitimité de leur démarche pédagogique, comme si l'objet paysage n'était pas un objet pédagogique légitime. En effet, il ne s'apprend pas, il se découvre, à partir de disciplines et de pratiques pédagogiques multiples (animations nature, éducation socioculturelle, histoire-géographie, SVT, agronomie), soit exercées seules, soit en pluridisciplinarité (et l'on verra que c'est cette seconde démarche qui l'emporte). Les usages pédagogiques du paysage sont alors d'autant plus polysémiques qu'ils font l'objet d'appropriations diverses, voire divergentes.

La réflexivité de l'étude menée s'impose au titre de l'inscription du sens commun des acteurs ayant des usages pédagogiques du paysage mais également du fait de l'engagement, complémentaire, des chercheurs, dans ces usages. Cette réflexivité est donc renforcée par des pratiques d'observation participante (dans le cas de l'éducation à l'environnement), voire de participation observante (dans le cas de l'enseignement agricole, le chercheur étant lui-même Professeur Certifié de l'Enseignement Agricole). C'est pourquoi ce travail comporte une orientation critique.

Cependant, le recueil d'expériences personnelles permet d'être au plus prêt des mécanismes du « sensible » dans la pédagogie du paysage, sur lesquels porte une partie non-négligeable de la recherche. Le fait d'être un acteur interne à l'espace d'investigation permet également de bénéficier d'une proximité avec les acteurs administratifs de l'enseignement agricole et de l'éducation à l'environnement. D'où un accès privilégié à des données quantitatives et qualitatives parfois « oubliées » par les enseignants et les animateurs, voire méconnues par ces derniers, auxquelles même un chercheur totalement étranger aux domaines d'investigation pourrait ne pas avoir accès. Le savoir paysager paraît à ce point naturalisé que le recueil d'indicateurs et l'établissement d'indices et de variables ne peut aller sans une analyse sociale des champs dont ils émergent.

Délimitation de l'objet

Les acteurs

Les acteurs concernés par ces pratiques pédagogiques sont ici les enseignants agricoles et les éducateurs à l'environnement.

Ces pratiques pédagogiques centrées sur le paysage nécessitent donc la délimitation de notre objet sous plusieurs angles : les acteurs qui en sont porteurs, la définition des pratiques intégrant le paysage comme objet et/ou comme moyen, enfin la délimitation des réseaux socio-techniques mobilisés dans la construction des outils et des animations mobilisant le paysage comme objet ou comme outil.

Le fait de ne pas prendre en compte les autres corps éducatifs est lié aux modalités de réalisation des activités menées au sein des établissements scolaires (primaire et secondaire) qui sont le résultat d'une collaboration entre les enseignants et les acteurs associatifs. En ce sens, l'analyse des pratiques menées dans le cadre de l'enseignement agricole est d'autant plus pertinente qu'elles sont historiquement pionnières en la matière. De plus, elles demeurent, dans leur organisation et leur conception des exceptions au sein des

établissements éducatifs. En effet, les activités éducatives sur le paysage apparaissent davantage prises en charge par les enseignants eux-mêmes dans les lycées agricoles qu'au sein des autres établissements scolaires.

Les activités pédagogiques menées au sein des établissements scolaires sont réalisées majoritairement par les salariés des associations d'éducation à l'environnement. Ces acteurs associatifs en collaboration avec les enseignants, via des financements régionaux et départementaux, construisent en effet des projets thématiques portant sur le paysage ou pouvant inclure des techniques de lecture de paysage. Le paysage éducatif est donc ici abordé comme une pratique propre à deux groupes d'acteurs distincts : les enseignants des lycées agricoles et les éducateurs à l'environnement.

Des pratiques

L'objectif de cette recherche est de cerner la place que tient le paysage au sein d'une pratique sociale plus large qui est celle de l'éducation à l'environnement. C'est pourquoi ce travail se centre sur l'appréhension de deux types d'activités pédagogiques :

- Les animations « paysage ».

Dans ce cadre, l'objet de l'animation ou de l'outil pédagogique est le paysage en tant qu'objet. Il s'agit ici de comprendre la façon dont est abordé le paysage dans les activités et les outils. Pour cela, nous sélectionnons les animations qui ont été construites autour de ce concept ou les outils pédagogiques existant directement sur le paysage. La production d'outils et d'animations ayant comme objet le paysage reste relativement peu nombreux. En revanche, le mot paysage apparaît de façon récurrente dans de nombreux outils et animations. C'est pourquoi cette recherche insistera aussi sur le paysage comme outil d'appréhension de l'espace. Ce type d'animations apparaît davantage le fait de l'enseignement agricole.

- Le paysage comme outil pédagogique

Si peu d'animations et d'outils pédagogiques portent directement sur le paysage, en revanche, le paysage est un terme présent dans de nombreux outils et techniques pédagogiques et donc support aux animations. Il en est ainsi de la lecture de paysage, technique inspirée des approches géographiques et agronomiques de l'espace qui constitue aujourd'hui une technique pédagogique référencée dans les outils et manuels éducatifs sur l'environnement. De plus, certains outils contiennent une approche du paysage même si l'objet de ceux-ci est d'aborder par exemple l'eau ou les déchets.

Des réseaux socio-techniques

Enfin, la dernière dimension qui définit le paysage éducatif renvoie aux réseaux socio-techniques mobilisés dans le cadre de la mise en place des animations ou dans la construction des outils pédagogiques. Il s'agit ici de mettre en évidence les savoirs et les savoir-faire mobilisés par les acteurs dans le cadre de leurs pratiques pédagogiques. La pratique pédagogique mobilisant le paysage constitue ici un espace à la fois politique, idéologique et social original.

Le choix des terrains d'enquête

La spécificité de l'objet paysage nous a amené à prendre en compte la dimension spatiale des approches pédagogiques analysées. Pour cela, nous avons sélectionné plusieurs terrains permettant de rendre compte de paysages différents et rassemblés au sein d'une même région, la région Provence Alpes Côte d'Azur. L'objectif de cette comparaison spatiale renvoie à l'hypothèse centrale de notre recherche qui porte sur l'homogénéisation des regards portés sur le paysage du fait des outils pédagogiques utilisés pour sa lecture.

Le choix des terrains renvoie ici à une catégorisation de l'espace en fonction de ses caractéristiques paysagères et écologiques, mais aussi de ses fonctions sociales et économiques. La répartition des terrains choisis se fait comme suit :

Type d'espace	Lieu
Espace naturel protégé	Parc naturel régional de Camargue
Espaces ruraux	Massif des Alpilles Montagne de la Sainte Victoire Mont Ventoux
Espaces urbains et périurbains	Ville d'Istres Ville de Marseille Commune d'Aubagne

Cette approche spatiale des pratiques pédagogiques permet de rendre compte des actions menées autour d'entités paysagères propres à la région.

Un paysage écologiquement riche : le Parc Naturel Régional de Camargue

Le choix de travailler sur le Parc Naturel Régional de Camargue est lié au fait que ce terrain est prioritairement celui de l'équipe de recherche du DESMID.

Cet espace est alors caractéristique des formes que peuvent prendre les différentes mesures protectionnistes contemporaines. En Camargue, les activités pédagogiques sont proposées par des structures protectionnistes ancrées sur le territoire depuis de nombreuses années. Dans ce cadre, les activités pédagogiques proposées par ces structures se font dans le respect strict des mesures de conservation. Le choix de cet espace permet ainsi de mettre en avant la dimension écologique du paysage dans le cadre des activités pédagogiques.

L'ensemble des acteurs engagés dans la protection de la nature et l'éducation à l'environnement ont été contacté. Nous avons retenu cinq structures pour leur rôle dans la protection de la nature et de l'éducation à l'environnement ainsi que leur situation différente sur le delta. Pour chaque site, des animations ont été suivies et des entretiens réalisés avec les responsables pédagogiques ou animateurs.

Structure	Lieu	Nombre d'entretiens	Nombre de sorties
Réserve Naturelle	La Capelette	1	1
Syndicat mixte de gestion	La Palissade	1	2
Fondation privée	Les Marais du Vigueirat	2	2
Association	La Sigoulette	2	1
Musée		1	0
Total		7	6

Pour chacun des sites, les entretiens ont aussi été l'occasion d'un recueil documentaire par la présentation voire le prêt des documents pédagogiques utilisés par les animateurs au moment de l'animation.

Des paysages emblématiques provençaux : Alpilles, Sainte-Victoire et Mont Ventoux

Le choix de ces trois terrains respectifs vise à rendre compte de la façon dont est pratiqué le paysage éducatif sur des espaces à forte valeur paysagère. En effet, la montagne de la Sainte Victoire est un site qui a largement été représenté d'un point de vue pictural, en particulier par les représentations qu'en a produit Paul Cézanne. Cet espace est aujourd'hui l'objet d'une attention écologique et est géré par un syndicat mixte depuis 1990. Le massif des Alpilles et le Mont Ventoux constituent aussi des entités paysagères marquées dans l'arrière-pays provençal. L'intérêt pour ces trois terrains est qu'ils permettent de rendre compte des activités pédagogiques proposées sur des sites à forte valeur esthétique et aux caractéristiques écologiques des forêts méditerranéennes. Un des enjeux actuels de la gestion de ces espaces résulte dans les formes de production paysagère. Dans ce cadre, les associations d'éducation à l'environnement participent de façon active à l'aménagement de ces zones, en particulier par des campagnes de reboisement.

Pour ces trois terrains, nous avons cherché, régionalement, les associations et enseignants qui proposent des activités pédagogiques sur le paysage portant sur ces sites.

Structure	Lieu	Nombre d'entretiens	Nombre de sorties
Syndicat de gestion	Sainte Victoire	1	1
Association	Sainte Victoire	2	1
Enseignement agricole	Sainte Victoire	1	1
Association	Alpilles	2	2
Enseignement agricole	Alpilles	1	1
Association	Mont Ventoux	1	1
Enseignement agricole	Mont Ventoux	1	1
Total		9	8

Le choix de ces terrains est plus particulièrement lié à la volonté de rendre compte du paysage comme objet de l'animation et non pas seulement comme outil pédagogique. Le recours à la lecture de paysage prend dans ce cadre un sens particulier puisqu'il s'agit de donner un sens nouveau à des espaces à fortes valeurs paysagères.

Le paysage urbain

A la marge des activités d'éducation à l'environnement se développe une approche pédagogique de l'urbain. Dans ce cadre, le recours à la lecture de paysage apparaît comme un des outils centraux de compréhension du milieu urbain. L'objectif de ces activités en milieu urbain est de faire découvrir aux enfants leur quartier, « leur environnement de proximité ». La lecture de paysage proposée de ces espaces de proximité résulte du même processus que ceux utilisée pour les espaces naturels ou ruraux. L'approche de ce terrain nous permet de vérifier l'hypothèse d'homogénéisation du regard porté sur l'espace par la diffusion de techniques normalisées de lecture de paysage. Le nombre d'animations portant sur les espaces urbains étant moindre que celles portant sur les espaces naturels et ruraux, le choix des lieux et des personnes rencontrées s'est fait en fonction de la connaissance que nous avons de ces expériences.

Structure	Lieu	Nombre d'entretiens	Nombre de sorties
Syndicat intercommunal	Istres	1	1
Association	Marseille	1	1
Enseignement agricole	Aubagne	1	1
Enseignement agricole	Gardanne	1	1
Total		4	4

Les trois sites choisis permettent de rendre compte d'une réalité urbaine contrastée : Istres, situé sur le pourtour de l'étang de Berre est caractérisé par des paysages industriels. La ville de Marseille représente un pôle urbain pour lequel la dimension patrimoniale des espaces est pris en compte. Enfin, Au bagne représente un espace péri-urbain.

Le recueil des données : une approche qualitative

Un corpus documentaire

Le travail de constitution d'un corpus documentaire a permis de structurer dans un premier temps l'espace social du paysage éducatif. Le recueil de ces données nous permet ensuite de produire une analyse plus approfondie des référents sociaux et scientifiques contenus dans ces documents. Dans ce cadre, une analyse de contenu du discours paysager pédagogique s'imposait. Or, pour restituer l'espace des divergences du savoir paysager sans effacer la force du sens commun (GEERTZ parle de son aspect « autoritaire »), il fallait analyser le discours paysager comme un indice de la pertinence, voire de la légitimité, des usages pédagogiques du paysage. Cet indice devait être appréhendé en fonction des propriétés structurales des terrains de recherche.

Dans le champ de l'éducation à l'environnement, l'objectivation en réseau et le faible degré d'institutionnalisation des pratiques pédagogiques (sur un mode associatif), conduit à préférer une analyse typologique de ce discours. La classification par genre prochain et par repérage des différences spécifiques permettra alors d'être en adéquation avec les propriétés

structurales du champ. Dans ce cadre, le recueil des données documentaires dans l'éducation à l'environnement s'est fait par la recherche des documents existants à l'échelle nationale et diffusés par les réseaux nationaux et régionaux d'éducation à l'environnement. Ce recueil a été complété par les documents remis par les éducateurs rencontrés au moment des entretiens et différentes rencontres.

Dans le domaine de l'enseignement agricole, nous avons opéré une analyse des champs lexicaux du savoir paysager.

Le discours pédagogique paysager est ici considéré comme une grammaire, d'où une analyse lexicologique de la reconstitution des facteurs élémentaires du discours pédagogique paysager dans ce domaine. Pour ne pas négliger le savoir commun à l'œuvre dans ce dernier, il fallait alors reconstituer les champs lexicaux constitutifs de ce discours. Ces champs sont eux-mêmes repérables à partir d'unités lexicales qui « *déterminent les propriétés de marquage thématique* » (CHOMSKY, 1987, p. 80). Issues du sens commun propre à un savoir paysager visuellement pertinent, ces unités lexicales apparaissent comme autant de prédicats, qui fonctionnent « *avec d'autres expressions qui les complètent et auxquelles elles attribuent une fonction* » (Idem, p. 23).

Ces unités lexicales se prêtent à la mesure (comptage en valeur absolue) et à l'élaboration de variables déterminées, les champs lexicaux du discours pédagogique paysager, dont la valeur relative peut être mesurée en pourcentage. Cette méthode permet d'évaluer la structure interne d'une grammaire loin d'être homogène, étant donné la polysémie générique du savoir paysager dans l'espace de sa construction scientifique. De fait, comme l'indique CHOMSKY, « *la structure du lexique lui-même doit être pré-déterminée dans une très large mesure* » (Id., p. 84). En outre, cette méthode permet de quantifier les évolutions de cette même grammaire, sans ignorer que, « *pour chaque item lexical, la grammaire doit indiquer les propriétés qui lui sont propres* » (Ibidem). La définition des items ou « champs » lexicaux dans le repérage des unités lexicales pourrait sembler arbitraire ; cependant, elle correspond au souci de restituer la réflexivité à l'œuvre dans la pédagogie paysagère, et notamment la légitimité d'un sens commun sans lequel celle-ci n'aurait pas lieu d'être.

Champ lexical	Unités lexicales (listes non-exhaustives)
Affects	Atmosphère, beauté, bruits, écoute, émotions, odorat, perception, regard, représentation, sens, sensible, sensoriel, temps, toucher, vision
Agriculture	Agronomie, agraire, culture, CETA, CTE, débroussaillage, élevage, exploitation, GAEC, parcelle, phytotechnie, production, remembrement, SAFER
Art	Artistique, esthétique, contrastes, couleurs, dessin, esthétique, formes, gravure, lignes, masses, plans, plastique, tableau
Didactique	Analyse, commentaire, croquis, diagnostic, élève, équipe, évaluation, lecture, objectifs, progression, projet, promenade, schéma, transect
Environnement	Arbre, biologie, écologie, faune, flore, forêt, haie, minéral, nature, prairie, protection, végétal, vie, ZNIEFF
Milieu	Aménagement, activités, bâti, cadastre, cartes, culture, espace, développement, foncier, histoire, identité, intercommunalité, lieu, local, patrimoine, PDD, politique, POS, rural, Schéma directeur, site, urbain, ZPPAUP
Paysage	Loi du 08/01/1993, « parti paysager », « paysager »
Photographie	Cadrage, développement, focale, objectif

Produit de communication visuelle et scripto-visuelle	Affiche, exposition, dépliant
---	-------------------------------

Champs lexicaux et unités lexicales du savoir paysager dans l'enseignement agricole

L'origine des champs lexicaux réside dans la polysémie du savoir paysager. Du fait de ses acceptions agronomiques, artistiques, écologiques, géographiques et socioculturelles, le savoir paysager peut se décliner sur des modes variés. Dès lors, il faut considérer les champs lexicaux proposés comme des entrées dans une grammaire paysagère, oscillant entre l'objectivisme des champs de l'agronomie, du milieu, de l'environnement et du paysage d'un côté, et le subjectivisme des champs des affects, de l'art, de la didactique, de la photographie et des produits de communication visuelle d'un autre côté. Cette opposition binaire reproduit la dialectique constitutive du champ scientifique bornant la notion de paysage sans en être le décalque exact. En effet, les champs lexicaux sélectionnés ne sont pas l'apanage de disciplines scientifiques mais pédagogiques, bien qu'en matière de savoir paysager, science et pédagogie paraissent aller de pair. Ces champs lexicaux sont la synthèse des mobilisations cognitives à l'œuvre dans l'ensemble des indicateurs sélectionnés : programmes d'enseignement, projets d'action éducative, mémoires professionnels d'enseignants en formation, documents pédagogiques divers (notes et réflexions d'enseignants et/ou de personnel de direction, ouvrages publiés par la DGER). Malgré la diversité statutaire de ces sources, le champ de l'enseignement agricole paraissait suffisamment objectivé pour permettre leur usage conjoint, dans l'analyse de productions issues des pratiques et réflexions ayant lieu dans celui-ci.

Indicateurs et variables du savoir paysager

L'emprise de l'action culturelle

La marginalité historique relative de l'enseignement socioculturel procure à ses acteurs des velléités de mobilisation sur des modes artistiques. Le paysage peut alors devenir une ressource de contre-stigmatisation (ELIAS) d'autant plus efficace qu'elle est parée des vertus médiatrices de l'art. Dans ce corps, l'art apparaît comme un processus de médiation permettant d'accéder au paysage. L'action artistique ne consiste pas à porter de jugements de valeur sur les productions des apprenants, mais à proposer des procédures de médiation plastique étrangères aux modalités de la domination esthético-éthique (SHUSTERMAN, 1997). Cette action artistique, souvent confondue avec le domaine plus vaste de l'action culturelle, sera notamment relevée via l'analyse des Projets d'Action Educative (PAE) retenus au titre des Programmes Régionaux d'Action Incitative, présentés sur un plan national sur le site officiel de la DGER « Educagri ». Les PAE, conçus comme autant d'indicateurs de la mobilisation des équipes pédagogiques en poste en faveur de l'objet « paysage », feront l'objet d'une analyse systématique, sur un plan national, quant à leur intitulé et quant à leurs objectifs, afin d'en retenir les implications en termes d'action artistique (variable « ART »). Ils seront repérés à partir de l'input « paysage » sur le moteur de recherche interne au site « educagri ». En outre, l'analyse de la revue éditée par le Bureau des Etablissements et des Emplois Publics de la DGER et le Réseau national « Action culturelle en espace rural », « Champs Culturels », sera elle aussi mise en œuvre comme indicateur de l'action culturelle, repérée par la même variable (annexe CULT).

Ce que l'on nomme action culturelle, dans l'enseignement agricole, c'est toute action pédagogique mettant en œuvre des schèmes et procédures relevant de processus de création artistique et consistant notamment à rendre l'apprenant « acteur » de ces derniers. Basée sur le

principe d'une autonomie de la créativité artistique, paradoxalement à la source de nombre de désillusions quant à l'impossible émancipation par la pratique artistique (BECKER, 1988), l'action culturelle n'en définit pas moins les contours d'un réseau d'action culturelle à l'existence officielle. Ainsi, c'est en 1994 qu'a été créé le réseau national « Action culturelle en milieu rural », dont les agents peuvent se réclamer de trois champs réglementaires communs : la Loi d'Orientation Agricole, la Loi d'Orientation d'Aménagement et de Développement du Territoire, ainsi que la Charte des Missions de Service Public en Milieu Rural du Ministère de la Culture (DUVIGNEAU, 2002). Le texte fondateur du réseau n'en restant pas moins la Convention entre les ministères de l'agriculture et de la culture, signée en 1990 au niveau national par Henri Nallet et Jack Lang, mais ne faisant nulle part, dans les études préalables à la définition de ces objectifs, référence au mot même de « paysage », voire même très peu au mot « territoire », préférant assurément le terme de « patrimoine ».

La centralité de la variable « PDV »

Cependant, la variable « paysage de visu » (notée « PDV ») sera centrale dans l'analyse. D'une part, elle permet de spécifier l'espace de la recherche en proposant d'objectiver la distinction « paysage de visu »/ « paysage in situ » (noté « PIS »). D'autre part, elle contribue à affiner les perspectives quant à l'artialisation du paysage et à distinguer approches esthétiques et plastiques d'un côté, et approches sensibles, voire sensorielles, d'un autre côté. La première distinction, PDV/PIS, fonde la légitimité d'une enquête qui s'arrête aux bornes du champ de « l'aménagement paysager ». Cependant, même s'il ne sera pas question du champ professionnel « Jardins Espaces Verts », ou bien, plus généralement, d'une « nature édenisée » (GOODY, 1987), la frontière entre les deux variables n'est pas hermétique. De fait, l'artialisation n'est pas uniquement un processus « de visu » : elle peut également être le fruit du travail des aménageurs.

Pourtant, le paradigme cézannien défendu par Alain ROGER fonde la légitimité d'une primauté visuelle, plutôt que situationnelle, dans le processus d'artialisation du paysage. Variable déterminante, causale, le PDV n'en est pas moins corrélée à des variables de second ordre, voire déterminées, que sont les variables PIS et ART (permettant de mesurer le degré d'artialisation dans les discours et pratiques pédagogiques paysagers). La variable PIS peut être constituée à partir des indices de vellétés d'action sur le paysage, énoncées par des pédagogues au titre d'objectifs, dans les indicateurs que sont les projets. La variable ART a été élaborée à partir des indices de vellétés de créativité plastique, notamment l'énoncé d'un partenariat artistique dans ces mêmes indicateurs. Une action pédagogique paysagère pourra être inscrite au titre des variables PDV ou PIS, de façon aisément identifiable (à partir du critère de l'intervention par d'autres sens que la vision). La détermination par la variable ART, par contre, ne saurait être comprise de façon autonome par rapport aux deux précédentes. Elle peut ainsi apparaître comme une variable pivot dans l'appréhension des usages pédagogiques du paysage, sans pour autant être dotée des mêmes capacités discriminantes que la variable PDV.

La passation des entretiens

Le recueil

La grille d'entretien⁸ est construite autour de quatre thématiques constituant la traduction des indicateurs choisis pour vérifier les différentes orientations problématiques de cette recherche :

- Savoirs et savoir-faire mobilisés dans la pratique de l'éducation au paysage.
- La notion de paysage.
- Les formes d'organisation et réseaux sociaux mobilisés dans les pratiques éducatives de ces acteurs.
- Parcours social et professionnel des acteurs rencontrés.

L'élément central de sa construction porte sur le savoir paysager et les référents à la fois scientifiques et sociaux qui interviennent dans sa construction sociale. L'appréhension des savoirs et savoir-faire mobilisés dans le cadre d'une éducation au paysage se retrouve dans un ensemble de questions portant sur la pratique professionnelle de ces acteurs. La construction des animations (outils utilisés, documentation recherchée), la description des animations menées (public à qui est destiné l'animation, déroulement, choix des lieux, etc.) constitue les indicateurs du rapport entre savoir et pratique dans les actions d'éducation au paysage.

Un ensemble de questions porte sur la notion même de paysage. Celles-ci visent à rendre compte, en dehors du cadre propre de l'activité éducative, des référents sociaux et scientifiques auxquels est attachée cette notion. Il s'agit alors de tester l'appropriation sociale par ces acteurs de cette thématique du paysage comme objet éducatif, et par là comme enjeu de positionnement social. L'attention portée à la notion de paysage renvoie en particulier à la caractéristique des rapports Nature/Société qui s'exprime à travers la mobilisation de cette notion. En effet, une des hypothèses fortes de ce travail renvoie à la particularité de la notion de paysage comme enjeu contemporain dans la diffusion d'une représentation dominante des rapports Nature/Société.

Les thèmes qui portent sur le parcours social des acteurs éducatifs rencontrés et les réseaux d'acteurs et de savoirs mobilisés dans leurs pratiques ont comme objectif de rendre compte du caractère socialement construit du savoir paysager. En effet, il semble que les pratiques touchant à l'éducation au paysage s'inscrivent dans plusieurs réseaux sociaux relevant à la fois de la diffusion d'une ingénierie écologique de l'espace et de la mobilisation d'autres types de savoirs, touchant davantage au sensible et au social.

Les données recueillies au cours des entretiens pourront être confrontées aux données déjà disponibles sur le milieu de l'éducation à l'environnement à l'échelle nationale, produites dans le cadre d'une thèse de sociologie. L'apport des entretiens réalisés dans le cadre de ce programme de recherche réside ainsi essentiellement sur la spécificité des activités et outils portant sur le paysage.

⁸ La grille détaillée est en Annexe.

Le traitement

Le traitement des entretiens est d'abord un traitement thématique. En effet, nous avons avant tout cherché à comprendre les différentes dimensions du discours sur le paysage mais aussi du discours sur les pratiques pédagogiques portant sur le paysage. Cette analyse thématique a été complétée par une analyse du vocabulaire réalisée à l'aide du logiciel Hyperbase. Celui-ci nous permet en effet de rendre compte de la structuration du discours autour de l'objet paysage : référents scientifiques par l'analyse du vocabulaire, contexte d'apparition du mot paysage dans l'argumentaire déployé par les acteurs.

Le traitement thématique des entretiens se structure autour de trois dimensions :

- ◆ La description des pratiques pédagogiques dans leur organisation : organisation, mobilisation des savoirs dans la préparation et la réalisation des animations, types d'outils mobilisés (dessins, jeux, etc.).
- ◆ L'analyse du discours se centre ensuite sur le thème du paysage. Il s'agit ici de rendre compte des représentations associées au paysage mais aussi des dimensions qui interviennent dans sa construction pédagogique (intérêt pour l'enfant, rapport avec le programme scolaire). Ce thème du paysage est ici aussi analysé en tant qu'outil permettant une entrée dans la compréhension de la nature et de l'environnement.
- ◆ Le dernier thème d'analyse porte plus spécifiquement sur la description de l'espace sur lequel intervient l'éducateur ou l'enseignant qui est opérée à travers l'approche paysagère.

Situations et outils pédagogiques

Une attention particulière est donnée dans cette recherche aux outils et situations pédagogiques. Il nous est apparu intéressant d'analyser les outils non pas en eux-mêmes mais dans le cadre de leur utilisation, c'est pourquoi ces deux éléments des pratiques éducatives sur le paysage ne sont pas analysés distinctement.

Le recueil

Dans le domaine de l'éducation à l'environnement :

Nous avons retenu l'ensemble des outils à proprement parler, c'est à dire par exemples des cassettes vidéo ou audio, des livrets pédagogiques ou des « malles pédagogiques » qui sont utilisés par les éducateurs et enseignants au cours des animations. Les malles pédagogiques sont essentiellement utilisées par les éducateurs à l'environnement et diffusés par les réseaux Ecole et Nature et CPIE. Ces outils regroupent un ensemble de jeux et des livrets pédagogiques et scientifiques. Les deux principales malles du réseau Ecole et Nature, utilisées par les éducateurs rencontrés ont été plus particulièrement analysées (analyse de contenu des textes et des jeux).

De façon complémentaire nous avons recueilli des documents réalisés par les enseignants et les éducateurs pour mener leurs animations. Ces documents sont ici des réalisations personnelles mettant en œuvre des techniques pédagogiques apprises ou trouvées dans les ouvrages et outils existants et/ou diffusés par les réseaux associatifs. Nous avons plus

particulièrement analysé l'ensemble des réalisations portant sur la lecture de paysage, les activités de dessins ou de reconstitution de paysages proposées lors des animations. Enfin, une attention particulière a été portée aux jeux sensibles et sensoriels. Ces deux éléments des pratiques éducatives sur le paysage ont été recueilli par les réalisations artistiques demandées au cours des animations ou les activités de découverte du paysage par les sens (toucher, odeur, vue, mouvement).

Dans l'enseignement agricole : Une configuration sociale, des données socialisées

Nous avons principalement retenu les données que l'on pouvait recueillir dans les établissements supérieurs d'enseignement agricole, en particulier à l'Ecole Nationale de Formation Agronomique de Toulouse, dans la mesure où c'est au sein de celle-ci que sont formés les enseignants des futures « disciplines générales » des établissements secondaires et techniques. L'emprise de préoccupations agronomiques sur les modalités de traitement (valorisation) et de recueil de la documentation dans les établissements de formation agronomique devait alors être soulignée, même si la classification universelle est de mise dans les centres de documentation de ces établissements d'enseignement supérieur.

Les sites d'investigation restent ainsi largement sous la coupe de préoccupations agronomiques, que ce soit à travers les enseignements et formations dispensés ou bien à travers les programmes de recherche engagés, ou encore par le biais de dirigeants bien souvent issus du corps des ingénieurs d'agronomie (avec le grade d'ingénieur en chef d'agronomie). Par exemple, l'Ecole Nationale de Formation Agronomique, censée former les enseignants des disciplines « généralistes » (par opposition notamment aux disciplines techniques), fut longtemps dirigée par un ingénieur en chef d'agronomie, concepteur de l'analyse systémique appliquée à l'agronomie. Pourtant, c'est dans ces sites de formation, et notamment à l'ENFA, qu'il était possible de recueillir des indicateurs de la mobilisation des enseignants pour un savoir paysager : les mémoires professionnels, déposés en fin d'année de formation, apparaissent comme le produits de rites d'institution dans un espace pédagogique spécifique, celui de l'enseignement agricole (en annexe : MEPROENFA).

En outre, les données quantitatives restent pour une large part des données institutionnelles, issues de l'Observatoire national de l'enseignement agricole, au sein duquel la réflexivité praxéologique est particulièrement intense (en particulier quand fut fêté, en 1998, le cent cinquantième de l'enseignement agricole). L'utilisation des données établies par l'ONEA devait permettre de reconstituer les évolutions différentielles des corps d'enseignants notamment (annexe MORPHOLOGIE). Même si ne sont retenus alors que les enseignants pouvant intervenir au titre de l'approche pédagogique (on n'ose parler « d'enseignement ») du PDV dans les années quatre-vingts dix, particulièrement intenses en termes d'institutionnalisation de ce dernier, il fallait rappeler la distinction institutionnelle entre les « corps » et les « groupes de compétence » retenus par l'ONEA. En effet, est considéré comme un corps par l'ONEA tout groupe professionnel dépendant de la DGER et appréhendé de façon homogène du fait du statut de ses agents. L'unité de mesure restant pourtant la même, autrement dit l'équivalent temps plein transmis par les divers établissements lors de la constitution des fiches d'affectation de chaque enseignant. Partant de l'hypothèse que chaque corps enseignant est riche de sa version du savoir paysager, il s'agissait alors de vérifier si les évolutions des usages pédagogiques du paysage étaient dépendantes des évolutions des rapports de force entre les corps. Afin de reconstituer ces derniers, il était nécessaire d'appréhender les tendances d'évolution de ces groupes que nous appelons « corps ». Ainsi, il apparaissait nécessaire de calculer des estimations des données manquantes de l'ONEA à partir de l'évolution moyenne du solde par année scolaire, ces estimations étant signalées en *caractères italiques* (MORPHOLOGIE, tableau 1).

A ces données institutionnelles centrales, il convient d'ajouter, comme source pour l'analyse de l'évolution quantitative des corps professionnels dans l'enseignement agricole, l'étude menée par B. PETIT (1991) sur les ingénieurs d'agronomie. Portant sur un échantillon précis de 949 ingénieurs en activité en novembre 1985 (donc formés entre 1967 et 1985), cette étude s'inscrit dans le prolongement d'une enquête réalisée par des élèves ingénieurs à l'ENSAA de Montpellier dans le cadre d'un projet pluridisciplinaire de deuxième année en 1989. Or cette étude confirme partiellement les analyses d'un Claude GRIGNON quant à « l'urbanité » des agronomes : la plupart apparaissent comme étant issus de classes moyennes urbanisées. Certes, leur origine sociale est appréhendée par rapport à la CSP des parents déclarée à des enquêteurs qui voient en eux leur propre futur, si bien que les CSP ne sont pas forcément des catégories pertinentes pour restituer l'espace des points de vue (MORPHOLOGIE, 2). Pourtant, la forte « urbanisation » de cet échantillon, son extériorité à l'agriculture qui avait cours jusqu'au début des années quatre-vingts au moins, conduit à penser que les chances pour que des agents de ce groupe statistique s'intéressent au paysage sont d'autant plus importantes. Et ce d'autant plus que c'est à la fin des années quatre-vingts que le prédicat d'agriculteurs « jardiniers de la nature » paraît s'imposer dans le discours agronomique (TINE 2002, BTI 1993), après avoir fait l'objet d'analyses sociologiques (BOURDIEU, 1975) hors de l'univers cognitif des parents agriculteurs des élèves ingénieurs (si l'on suit la thèse de ROGER [1997] d'une ignorance relative du paysage par les agriculteurs). Peut-être y avait-il, au moment de la réalisation de cette enquête comme une part d'indignité sociale à déclarer une origine agricole, voire ouvrière (BOURDIEU, dir., 1993), dans un corps voué au conformisme relatif aux « cadres » (BOLTANSKI, 1982)... Toujours est-il que, dans le corps hégémonique dans l'enseignement agricole à la fin des années quatre-vingts, existent des prédispositions socialement fondées à valider les propensions paysagères de l'agriculture (DONNADIEU, 1998). Ceux qui, in fine, imposent les normes en vigueur dans l'enseignement agricole, ne peuvent s'opposer à l'enseignement du paysage.

Vers une sociologie d'un curriculum paysager

Quant aux évolutions des usages pédagogiques du paysage elles-mêmes, elles devaient être repérées via les programmes officiels de l'enseignement secondaire : les référentiels, édités par le Centre National de Promotion Rurale (CNPR), sont autant d'indicateurs des procédures de mise en œuvre du savoir paysager. Ces derniers, soumis à une analyse des dispositifs pédagogiques qui les sous-tendent, fournissent autant d'indices pouvant se prêter à des mesures objectivables sous forme de variables (horaires disciplinaires, horaires élèves, analyse lexicologique des objectifs et recommandations pédagogiques). Il s'agissait alors de distinguer l'analyse des référentiels de l'enseignement secondaire de ceux de l'enseignement censé être dispensé en BTS : ce dernier diplôme, à finalité professionnelle immédiate, peut contenir des indices de PDV mais, dans la mesure où il est à finalité professionnelle immédiate, il ne peut rendre compte du désintéressement au principe de l'action pédagogique paysagère.

Cependant, dans la mesure où le « PDV » n'apparaît pas en tant que tel dans ces documents, son repérage ne pouvait reposer que sur des estimations : une fois le terme « paysage » repéré dans l'objectif inclus dans une matière concernée, il s'est agi de rapporter au nombre d'heures consacrées à la matière en question. Par exemple, lorsqu'en 4^{ème} et 3^{ème} technologique, 25 heures sont censées être consacrées à « l'étude de la petite région », et que la « lecture de paysage », pour ce faire, concerne un seul objectif sur les trois, le potentiel horaire pour le PDV sera ramené à 8 heures. La formule [*nombre d'heures par matière incluant au moins un objectif d'approche paysagère/nombre d'objectifs de cette même matière*] sera utilisée pour l'analyse de la valeur relative du paysage dans l'enseignement agricole secondaire (CAPA, BEPA, BTA, Seconde, Baccalauréat STAE). En outre, à partir de la variable déterminante

PDV, la variable déterminée indiquée «Ratio PDV » (REF, 3), indique le rapport horaire probable en PDV au potentiel horaire par discipline : elle permet d'apprécier la propension relative pour qu'une approche du PDV soit dispensée par une discipline, dans le cadre d'un enseignement éminemment pluridisciplinaire. Les référentiels devaient en outre faire l'objet d'une approche lexicologique suivant le même schéma structural que les projets d'action éducative : présentée comme une pédagogie pluridisciplinaire par objectifs, l'action didactique appelée à être mise en œuvre par les enseignants des lycées agricoles s'apparente à une pédagogie du projet. Les protagonistes de la réforme de l'enseignement agricole en 1984 semblent l'avoir voulu ainsi.

Aussi, les ressources pédagogiques labellisées par le ministère de l'agriculture, participant de ce processus réflexif, sont-elles des indicateurs partiels des idéologies pouvant co-exister dans ce ministère en matière de paysage. Ces idéologies sont d'autant plus variées qu'elles ont pour tribune des publications émises à partir de divers secteurs du ministère, voire de divers réseaux (direction de l'espace rural et de la forêt, réseau des actions culturelles en milieu rural, CEMAGREF, INRAP, Bergerie Nationale, Editions Educagri, CEP de Florac... ou encore des réseaux régionaux plus ou moins institutionnalisés tels le Centre Régional d'Action Rurale et Culturelle pour la région Aquitaine ou Champ'Arts pour Champagne-Ardenne).

S'il ne nous appartient pas de faire la sociologie de ces réseaux constitutifs du savoir paysager dans l'enseignement agricole, il importe néanmoins d'en retenir la diversité. Celle-ci ne doit pas être un obstacle à l'appréhension du savoir paysager comme un produit de l'hégémonie des ingénieurs d'agronomie dans l'enseignement agricole. Au point que, pour certains, il existerait une « pensée agronomique paysagère » : celle-ci fera l'objet d'une analyse contextualisée, à partir des écrits sur le paysage de l'agronome J.P. DEFFONTAINES notamment, qui ont fait l'objet d'un traitement lexicologique diachronique.

La spécificité des indicateurs régionaux

Du fait de sa territorialisation prononcée, l'enseignement agricole ne peut être uniquement appréhendé comme un ensemble homogène. L'échelon régional apparaît comme un horizon pertinent de la recherche dans la mesure où il est aussi, en termes de ressources budgétaires, un horizon pertinent des pratiques pédagogiques. De fait, les Complexes Régionaux d'Initiative Pédagogique et Technique (CRIPT) sont les organismes de répartition et d'allocation des budgets des Projets d'Action Educative. Dépendant des Services Régionaux de Formation et Développement (SRFD) des Directions Régionales de l'Agriculture et de la Forêt (DRAF), les agents des CRIPT sont censés mettre en œuvre les orientations définies à la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche (DGER), tout en ayant de plus en plus d'autonomie dans le processus de régionalisation des politiques publiques de l'agriculture.

Dès lors, l'analyse quantitative et qualitative (budgets, horaires, analyse lexicologique de l'énoncé des objectifs et résultats) des PAE déposés auprès du CRIPT PACA au titre Programme Régional d'Actions Incitatives, à la fin des années quatre-vingts dix (1998-2002) s'imposait. Elle devait se révéler riche d'enseignements quant à l'emprise d'un fait social, le savoir paysager, sur des pratiques pédagogiques régionales. Ce phénomène fait l'objet d'un traitement systématique dès lors que le mot « paysage » est inclus dans la rubrique « mots-clés » d'une fiche de compte-rendu d'un programme annuel régional d'actions incitatives (PRAI).

Cependant, dans la mesure où ces indicateurs sont fortement marqués par les contraintes inhérentes au travail administratif (logique synthétique du compte-rendu), il s'agissait aussi mettre en exergue des expériences au plus près des pratiques pédagogiques. D'où l'analyse de contenu d'expériences pédagogiques sur le paysage dans les lycées agricoles de la Région

PACA ayant pu donner lieu à des restitutions écrites ou plastiques (productions d'élèves et d'enseignants).

Enfin, l'analyse de contenu des contributions des acteurs régionaux de l'enseignement agricole à la réflexion sur le paysage et ses usages pédagogiques devait révéler à la fois son importance et sa polysémie dans cette même région. L'étude comparée des écrits de Claude BENOIS, ingénieur en chef d'agronomie, directeur du Centre d'Expérimentation Pédagogique du Ministère de l'Agriculture à Florac -1989/1993- puis directeur du Service Régional de Formation et Développement de la DRAF PACA -1993/1997, et des réflexions préalables à la rédaction d'un mémoire professionnel pour la titularisation d'un enseignant en éducation socioculturelle, ne manqueraient pas de nous le rappeler.

Le traitement

En ce qui concerne le traitement des situations et outils pédagogiques observés dans l'éducation à l'environnement, la grille d'analyse rend compte de quatre dimensions de la pratique pédagogique :

- ◆ Le type de l'activité (jeu, dessin, activité scientifique, etc.)
- ◆ Les outils utilisés (feuille, crayon, cadre pour la lecture de paysage, etc.)
- ◆ La posture attendue du public (regarder, s'asseoir pour dessiner, se mouvoir dans l'espace, toucher, etc.)
- ◆ Des notes libres sur les réactions du public.

La spécificité des indicateurs régionaux dans l'enseignement agricole

Du fait de sa territorialisation prononcée, l'enseignement agricole ne peut être uniquement appréhendé comme un ensemble homogène. L'échelon régional apparaît comme un horizon pertinent de la recherche dans la mesure où il est aussi, en termes de ressources budgétaires, un horizon pertinent des pratiques pédagogiques. De fait, les Complexes Régionaux d'Initiative Pédagogique et Technique (CRIPT) sont les organismes de répartition et d'allocation des budgets des Projets d'Action Educative. Dépendant des Services Régionaux de Formation et Développement (SRFD) des Directions Régionales de l'Agriculture et de la Forêt (DRAF), les agents des CRIPT sont censés mettre en œuvre les orientations définies à la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche (DGER), tout en ayant de plus en plus d'autonomie dans le processus de régionalisation des politiques publiques de l'agriculture.

Dès lors, l'analyse quantitative et qualitative (budgets, horaires, analyse lexicologique de l'énoncé des objectifs et résultats) des PAE déposés auprès du CRIPT PACA au titre Programme Régional d'Actions Incitatives, à la fin des années quatre-vingts dix (1998-2002) s'imposait. Elle devait se révéler riche d'enseignements quant à l'emprise d'un fait social, le savoir paysager, sur des pratiques pédagogiques régionales.

Cependant, dans la mesure où ces indicateurs sont fortement marqués par les contraintes inhérentes au travail administratif (logique synthétique du compte-rendu), il s'agissait aussi mettre en exergue des expériences au plus près des pratiques pédagogiques. D'où l'analyse de contenu d'expériences pédagogiques sur le paysage dans les lycées agricoles de la Région PACA ayant pu donner lieu à des restitutions écrites ou plastiques (productions d'élèves et d'enseignants).

Enfin, l'analyse de contenu des contributions des acteurs régionaux de l'enseignement agricole à la réflexion sur le paysage et ses usages pédagogiques devait révéler à la fois son

importance et sa polysémie dans cette même région. L'étude comparée des écrits de Claude BENOIS, ingénieur en chef d'agronomie, directeur du Centre d'Expérimentation Pédagogique du Ministère de l'Agriculture à Florac -1989/1993- puis directeur du Service Régional de Formation et Développement de la DRAF PACA -1993/1997, et des réflexions préalables à la rédaction d'un mémoire professionnel pour la titularisation d'un enseignant en éducation socioculturelle, ne manqueraient pas de nous le rappeler.

L'origine des champs lexicaux réside dans la polysémie du savoir paysager. Du fait de ses acceptions agronomiques, artistiques, écologiques, géographiques et socioculturelles, le savoir paysager peut se décliner sur des modes variés. Dès lors, il faut considérer les champs lexicaux proposés comme des entrées dans une grammaire paysagère, oscillant entre l'objectivisme des champs de l'agronomie, du milieu, de l'environnement et du paysage d'un côté, et le subjectivisme des champs des affects, de l'art, de la didactique, de la photographie et des produits de communication visuelle d'un autre côté. Cette opposition binaire reproduit la dialectique constitutive du champ scientifique bornant la notion de paysage sans en être le décalque exact. En effet, les champs lexicaux sélectionnés ne sont pas l'apanage de disciplines scientifiques mais pédagogiques, bien qu'en matière de savoir paysager, science et pédagogie paraissent aller de pair. Ces champs lexicaux sont la synthèse des mobilisations cognitives à l'œuvre dans l'ensemble des indicateurs sélectionnés : programmes d'enseignement, projets d'action éducative, mémoires professionnels d'enseignants en formation, documents pédagogiques divers (notes et réflexions d'enseignants et/ou de personnel de direction, ouvrages publiés par la DGER). Malgré la diversité statutaire de ces sources, le champ de l'enseignement agricole paraissait suffisamment objectivé pour permettre leur usage conjoint, dans l'analyse de productions issues des pratiques et réflexions ayant lieu dans celui-ci.

Eléments d'épistémologie de la démarche

Dans la mesure où l'approche de la pédagogie du paysage dans l'enseignement agricole ressort pour une grande partie de l'observation participante, il convient, parmi les précautions scientifiques d'usage, d'analyser le statut des données mobilisées.

Ainsi, pour ce qui concerne les aspects nationaux de la question traitée, l'ensemble du matériau a été recueilli à l'Ecole Nationale des Etudes Scientifiques et Agronomiques (ENESAD) de Dijon (école de formation d'ingénieurs d'agronomie notamment) et, surtout, à l'Ecole Nationale de Formation Agronomique (ENFA) de Toulouse-Auzeville (équivalent d'un IUFM de l'éducation nationale pour un enseignement agricole public équivalent lui-même quantitativement au rectorat de Rhône-Alpes, mais n'en présentant pas moins des ingénieurs d'agronomie parmi les membres du personnel formateur et dirigeant).

Quant à l'appréhension des enjeux et des déterminants sociaux de la pédagogie du paysage en région PACA, elle dépend pour une large part du positionnement social de L. DUSSUTOUR. Les modalités d'un reclassement comme enseignant certifié dans l'enseignement agricole public font suite à un déclassement objectif par rapport à la hiérarchie des diplômes, si bien que son engagement dans le programme, notamment suivant la posture de l'observation participante, comporte une large part « d'auto-socio-analyse ».

Cependant, le recueil d'expériences personnelles permet d'être au plus près des mécanismes du « sensible » dans la pédagogie du paysage, sur lesquels porte une partie non-négligeable de la recherche.

Le fait d'être un acteur interne à l'espace d'investigation permet également de bénéficier d'une proximité avec les acteurs administratifs de l'enseignement agricole et, partant, d'un accès privilégié à des données quantitatives et qualitatives parfois « oubliées » par les enseignants des lycées ou bien même méconnues de ces derniers.

Première partie :

Le paysage éducatif : un savoir socialement construit

Cette partie porte sur l'émergence et de la structuration de la thématique du paysage au sein des pratiques pédagogiques propres à l'enseignement agricole et aux éducateurs à l'environnement. L'émergence et la structuration de cette thématique paysagère seront présentées à partir de l'analyse des documents pédagogiques existants dans le domaine de l'éducation à l'environnement. L'hypothèse qui guide notre réflexion est que cette émergence et cette structuration de la thématique paysagère dans les actions d'éducation à l'environnement sont liées au parcours et au positionnement social des acteurs sociaux qui en ont pris la charge.

Nous verrons dans un premier temps quels sont les variables et indicateurs référents dans la construction du paysage au sein de l'enseignement agricole. Nous montrerons ensuite comment, cette compétence des enseignants de l'enseignement agricole est aujourd'hui complétée par le développement d'une ingénierie pédagogique propre au milieu associatif de la protection de la nature. Pour comprendre le recours actuel à la notion de paysage dans les activités pédagogiques, il nous semble important de replacer ces pratiques dans le contexte de protection de la nature et de l'argumentaire protectionniste contemporain. En effet, l'analyse des données pédagogiques récoltées sur les différents terrains choisis, montre une homogénéisation de l'approche du paysage autour d'une ingénierie de l'outil pédagogique.

1. Approche diachronique : émergence et consolidation du savoir paysager dans l'enseignement agricole.

Dans la mesure où, pour la plupart des acteurs des domaines d'investigation retenus, le paysage apparaît comme une ressource pédagogique innovante, celui-ci peut être appréhendé comme une norme. De fait, en tant que représentation visualisée de configurations sociales localisées, le paysage est une norme de l'action pédagogique. Mais en quoi peut-il être considéré comme une innovation pédagogique ? L'histoire sociale de ses usages dans le domaine de l'enseignement agricole permet de comprendre les ressorts de cette « innovation ». Le savoir paysager y apparaît en effet comme le produit d'une « croisade morale » aboutie, dont les protagonistes ont réussi à modifier les normes de l'enseignement jusqu'à l'inscription du paysage dans les programmes.

1. Une croisade morale paysagère dans l'enseignement agricole

La genèse d'un réseau

L'enseignement agricole est l'un des premiers domaines institutionnels à expérimenter les usages pédagogiques du paysage. Ainsi, les premières promotions d'enseignants en éducation socioculturelle, en quête de légitimité dans un secteur d'enseignement traditionnellement dominé par des agronomes et confié aux instituteurs ruraux, vont développer les premières « études de milieu » dès les années 1966-1967. Sous l'influence de militants de l'éducation populaire, en accord avec des cadres d'un ministère issus des corps d'ingénieurs d'agronomie, voire du génie rural, des eaux et des forêts, les « études de milieu » deviennent un ferment de l'identité de l'enseignement agricole public. Ainsi, c'est Paul Harvois (1919-2001), instituteur à l'origine, résistant, directeur départemental Jeunesse et Sports sous l'autorité du préfet Pisani, militant à la Fédération des Œuvres Laïques et à

Peuples et Cultures, puis directeur de l'enseignement agricole public lorsque ce dernier sera devenu ministre (1964-1966), qui propose de conjuguer, dans un même établissement scolaire, développement de l'exploitation agricole et développement d'activités socioculturelles.

Ces séquences de découverte des relations entre l'homme et son environnement, sur des sites précis, souvent aux abords des lycées agricoles, voire même sur les exploitations agricoles de ces derniers, s'inspirent de la « pédagogie Freinet », essentiellement de la « promenade » en tant qu'outil de contrôle de soi de l'apprenant. Dans cet ordre d'idées, « dessiner » son environnement, c'était rompre avec les outils usuels du compte-rendu écrit sous la forme d'une simple « rédaction » : l'écrit pouvait désormais se conjuguer avec le visuel, voire avec le « scripto-visuel » comme mode de compte-rendu des progrès de l'élève.

A la fin des années soixante, cette pratique pédagogique diffuse est consolidée et diffusée, notamment par le biais des stages de formation des enseignants, dans des structures nouvellement créées, telles le Centre d'Etude du Milieu et de Pédagogie Appliquée du Ministère de l'Agriculture (CEMPAMA) de Beig-Meil ou encore le Centre d'Expérimentations Pédagogiques (CEP) de Florac. Ainsi, c'est au CEP que sont formalisées les premières séquences pédagogiques d'appréhension du paysage. Cependant, le degré de réflexivité semble insuffisant au sein de ces lieux d'innovation pédagogique : leur existence n'aura de cesse d'être remise en cause par la Direction de l'Enseignement et de la Recherche jusqu'au milieu des années quatre-vingts. C'est donc à l'Institut National de Recherches et d'Applications Pédagogiques, créé en 1968 au sein de l'Ecole Agronomique de Dijon (future INPSA puis ENESAD, longtemps dirigée par un autre militant de l'éducation populaire, Jean-François Chosson) que sont développées des formalisations des pratiques diffuses mises en œuvre dans les établissements, dans un va-et-vient de savoir-faire pluridisciplinaires et innovants, entre le CEMPAMA, le CEP et les enseignants au contact des animateurs et formateurs de ces structures.

En outre, c'est au Lycée agricole de Neuvic d'Ussel qu'en 1969 est validée la création d'un BEPA (Brevet d'Etudes Professionnelles Agricoles) « Protection de la Nature », vite abandonné au profit d'un BTSA (Brevet de Technicien Supérieur Agricole) « PN », qui deviendra, dans les années quatre-vingts seulement « Gestion et Protection de la Nature ». Les étudiants du BTS marginalisé (aussi bien par les conseils d'administration successifs que par les instances nationales de l'enseignement agricole) fourniront autant de cadres au développement de « l'éducation à l'environnement » dès la seconde partie des années soixante-dix. L'ensemble des institutions spécialisées dans les « études de milieu », émergeant à la fin des années soixante, restent marginales jusqu'au début des années quatre-vingts, et même jusqu'à la réforme globale de l'enseignement agricole de 1984 qui sanctionne alors sa « territorialité ».

Pourtant, c'est dans cette marginalité que se constitue l'intérêt pédagogique non plus pour le « milieu » ou « l'environnement » dans son ensemble, mais pour ce que l'apprenant peut en retenir hors des codes traditionnels de l'institution scolaire. Or ce que l'élève retient, selon l'ensemble de ces « innovateurs pédagogues », c'est d'abord ce qu'il voit. Le dessin de paysage apparaît ainsi comme un code innovant à même de sanctionner positivement une démarche d'apprentissage présentée comme une démarche d'émancipation de l'apprenant. L'ensemble des acteurs participant des échanges de pratiques pédagogiques, pendant des stages professionnels destinés aux enseignants ou encore pendant des sessions d'échanges entre universitaires, praticiens du paysage et enseignants des lycées agricoles, constitue ainsi un réseau. Dans cette chaîne d'interdépendances, consacrée au milieu des années quatre-vingts par la publication de la « somme » « *Lectures de Paysages* » (1986), les

protagonistes de l'action pédagogique paysagère offrent un savoir, un savoir-faire, et un faire-savoir. Des échanges fructueux entre universitaires producteurs d'un savoir paysager « idéalisé » et enseignants en lycées mettant en scène des rapports profanes à l'espace investi par leurs élèves peuvent désormais se nouer. La réitération d'un échange similaire, lors du colloque « *Patrimoine et paysage culturels* », tenu à Saint-Emilion sous l'égide de l'UNESCO en 2001, devait consacrer les innovations conduites au sein de l'enseignement agricole, tout en favorisant les échanges entre pratiques empiriques enseignantes, réflexions d'universitaires et idéalizations de praticiens (architectes et paysagistes notamment).

L'emprise relative d'une idéologie paysagère

Dans la chaîne d'interdépendances fondée sur la croyance dans la validité pédagogique du recours au paysage, différentes acceptions de ce dernier sont conjuguées. Cependant, elles n'en convergent pas moins vers le souhait d'une « *réforme des mœurs* » [BECKER, 1985, p. 171 et s.]. Le savoir paysager peut ainsi prendre les contours d'une idéologie.

Cette idéologie est adossée à une rhétorique spécifique. Soient par exemple les conceptions du paysage mises en œuvre dans les réflexions d'un enseignant en éducation socioculturelle en voie de titularisation et son chef de SRFD à la fin des années quatre-vingts dix [GRAM, 1]. Les champs lexicaux de la didactique et de l'environnement auront la même importance relative dans les discours d'agents de l'enseignement agricole public différents par leurs parcours comme par leur position relative dans la hiérarchie institutionnelle. **Pourtant, les deux acteurs réduisent la part de l'environnement à la portion congrue de leur discours pédagogique paysager, comme si l'intérêt pour la pratique pédagogique paysagère était indépendant de l'intérêt pour l'environnement.** De même, l'agriculture a une valeur pratiquement nulle dans les discours analysés. Le paysage a bien une valeur spécifique dans les attentes de ces deux acteurs.

Ces dernières sont d'autant plus significatives de l'emprise d'une idéologie paysagère dans l'enseignement agricole qu'elles soient formulées par des agents aux ressources institutionnelles certes différenciées, mais également similaires. De fait, si l'enseignant en éducation socioculturelle (BCD) est un subordonné du chef du SRFD (CB), ils n'en sont pas moins tous deux marginaux ; le premier en tant qu'enseignant en éducation socioculturelle précarisé par son statut d'agent non-titulaire, le second en tant que chef de service menant une carrière atypique au sein de l'enseignement agricole public.

En effet, Claude Benois, ayant participé au cabinet du ministre Rocard au moment de la rénovation de l'enseignement agricole, ancien directeur du CEP de Florac à la fin des années quatre-vingts, porte un intérêt non-négligeable au paysage comme ressource pédagogique potentielle lorsqu'il est chef du SRFD PACA dans les années quatre-vingts dix. Il veillera notamment à la constitution d'un fonds documentaire spécifique sur ce thème (cassettes « d'éveil paysager » audio et vidéo dont la réalisation est confiée à des spécialistes extérieurs au milieu enseignant). Il écrira également diverses contributions pour des rencontres régionales sur les thèmes du « patrimoine » et du « paysage » ou bien encore pour introduire des stages d'ateliers d'écriture sur le thème des paysages provençaux à destination des enseignants en français et ESC. Il apparaît ainsi comme un véritable « croisé en paysage », à la marginalité créatrice féconde. Souhaitant valoriser ensemble appréhensions rationnelles et « poétiques » du paysage, afin d'en respecter la polysémie territoriale et professionnelle, en particulier dans une région provençale dont il souligne la vocation touristique sans en obérer la dimension agricole, c'est bien une « *croisade pour la réforme des mœurs* » (BECKER) qu'il entreprend. De fait, en reprenant à son compte le paradigme cézannien d'une ignorance

du paysage par celui qui le côtoie au quotidien, Claude Benois écrivait : « *on peut espérer une meilleure conscience civique dans la mesure où la conscience de l'enjeu émotionnel sera développée.* »

L'entreprise n'était pas individuelle. Elle était la synthèse et la tentative de transposition à l'échelle d'une administration régionale de l'enseignement agricole d'expérimentations pédagogiques menées en particulier au CEP de Florac. C'est au sein de ce dernier, en effet, que sont systématisées, dans les années quatre-vingts, des pratiques issues des échanges féconds dans le réseau propice à l'usage intensif et premier du paysage dans l'enseignement agricole. Au CEP, l'appréhension du paysage se fait en deux temps, celui de la randonnée et celui de l'atelier de pratique artistique de restitution, dans un espace clos. La transition de l'espace libre de la randonnée en petit groupe à l'espace clos de la restitution (soit par des dessins, soit par des ateliers d'écriture poétique, soit par des ateliers d'expression corporelle), donnait ainsi à l'appréhension du paysage les contours d'un rituel d'initiation. Il n'est d'ailleurs pas étonnant que Claude Benois recoure à l'expression barrésienne de « génie du lieu » pour justifier son effort d'imposition des pratiques qu'il administrait lorsqu'il était directeur du CEP, jusque dans ses justifications à la tête du SRFD PACA. Car, au fond, quelle pouvait être la portée concrète de cette idéologie paysagère ?

Le public des apprenants était d'autant plus prédisposé à agréer les préceptes d'un savoir paysager que ses évolutions morphologiques, dans les années quatre-vingts/quatre-vingts dix, dessinaient les contours d'une configuration favorable à celui-ci [MORPHOLOGIE, 5]. De fait, à la rhétorique paysagère en vogue dans un réseau doté des ressources symboliques d'une croisade morale, correspond un espace d'attentes scolaires marqué par une baisse de la scolarisation dans le secteur « production » et des augmentations sensibles dans les secteurs de l'aménagement et des services aux personnes.

Désormais, les apprenants des lycées agricoles ont de moins en moins d'inclination au travail agricole proprement dit dans leurs orientations au sein du champ de l'enseignement agricole : la baisse des effectifs scolarisés dans ce secteur permet de mettre en exergue des aspects de l'entretien de l'espace de la production agricole qui lui étaient traditionnellement étrangers. Ainsi pouvait être incluse dans « l'analyse globale de l'exploitation agricole » (AGEA), dans sa traduction pédagogique, une part de plus en plus importante d'approche paysagère pour, notamment, le « diagnostic d'exploitation », comme en témoigne la publication de livrets du Centre National de Promotion Rurale consacrés à cette approche [MARTIN, 1996 ; DUMAS, 2002].

Quant à la hausse relative des effectifs d'apprenants dans le secteur de l'aménagement, elle connote une propension à l'orientation vers des filières fondées sur l'entretien d'espaces systématisés selon des critères différents de ceux de la production agricole proprement dite. Elle ouvre un espace favorable à l'accréditation des nécessités inhérentes à la rhétorique esthétisante de « l'aménageur » [DUBOST, 1987], parmi lesquelles le paysage occupe une place centrale, ne serait-ce que parce qu'il fonde la légitimité de la filière « aménagement paysager » au sein de l'enseignement agricole [BOUILLER-OUUDOT, 1991].

Enfin, la hausse relative du secteur « services aux personnes » amplifie les prédispositions, au sein des apprenants, à l'acuité aux relations sociales dans les espaces ruraux, hors des préoccupations inhérentes à la production agricole. Le premier rang occupé par ce secteur est en ce sens révélateur de *l'illusio* d'un enseignement agricole dévolu au travail d'agriculteur et à sa reproduction [SANSELME, 2000] : le fait que ce secteur occupe le premier rang d'apprenants, en termes d'effectifs relatifs, est un obstacle à l'idéologie du « déni paysager » traditionnellement en vigueur dans le secteur de la production agricole. Dès lors, la sensibilité au « social » mise en exergue par les référentiels professionnels et pédagogiques du secteur

services aux personnes[BOULONGNE, 1984], pouvait être traduite en termes esthétiques pour se distinguer encore davantage d'un secteur production, perçu comme traditionnellement dominant [BLIN]. Et ce d'autant plus que ce secteur est majoritairement féminin, donc voué à se distinguer d'un secteur masculin à partir de l'appropriation de schèmes esthétiques d'appréhension de l'espace du social au sein duquel les élèves sont engagés, notamment lors des stages en entreprise, mais aussi pendant les activités de découverte de « l'environnement » (en BEPA) ou du « milieu » (en BTA), voire du « territoire » (en BTS). Ainsi, le paysage est aussi une ressource pédagogique d'importance dans ce secteur de recrutement d'orientation des apprenants de l'enseignement agricole.

Les évolutions contrastées des divers secteurs de l'enseignement agricole ouvrent donc au savoir paysager un espace favorable à ses usages pédagogiques. Pourtant, ses usages concrets paraissent institutionnellement limités.

2. Le paysage entre programme et projet

La part congrue des programmes

Il ne faudrait pas concevoir une omniprésence du paysage dans les programmes officiels de l'enseignement agricole. Il y a plutôt un effet de halo d'une ressource pédagogique présumée innovante et nantie des conditions favorables à son accréditation par les apprenants, mais malgré tout marginale.

Les BTS se distinguent par une forte marginalité de la variable PDV, en dehors de la filière « aménagement ». Seule la filière « gestion forestière » sort un tant soit peu de l'ordinaire avec un taux de 4% recouvrant un objectif consacré à la « lecture de paysage ». Sans doute est-ce dû aux nécessités inhérentes aux activités professionnelles d'un technicien forestier, dont nombre de savoir-faire et de faire-savoirs sont liés aux contraintes d'appréhension visuelle du parcellaire[DEUFIC]. Par contre, les autres BTS retenus semblent reproduire la très forte marginalité relative de la variable PDV que l'on trouve dans l'enseignement secondaire.

En effet, c'est dans ce dernier que les estimations de la part des programmes consacrés au PDV, en valeur absolue comme en valeur relative, prennent toute leur signification. Dans la mesure où les usages pédagogiques du paysage ne sont pas à visée professionnelle immédiate, la variable PDV peut avoir une valeur d'innovation pédagogique. Or l'analyse du potentiel horaire consacré au paysage, tous cycles, modules, domaines et matières pédagogiques confondus, fait apparaître une moyenne 12,16 heures par cycles de deux ans chacun, soit environ 6 heures par an et par élève [REF, 1]. Il faut cependant appréhender les différences inhérentes aux divers cycles inscrits dans les référentiels de l'enseignement agricole : en valeur relative infra-cycle, la part nulle consacrée au PDV en CAPA (4^{ème} et 3^{ème} technologique) et en BEPA paraît contrebalancée par la part qui lui est consacrée en seconde générale et technologique, dans l'option EATC, mais aussi, à part relative égales, en BTA et en baccalauréat STAE version 1993. Ainsi, dans les cycles marqués par une forte relégation scolaire, le PDV n'a pratiquement pas de valeur pédagogique officialisée par les programmes ; et, dans les cycles censés conduire au baccalauréat, la valeur pédagogique relative du PDV, telle qu'elle est institutionnalisée, reste infime. Au mieux, dans ce dernier cas, elle fait l'objet d'un transfert entre le cycle de seconde et le nouveau cours du cycle STAE. Tout semble se passer comme si le programme du baccalauréat technologique agricole était délesté d'une portion congrue d'un programme au bénéfice d'un cycle relativement plus sélectif (la seconde), bien qu'optionnel (l'EATC étant une option, les résultats acquis en son

sein ne comptent pas pour le passage en première, notamment en STAE). **Cette inscription intrinsèquement forte du PDV en seconde permet de valoriser le paysage comme un droit d'entrée dans un enseignement en LEGTA.**

Ce droit n'en reste pas moins limité par le fait qu'il est pratiqué en pluridisciplinarité dans l'enseignement secondaire, nonobstant la matière 8 du référentiel du baccalauréat STAE 2001 [REF 3, 4]. Ainsi, même en BEPA « Entretien des espaces naturels et ruraux », le PDV n'a qu'une valeur marginale, jusque dans les matières « aménagement » et « biologie-écologie », pourtant dominantes dans le référentiel, au point d'être transféré en pluridisciplinarité. En outre, en seconde, dans une option EATC fondée sur la pluridisciplinarité, le PDV n'est pas tant marginal que dévalorisé, étant donnée la valeur inférieure de l'heure de pluridisciplinarité dans le décompte du temps de service des enseignants.

Ainsi, de multiples acceptions du PDV sont inscrites dans les référentiels de l'enseignement secondaire, et elles semblent ressortir des capacités innovantes des usages pédagogiques du paysage. Pourtant, force est de constater, outre leur faiblesse, une réduction de sa part relative en baccalauréat technologique version 2001. En effet, son potentiel horaire est diminué au point de ne plus avoir de valeur relative par rapport au cycle. Et ce d'autant plus qu'il n'est plus inscrit qu'au titre de la matière M8 « Connaissance socio-économique de l'espace rural », et qu'il est évincé de la matière M4 « Connaissances et pratiques sociales ». Ainsi, dans le baccalauréat technologique, c'est-à-dire à visée non professionnelle immédiate, le PDV est inclus dans une matière plus « technique » que « générale » : il est désormais voué à être appréhendé hors pluridisciplinarité, dans un apprentissage des modalités d'évolution des espaces identitaires (« l'espace rural ») de l'enseignement agricole de la fin des années quatre-vingts dix. Par contre, il est exclu des modalités d'appréhension des évolutions sociétales plus globale, comme s'il devenait un marqueur exclusif d'une spécificité rurale de l'enseignement agricole. Une obsolescence tendancielle du PDV dans l'enseignement agricole peut ainsi être repérée au regard des évolutions de sa valeur horaire relative dans les programmes du baccalauréat STAE.

Le paysage, entre façade et fétiche pour les projets

Plus que les programmes, ce sont les projets qui façonnent le savoir paysager dans l'enseignement agricole. Dans la mesure où le paysage est voué à être appréhendé, dans les cycles secondaires, en pluridisciplinarité, il ne saurait y avoir un enseignement spécifique au « PDV », porté par une discipline en particulier. Par sa souplesse de formalisation et d'évaluation administrative relative, le PAE apparaît bien, alors, comme la formule la plus adéquate pour inscrire le PDV dans l'ordre de l'institution borné par la DGER du MAP.

Certes, les PAE pour lesquels la variable PDV peut être considérée comme déterminante ne représentent que 9% de l'ensemble des PAE décomptés au titre du programme national d'actions incitatives [PAENEA, 2]. Et, lorsque l'on élargit le champ de la notion de paysage aux variables « PIS » et « ART », voire « EXP » [PAENEA, 1], le paysage représente alors 10% des PAE déclarés. Donc, la valeur relative du paysage de visu dans les PAE sur un plan national est marginale, certes, mais n'en est pas moins plus élevée, dans son domaine institutionnel, que celle repérable dans les référentiels de l'enseignement secondaire, qui peine à s'élever à plus de 2% de la valeur relative d'un cycle.

La variable PDV n'en domine pas moins l'ensemble des variables à partir desquelles il est possible d'objectiver le paysage. S'il y a une inflation générale des PAE en paysage, celle-ci n'en est pas moins limitée au reflux de l'année 2001. Après une forte hausse de l'ensemble de ces derniers à la fin des années quatre-vingts dix, dominée par la hausse des PAE en PDV,

ce sont ces derniers qui connaissent le reflux le plus important, alors même que les PAE en PIS et en ART connaissent une baisse, certes, mais moins brutale. La baisse des projets en paysage concerne d'abord ceux classés en PDV mais aussi ceux classés en EXP, avant ceux concernés par l'aménagement et l'environnement [PAENEA, 3]. **Cela tend à confirmer, paradoxalement, l'idée que la moindre attractivité du secteur production, si elle a pu être favorable à la consolidation du savoir paysager jusqu'à la fin des années quatre-vingts dix, tend désormais à lui être défavorable, comme si le fait de rattacher le paysage au travail agricole pouvait lui être néfaste.** Cette tendance de l'idéologie paysagère, confirmée dans l'espace des pratiques pédagogiques à la fin des années quatre-vingts dix participerait-elle de l'obsolescence du savoir paysager dans l'enseignement agricole ces dernières années ?

Il semble en tout cas qu'il faille relativiser la portée de cette baisse dans la mesure où, comme le donne à penser la possibilité de l'établissement de la variable EXP, le paysage peut aussi être une façade d'actions pédagogiques dont les tenants peuvent alors profiter des gratifications de l'innovation. Soit le PAE « Amélioration/rénovation des bâtiments de l'exploitation agricole » déposé au LEGTA de Metz-Courcelles : en partenariat avec la CAUE et le Conseil Général de la Moselle, il s'agit de « réfléchir à la place de l'arbre dans le paysage rural » et, plus concrètement, de « valoriser les plantations de pommiers et de mirabelliers, emblématiques de l'agriculture mosellane, par le biais de nouvelles plantations, qui feraient l'objet d'un suivi par un observatoire photographique. Le savoir paysager peut alors bien être considéré comme une façade propice à l'entretien de la polysémie qui le fonde, et, partant, à la légitimité d'une rencontre entre des travaux d'apprenants de la filière « aménagement paysager » (BEPA et Bac Pro) et de la filière « production » (BTS « Technologies Végétales »).

Tout se passe même comme si le paysage permettait d'agrèger, dans un même dispositif de financement, de demande de subvention, des attentes pédagogiques diverses. Qu'il s'agisse de déterritorialiser une action pédagogique hors de l'espace d'action routinier de l'établissement (« Les Saisons à Malagar », déposé par un lycée agricole de Lot-et-Garonne, pour un travail en partenariat avec le Centre Culturel Régional François Mauriac en Gironde), ou bien encore de financer des voyages scolaires (« La vie quotidienne des celtes », « Structures et organismes médico-sociaux en Galice », « Voyage d'études en Ecosse »), le paysage paraît nanti de vertus consensuelles propices à impulser des dynamiques de projet diverses et variées.

Ces vertus consensualistes du savoir paysager sont particulièrement lisibles dans l'analyse des PAE « paysage » en Région PACA. Elles proviennent bien de ses usages comme façade pour des représentations idéalisées des équipes pédagogiques au principe de ces projets, voire pour garantir la mise en scène d'une efficacité pédagogique et didactique du paysage. Or les possibilités de quantifier les données des projets « paysage » déposés en Région PACA conduisent à appréhender celui-ci comme un fétiche, plus que comme une façade.

De fait, si les équipes pédagogiques engagées dans la réalisation d'un PAE mettent en scène des réalisations idéalisées de leurs pratiques sous couvert de paysage, ce n'est pas uniquement pour bénéficier de subsides supplémentaires de la part du Ministère de l'Agriculture ou bien de partenaires éventuels. L'analyse quantitative des PAE en « PDV » dans la Région PACA fait apparaître que le paysage permet, tel un fétiche, d'agrèger des attentes pédagogiques diverses dans un cadre régional. Il y a de prime abord une disparité territoriale dans la répartition des PAE par établissements, le LEGTA d'Aix-Valabre occupant le premier rang malgré une forte baisse sur la période retenue, le LPA de l'Isle-sur-Sorgues occupant le dernier rang [PAEPACA, 12]. Quant aux PAE en PDV, le LEGTA d'Aix-Valabre en comprend environ le tiers [PAEPACA, 13], et occupe le premier rang quant aux budgets

déposés [PAEPACA,15/16]. Cependant, il convient de remarquer que c'est dans les « petits établissements » (dont l'effectif élèves plafonne à 250 environ), comme les Arcs-sur-Argens ou Saint-Rémy-de-Provence, que les PAE en PDV occupent le premier rang [PAEPACA, 14], et qu'ils bénéficient d'une part conséquente d'autofinancement, signe s'il en est d'une mobilisation paysagère sanctionnant une politique d'établissement forte, puisque validée en Conseil d'Administration [PAEPACA, 17].

Enfin, la spécificité des PAE en PDV est d'autant plus remarquable, dans la Région PACA, que les établissements dotés d'une filière « Aménagements paysagers », ne sont pas présents parmi les projets sélectionnés : l'absence du LEGTA d'Antibes, spécialisé dans cette filière, ou encore du LPA de Marseille, ancienne école des jardiniers de la ville de Marseille, censé devenir « lycée méditerranéen du paysage », tend à corroborer l'hypothèse d'usages fétichisés du « paysage de visu », dès lors que l'on ne peut entendre par « paysage » l'intervention concrète sur l'organisation d'un espace systématisé. Certes, un PAE «PDV » peut être repéré au titre du LEGTA de Carpentras-Serres : dans cet établissement, si la filière « aménagement » est présente, c'est au titre des « travaux paysagers », appellation ayant succédé, dans les normes scolaires, à l'appellation professionnelle « JEV », et elle est éminemment courte (BEPA, Bac Pro).

Or, si le paysage est un fétiche des établissements dont les agents peuvent s'en réclamer, c'est parce que ses usages régionalisés l'inscrivent dans une configuration spécifique. Cette configuration se décline sur le mode d'une territorialisation plus ou moins prononcée des projets. Ainsi, le partenariat pour les PAE en PDV des établissements de petite taille, comme les LPA de St-Rémy-de-Provence ou des Arcs-Sur-Argens, apparaît davantage territorialisé que le partenariat pour les établissements dominants, comme les LEGTA d'Aix-Valabre ou de Carpentras. De fait, c'est uniquement au LPA des Arcs-Sur-Argens que l'on trouve un partenariat avec une collectivité territoriale, le Conseil Général du Var, alors même qu'au LEGTA d'Aix-Valabre, la part de PAE en PDV s'élève à 30% des sommes allouées par la DGER au titre de l'ensemble des PAE pour l'établissement, et à 50% du montant régional alloué par l'administration centrale de l'enseignement agricole [PAEPACA, 22]. Si la territorialisation des PAE en PDV semble aller de pair avec un effectif élèves réduit, il ne faudrait pas pour autant en déduire l'existence d'un effet « taille de l'établissement » sur les usages fétichisés du savoir paysager. De fait, les indices de la territorialisation ne résident pas uniquement dans le rapport proclamé avec les collectivités territoriales : ils proviennent également de la tendance aux usages domestiques des PAE en PDV initiés dans le cadre de certains établissements. **Ainsi, l'appel à des contributions financières des familles concerne des projets incluant le savoir paysager comme une dimension pédagogique inéluctable d'un voyage scolaire.** Pour autant, c'est bien de domestication qu'il s'agit lorsque seuls les établissements d'Avignon, de Digne, de Gap et d'Orange recourent à ce type de financement [PAEPACA, 18] : il s'agit certes de faire participer les familles aux frais de voyage scolaire pour des élèves majoritairement internes, mais il s'agit aussi d'inscrire l'éducation au regard au sein de l'économie familiale. Manière de renouer avec des éléments de la genèse sociale d'un enseignement agricole et/ou technique traditionnellement dévolus à la « civilisation » de leurs apprenants et, par ce biais, de leurs familles [GRIGNON, 1971, 1975]. D'ailleurs, ce sont 4 établissements sur les 8 déposant des PAE en PDV qui inscrivent la participation des familles à leurs budgets, nonobstant leur taille.

Plus que d'une fétichisation croissante du PDV inversement proportionnelle à la taille de l'établissement, c'est d'une fétichisation provenant de l'économie du PAE en PDV dans la région PACA qu'il convient de parler. Le savoir paysager est alors d'autant plus fétichisé qu'il est de moins en moins dépendant de partenaires « traditionnels » de l'enseignement

agricole (diminution de l'apport des collectivités territoriales, de la DGER et des familles) d'un côté [PAEPACA, 23], et que les initiateurs des projets d'Aix-Valabre et de Saint-Rémy-de-Provence inaugurent de nouveaux partenariats en sponsoring d'un autre côté [PAEPACA, 20, 21]. Cette nouvelle économie des PAE en PDV augmente le degré de fétichisation du savoir paysager, en l'éloignant de son mode traditionnel de territorialisation aux contours domestiques. Cette tendance est confirmée par le fait que le LEGTA d'Aix-Valabre et le LPA de Saint-Rémy occupent les deux premiers rangs dans les dépenses régionales en PAE PDV [PAEPACA, 24, 25], le premier occupant plus des trois quarts de celles-ci en valeur absolue [PAEPACA, 26]. En outre, c'est dans ces établissements que l'on rémunère le plus de personnels extérieurs, d'intervenants, ainsi qu'aux Arcs-Sur-Argens [PAEPACA, 27, 28] ; c'est aussi en leur sein que l'on dépense le plus en fournitures [PAEPACA, 32] et le moins en valorisation de personnels de l'établissement et frais de gestion, et que l'on ne notifie pas de dépenses en déplacements ce qui prouve que les dépenses y ont bien pour objet le savoir paysager [PAEPACA 30]. Pourtant, dans la mesure où la hausse régionale des dépenses en fournitures reste globalement limitée, le savoir paysager est d'autant plus fétichisé que ses usages pédagogiques restent peu significatifs en soi, si ce n'est pour les établissements où les fournitures occupent plus de la moitié ou plus du tiers des dépenses (Aix-Valabre, Saint-Rémy-de-Provence, Les Arcs-Sur-Argens) [PAEPACA, 32]. Par contre, c'est à Avignon que la part relative des dépenses en PAE « PDV » est la plus élevée dans la Région PACA [PAEPACA 26], et c'est également dans cet établissement que les dépenses en déplacements sont notifiées en 2000 [PAEPACA, 30], alors même que c'était dans cet établissement que l'on se déplaçait le plus en 1999 [PAEPACA, 31], au titre du savoir paysager. Cependant, à Avignon, on rémunère très peu d'intervenants extérieurs [PAEPACA, 27], on y dépense le moins en fournitures [PAEPACA, 31], mais les dépenses y sont relativement les plus importantes pour la rubrique « divers », les rubriques « frais de gestion » et « frais de valorisation », et même pour la rubrique « personnels valorisés » en 2000 [PAEPACA, 33, 34, 35], comme si les frais d'entretien des équipes pédagogiques aux principes des PAE en PDV l'emportaient sur les préoccupations pédagogiques.

Au total, dans un contexte régional de diminution des dépenses en PDV, depuis 1999 [PAEPACA, 36], l'économie des PAE paysagers prend les contours d'une configuration marquée par un rapport de force entre des réseaux d'équipes pédagogiques ayant des usages plus ou moins pédagogiques des ressources disponibles sur le marché régional des biens de l'enseignement agricole public. D'un côté se dessine une tendance à l'idéalisation pédagogique du savoir paysager (Aix-Valabre, Saint-Rémy-de-Provence, Les Arcs-sur-Argens) ; d'un autre côté, c'est une tendance aux usages pour le moins empiriques de celui-ci qui se fait jour, et qui, bien que minoritaire, n'en reste pas moins l'héritière la plus probable de configurations antérieures d'usages « domestiques » du savoir paysager dans l'enseignement agricole en Région PACA. **Tout se passe donc comme si, en étant extrait de l'économie traditionnelle des établissements agricoles telle qu'elle se dessinait jusqu'à la fin des années quatre-vingts-dix, le savoir paysager devenait une monnaie d'échange symbolique dans l'espace de l'enseignement agricole en Région PACA.**

Ainsi, les velléités paysagères d'un Claude BENOIS étaient en partie vérifiées, mais restaient tributaires du degré d'engagement « moral » d'un réseau d'enseignants. Comme si la réussite de l'imposition du savoir paysager ne pouvait aller sans un engagement militant.

II. Du naturalisme au militantisme pédagogique : le paysage, une autre manière de cultiver la nature.

Cette partie vise à décrire la mobilisation du savoir paysager au sein du réseau associatif de l'éducation à l'environnement. C'est au sein d'une pratique naturaliste et par un nouveau recrutement social de ces associations que le paysage en tant qu'outil et objet pédagogique prend sens.

L'analyse des données documentaires et des entretiens a fait ressortir la prédominance de l'utilisation systématique d'outils (fiches, jeux, malles) au cours des animations proposées par les différentes structures et acteurs rencontrés. Cette hégémonie de « l'outil » rend compte, et c'est là l'hypothèse qui guide cette partie, d'une construction pédagogique spécifique du paysage aux éducateurs. Pour comprendre celle-ci, il apparaît nécessaire de replacer l'utilisation et la formalisation pédagogique de cette notion dans le cadre plus général des activités actuelles des structures qui proposent des activités pédagogiques.

Le recours à la notion écologique du paysage dans le discours des personnes rencontrées rend compte d'une représentation de la nature comme une nature gérée. A travers la présentation des différents terrains d'enquête, nous montrerons ici, comment le recours pédagogique à la notion de paysage fait partie d'une redéfinition de l'espace naturel mais aussi des pratiques naturalistes propres à ce milieu associatif. L'analyse du savoir paysager au sein du milieu associatif de l'éducation à l'environnement doit donc être compris comme un élément constitutif de cette pratique.

1. L'unité des terrains d'étude : l'ingénierie pédagogique, une nouvelle compétence associative.

Nous faisons ici l'hypothèse que, quel que soit le site où interviennent les associations qui proposent des activités pédagogiques sur le paysage (Ste Victoire, Camargue, Alpilles, Marseille), le recours à la notion de paysage dépasse l'approche paysagère propre à chaque site. En effet, le choix des terrains a été orienté en fonction des caractéristiques paysagères différentes qu'ils pouvaient représenter (espaces naturels emblématiques pour la Camargue, paysages esthétiques pour le massif de la Ste Victoire, paysage rural provençal pour le massif des Alpilles et paysage urbain pour la ville de Marseille). Les différentes associations analysées dans le cadre de cette recherche apparaissent caractéristiques de la composition plus générale des associations qui proposent aujourd'hui des activités d'éducation à l'environnement.⁹ Les pratiques développées au sein de ces associations gestionnaires ou d'éducation à l'environnement ont comme caractéristiques communes de s'appuyer sur un savoir pédagogique propre dont la formulation et la mise en œuvre sont indépendantes de la transformation connue par ces associations au cours des années 90.

En Camargue : de la protection à la gestion : du biotope au paysage..

Les structures qui proposent des sorties nature en Camargue sont les associations et syndicats gestionnaires des espaces protégés : la Réserve Naturelle de Camargue gérée par la Société Nationale de Protection de la Nature ; le syndicat mixte de gestion du Domaine de la Palissade, Les marais du Vigueirat gérés par la Fondation Sansouire de la Tour du Valat, Le syndicat mixte de gestion du Scamandre, le musée Camarguais, le parc ornithologique du Pont de Gau, la réserve gérée par le Conseil Général. Le Parc Naturel Régional de Camargue

⁹ Jacqué, 2002

propose aussi des sorties de découvertes et coordonne les activités pédagogiques menées en Camargue. Le Parc dispose d'un service pédagogique et a été maître d'œuvre dans la réalisation de l'outil pédagogique « malle Camargue ». De façon transversale à l'ensemble de ces structures, la dimension pédagogique de leur activité est inscrite à leurs objectifs protectionnistes, visible à la lecture des différentes chartes engageant ces structures de gestion de l'espace naturel.

C'est pourquoi, le caractère systématique du recours à l'éducation dans les modes de préservation contemporains de la nature, nous semble caractéristique des transformations connues dans les formes de gestion de la nature. Les sept structures contactées représentent dans leur histoire, un tableau des transformations connues dans les formes de préservation de la nature, passant de la conservation et de la mise en scène de la nature à la mise en scène du « soin que l'on prend d'elle » (LARRERE, 94). En effet, les sites sur lesquels se déroulent les activités éducatives sont, à l'exception d'un, des sites protégés.

La réserve naturelle de Camargue développe depuis la fin des années 80 des activités de découverte de la nature destinées aux scolaires. Celles-ci s'inscrivent plus généralement dans les compétences accordées aux réserves naturelles de France dans le cadre de la Charte de 1989. Ces activités pédagogiques sont assurées par des salariés de la réserve naturelle de Camargue, une responsable pédagogique et 3 animateurs. Les animations proposées sont majoritairement centrées sur des thématiques naturalistes (découverte de la faune et de la flore). Le syndicat mixte de gestion du Domaine de la Palissade, gère un espace situé à l'extérieur des digues du Rhône. Cette structure propose des activités pédagogiques depuis le début des années 90. Ces activités sont prises en charge par une responsable pédagogique et certains techniciens qui assurent aussi une activité d'animation. Les marais du Vigueirat, situé de l'autre côté de la digue du Rhône, sont d'anciennes terres agricoles achetées par le Conservatoire du littoral et réhabilitées par la Tour du Valat (Picon, 1998). Une responsable pédagogique et deux animateurs assurent la conception et la réalisation des animations. Le Parc ornithologique du Pont de Gau et la Sigoulette sont des associations qui développent essentiellement des activités de visites et d'éducation.

Le Conservatoire du Littoral a acheté les domaines de l'étourneau et du ligagnau, donc il y a 900 hectares, et, depuis une dizaine d'années, le marais est géré pour répondre aux objectifs du conservatoire, qui sont la protection, la conservation et l'ouverture au public. Jusqu'à présent, l'ouverture au public n'était pas entrée en jeu mais aujourd'hui ça devient un véritable enjeu. Alors en fait l'éducation à l'environnement, à l'origine, c'est le gestionnaire qui en a été le moteur, parce que la protection des zones humides passent par l'information et l'éducation à l'environnement. En plus, ça correspond aussi à l'intérêt au niveau des élus, au niveau des différents partenaires financiers qui veulent mettre dans leur jeu de cartes l'aspect éducation à l'environnement. Vigueirat

Le domaine de La Palissade c'est d'abord une propriété du Conservatoire du Littoral qui a été acquise en 1976, ce qui fait plus de 20 ans, avec comme objectif principal, la conservation du site, comme toute mission du conservatoire. La deuxième vocation du conservatoire étant l'ouverture au public, très rapidement, c'est-à-dire en 1981, le domaine a été ouvert au public. Alors au départ, sans réelle réflexion de ce qu'allait être ce public, ce qui allait être donné comme message, etc. Donc, c'était ouvert à tout public dès le départ, maintenant ça fait une bonne dizaine d'années que nous tournons régulièrement avec à peu près sept-huit mille scolaires par an, ça va de la maternelle jusqu'à l'Université, donc c'est très hétérogène. Au départ nous n'avons pas eu suffisamment de réflexion sur les différents styles de public, donc, on avait une visite plutôt classique qu'on a toujours d'ailleurs, avec juste une adaptation du message selon l'âge de l'enfant ou de l'adolescent. Mais le thème était toujours plus ou moins le même, à savoir la découverte sur un circuit pédestre, la découverte du milieu camarguais, aussi bien faune, flore, avec un apport sur les méthodes de conservation, pourquoi la conservation de la nature, etc. Ces notions générales sur la protection de la nature étaient faiblement abordées.

La Capelière c'est un site en bordure de la réserve nationale de Camargue, une réserve naturelle de 13 000 hectares. Et donc à l'époque des problèmes de braconnage qui ont quasiment disparu depuis maintenant et puis aussi un public qui a peut être du mal à comprendre pourquoi ce morceau de nature est sous cloche. La Camargue est complètement fermée, c'est à dire qu'en fait c'est un peu le paradoxe, on est une réserve intégrale et il y a chez nous trois sites d'ouverts au public, alors que chez les grands propriétaires camarguais généralement c'est clôturé parce qu'il y a du bétail, etc.. La Capelière il y a donc l'aspect marais et oiseaux et puis il y a l'aspect découverte des milieux, et alors ces milieux ne sont pas forcément des milieux aquatiques, puisque ici nous sommes en moyenne Camargue et qu'on a un échantillon des différents milieux que l'on peut rencontrer sur ce territoire.

A l'image de ces citations, les activités pédagogiques se sont développées au cours des années 1990, au moment où ces structures associatives de protection sont devenues des structures gestionnaires. Cette nuance entre protection et gestion de la nature relève pour nous d'une transformation en profondeur, non seulement des formes de préservation de la nature, mais aussi de l'argumentaire déployé par ces structures protectionnistes. Cette observation faite sur le terrain camarguais apparaît être une caractéristique transversale du milieu associatif de la protection de la nature. Le développement de pratiques pédagogiques au sein du milieu associatif n'est pas un fait nouveau. La dimension pédagogique de l'activité naturaliste en constitue un élément à part entière. Cependant, les activités pédagogiques qui se développent aujourd'hui au sein du milieu associatif naturaliste sont le fruit de la sectorisation des compétences associatives. C'est en ce sens, que l'émergence d'activités éducatives structurées au sein des associations naturalistes est présentée par René-Pierre Chibret comme un changement de modèle d'action, qu'il qualifie de « pédagogique ». « Par rapport au précédent modèle il n'y a pas qu'un changement de nuances, mais une authentique mutation car, bien que les compétences scientifiques et les finalités éducatives s'y retrouvent, le changement de registre, de techniques de supports et des modalités d'intervention consacre l'affirmation d'un nouveau profil associatif, de nouveaux militants, de nouvelles compétences et de nouvelles associations. » (CHIBRET, 1995, p.37).

Cette relation entre gestion et ingénierie pédagogique redéfinit l'espace concerné dans d'autres cadres que ceux du naturalisme : il ne s'agit plus de parler d'un espace naturel mais d'un espace aménagé.

La Camargue, c'est un peu réduit à la faune et à la flore, mais c'est aussi des paysages. Alors quand on dit paysage, le plus commun c'est la plaine, la montagne, la mer, il y a des stéréotypes déjà qui sont bien connus. Le marais il y en a peu, géographiquement, et c'est pour ça qu'ils sont protégés, il y en a peu et puis c'est de l'eau qui est stagnante, qui ne bouge pas, c'est un paysage donc qui ne bouge pas. Là je l'ai en face de moi (montre un dessin mural) et je trouve qu'il est bien représenté, et c'est super reposant, en même temps c'est très animé quand il y a plein de vie dessus, en même temps c'est très changeant, quand il y a du brouillard il peut faire peur, quand il y a un coucher de soleil c'est magnifique.

Il y a des thèmes qui sont répétitifs, sur lesquels on va parler, pour les reprendre un peu dans l'ordre, c'est la formation de la Camargue, c'est un pays bien spécifique, elle a une formation très intéressante parce qu'elle est à la fois due à la géologie et aux divagations du Rhône. Ensuite on a la migration, qui est un thème très important, la Camargue étant un lieu je dirai presque le plus important au niveau de la migration, et après on va essayer de parler à la fois des biotopes, pour bien expliquer que si les oiseaux sont là c'est parce qu'il y a un certain environnement, et puis après rentrer dans le détail.

Ici il se trouve que ça a été aménagé pour pouvoir accueillir parce qu'ailleurs justement c'est inaccessible, c'est une des particularité de la Camargue, mais ce n'est pas un des traits que je mets en avant, le fait que ce soit un espace protégé, c'est la nature en Camargue, ici c'est la Camargue mais là aussi j'aime souvent préciser que ce que l'on a fait ici ça peut être transposé à la montagne, il y a aussi les mêmes intérêts pour d'autres espèces, et voilà, le fait que ce soit un espace protégé je n'aime pas le

mettre en avant, parce qu'on a tendance à dire, il y a des réserves naturelles, ça va quoi, donc ailleurs, il n'y a pas besoin de se prendre la tête. Ca j'y suis assez vigilant.

La description de l'espace camarguais sous l'angle paysager renvoie ensuite dans le discours des personnes rencontrées à la mise en avant des formes de gestion appliquées à cet espace. En effet, la mise en avant des caractéristiques faunistiques ou floristiques de l'espace cède le pas à une description des formes de gestion administrées sur cet espace. Le développement de l'accueil du public au sein des espaces naturels nécessitant des aménagements pédagogiques (sentiers de découvertes, balisage de l'espace, présentation des caractéristiques écologiques par des panneaux) est concomitant à une redéfinition de l'espace naturel en espace aménagé.

Notre rôle aujourd'hui par rapport à la protection de la nature, c'est d'éviter la répression, il y a beaucoup de structures de protection de la nature qui sont vues de façon restrictive parce qu'elles sont fermées. Les interdits, il en faut, mais sans exagérer, et puis il y a surtout une façon de le dire et de le faire. Moi ce qui m'importe au cours des animations c'est surtout d'expliquer le rôle que l'on a comme structure gestionnaire, le rôle que l'on a dans la protection de cette nature, que si on était pas là, elle ne serait pas là non plus, c'est surtout faire passer ma passion.

Par exemple on a une activité qui est sur la nature au fil des saisons. On essaie toujours de les intégrer dans des choses plus larges. L'évolution du site au fil des saisons, ici c'est facile. Il y a tout ce qui est gestion du site à partir de lectures de paysage, à partir de l'observatoire on peut essayer de comprendre pourquoi il y a des enclos, des vaches, qu'est-ce qu'elles font là, etc.

La relation qui existe dans le discours des personnes rencontrées entre préservation de la nature et ouverture de cette nature au public ne nous semble pas être un effet de mode, mais un changement en profondeur, non seulement de l'organisation associative dans le domaine de la protection de la nature, mais surtout des transformations de l'argumentaire protectionniste.

Le recours à la notion de paysage dans le discours des personnes interviewées apparaît ici significatif dans leur représentation de l'espace naturel camarguais. En devenant, paysage, la nature peut être pensée comme gérée, c'est à dire comme le fruit d'une interaction entre l'homme et des ressources naturelles. Dans ce cadre, la présentation de l'espace camarguais passe d'une approche centrée sur l'espèce (l'oiseau en particulier) à une approche centrée sur le « site » fruit d'une gestion harmonieuse de l'espace par ces structures protectionnistes.

Les termes caractéristiques d'une description écologique des milieux sont peu présents dans le vocabulaire des éducateurs à l'environnement camarguais. Les termes d'écosystèmes, de biotopes, d'écocomplexes sont évoqués de façon peu significative dans leur discours, ou quand ils le sont c'est avec une logique de découpage non pas écologique mais spatial de l'espace.

« La Capelière, on a eu la chance d'avoir un passage du Rhône, il y a plus de 2000 ans, sans doute au moyen âge et donc on a un cordon non salé au milieu des terrains salés. Donc un cordon de ripisylve, sur le cours du Rhône on a un secteur pelouse, et un secteur sansouires. Donc l'itinéraire qui est fait, qui a évolué, en fait on n'a pas arrêté de faire des bouts d'observatoire, de démolir, de l'agrandir, de faire passer le chemin là, pour que montrer les différents milieux. »

« L'objectif premier, il est simple. On travaille sur une zone humide, on gère une zone humide, parce que la Camargue ne fonctionne plus de façon naturelle et que la gestion aujourd'hui d'une zone protégée c'est une gestion artificielle. Il faut expliquer ça aux enfants. Picon a travaillé là dessus. Donc le centre de tout ça, c'est l'eau, la gestion de l'eau, comment l'eau circule, découpe le paysage. »

La présentation de l'espace camarguais à travers les mots des éducateurs à l'environnement renvoie plus aux références gestionnaires de sa connaissance (une zone humide, gérée, à protéger) qu'à une explication du fonctionnement écologique de ce milieu. La faible utilisation des termes propres à l'écologie prend ici son sens. « L'écosystème renvoie à l'essence, le paysage à l'apparence. » (PICON, 1995). Le passage d'un concept à un autre, de celui d'écosystème ou de biotope à celui de paysage, aurait des conséquences sur le statut des connaissances dans l'appréhension de la nature. Le découpage opéré de l'espace camarguais par les éducateurs renvoie d'avantage à des « unités paysagères » qu'à des unités « écologiques ».

« Sur la gestion du site, à partir d'une lecture de paysage, à partir de l'observatoire, on peut essayer de comprendre pourquoi les taureaux, pourquoi là bas telle couleur, donc on essaie d'avoir une vue d'ensemble du fonctionnement ».

« Il y a une enseignante, ça fait plusieurs fois qu'elle revient, elle me dit au bout de quelques années je commence à imaginer pouvoir mener l'animation. En fait, ce n'est pas tellement qu'elle n'a pas les connaissances, bon après ça peut s'acquérir, mais par contre elle a peur de se perdre dans les détails, de ne pas arriver à avoir une approche synthétique et globale de la Camargue. »

« Moi j'insiste toujours avec les enseignants, que ce n'est pas qu'une approche scientifique de la nature, ça peut très bien être le professeur de dessin, ou en littérature, on fait des poèmes sur le paysage camarguais, des choses comme ça. »

La préférence des éducateurs pour une description spatiale et paysagère des milieux camarguais s'inscrit dans la construction d'un savoir différent dans l'appréhension du milieu naturel. **La nature peut être regardée et comprise, et donc protégée, à travers d'autres lunettes que celles du savoir naturaliste ou de l'écologie scientifique. Le paysage participe en tant qu'outil de découpage et d'appréhension de l'espace à une redéfinition de la nature en tant qu'espace géré.**

L'implication locale des associations protectionnistes : le positionnement par l'éducation

La montagne de la Sainte Victoire, située à proximité d'Aix-en Provence, est un site géré depuis 1990 par un syndicat interdépartemental. Ce dernier a été créé à la suite des incendies du mois d'août 1989 afin de réhabiliter le site. Le syndicat a engagé un reboisement et un entretien continu des sites concernés. A partir de 1995, le syndicat consacre une part importante de son activité à l'accueil du public par l'aménagement de différents sites. La réhabilitation écologique de la montagne de la Sainte Victoire au cours des années 90 a été soutenue par l'activité d'associations locales et en particulier par l'Association Pour le Reboisement de la Sainte Victoire. Cette dernière, créée en 1986 à la suite de l'incendie du massif du Cengle, a entamé les premières actions de reboisement sur le massif, alors relativement contestées. Au cours des années 90, Elle va recentrer son action autour d'activités pédagogiques sur le site de la Sainte Victoire en faisant participer les écoles locales aux activités de reboisement.

Le massif des Alpilles n'est, à l'heure actuelle, géré par aucun organisme fédératif. Il existe un projet de Parc Naturel Régional qui est aujourd'hui impulsé dans le cadre d'une Agence Publique CIGALES (Conseil, Information, Gestion, des Alpilles et de ses Espaces Sensibles). Les activités pédagogiques existantes sur ce site sont menées par une association d'éducation

à l'environnement. Créée en 1989, par des bénévoles et plus particulièrement par une institutrice résidant sur la commune de Mouriès, l'association est aujourd'hui composée de 6 salariés, assurant l'animation et l'administration des activités pédagogiques. Aujourd'hui, l'association assure des activités pédagogiques dans les écoles de la région tout en maintenant une activité volontaire le mercredi après-midi.

Chemin faisant a été créé en 1989. Au début c'était pour faire découvrir l'environnement aux enfants en activité scolaire le mercredi, ça a démarré avec 10 enfants encadrés par les bénévoles, en fait, cette association a été créée par des parents qui se sont dits qu'il fallait faire quelque chose pour les enfants pour le mercredi, sachant quand même, que le moteur c'était à l'époque était le directeur de l'école de Mouriès, donc ce n'est pas un hasard, c'est pas un hasard quand même. Donc ces 10 enfants en activité le mercredi, donc encadrés par un bénévole et nos premières activités en scolaire ont du démarrer en 1991 donc là il y avait 2 animateurs, c'était la grande époque des CES.

Au départ l'association a été créée surtout par des personnes impliquées dans la polémique sur les feux de forêts. Donc c'était surtout des scientifiques, le truc c'était de dire que les feux de forêts n'étaient pas une fatalité, c'est à dire de rompre avec l'idée que la forêt méditerranéenne est soumise de façon naturelle aux incendies. Alors à partir de là on a développé des activités de reboisements, au départ expérimentales, et puis l'idée a fait son chemin. Maintenant c'est surtout la sensibilisation et l'éducation qui compte, c'est à dire que c'est très important d'expliquer et de montrer la fragilité du site.

Sur ces deux sites, la thématique de la forêt méditerranéenne domine dans les activités pédagogiques proposées par les associations qui y interviennent.

L'association qui intervient sur le massif des Alpilles propose des activités plus diversifiées, en particulier par des interventions au sein des écoles locales portant sur le tri des déchets et la mise en place du tri sélectif au sein des communes de la région. Nous retiendrons pour notre analyse les activités menées sur le massif des Alpilles, que ce soit sur le thème de la forêt, mais aussi sur l'approche des paysages ruraux provençaux que propose cette association. Pour les deux sites, ces espaces sont présentés comme des sites fragiles nécessitant un entretien et une intervention gestionnaire de l'homme, en particulier en matière de prévention contre les feux de forêts.

Les Alpilles, pour moi c'est une passion. J'aime cet endroit parce que c'est un condensé de la Provence. Et puis il y a la culture des oliviers, la question de la forêt, le côté campagne provençale. Sur le terrain de Mouriès, on a des activités portées sur les oliviers, puisque ici ils sont incontournables. C'est aussi incontournable et puis c'est vrai qu'on a des gens qui sont hyper attentifs à nos activités, des paysans qui nous accueillent vraiment très bien, des mouliniers qui nous accueillent encore très bien, qui ont en activité des moulins et qui sont quand même en activité, c'est vraiment très intéressant, c'est un atout. On a aussi à Mouriès, à ce niveau là c'est très intéressant, une partie nord avec la forêt méditerranéenne, partie sud tu as la Crau, donc en très peu, je veux dire tu fais venir une école ici, à partir de Mouriès, tu as aussi ces pôles d'attraction qui sont très facile à aborder, c'est pour ça qu'on a des écoles qui reviennent toute l'année, ça aussi c'est important, ils peuvent aborder comme ça un petit peu tous les thèmes de façon à faire faire quelque chose aux enfants sur les différentes végétations, etc, on arrive à leur montrer ça sur l'année. On a par exemple, sur l'eau c'est pareil, on a accès à des sources naturelles chez des particuliers, donc on a une matière première qui est très riche.

Le site de la Sainte Victoire permet beaucoup de choses par rapport à l'éducation. Il y a d'abord tout ce qui est faune et flore méditerranéenne, ça je dirai c'est le côté basique des animations. Après il y a aussi beaucoup de choses à montrer sur l'impact de l'homme sur cet espace, notamment en suivant les plantations, en faisant aussi participer les enfants au suivi des plantations. Cette idée de suivi est très importante pour les impliquer, leur donner le sens des responsabilités, et après avoir des comportements plus respectueux du site, mais pour ça il faut qu'ils comprennent comment les choses se font, comment elles évoluent et le rôle que nous avons tous à jouer par rapport à ça. C'est important pour l'avenir, pour que les incendies qu'on a connus ici ne se renouvèlent pas.

A l'instar de ce que nous avons pu montrer pour l'espace camarguais, ces citations présentent les espaces de la Sainte Victoire et des Alpilles comme des lieux entretenus, et surtout nécessitant un entretien régulier. L'approche paysagère de ces sites constitue alors une sorte « d'entrée en matière » dans l'approche écologique, faunistique et floristique de ces différents sites. La logique argumentaire et de présentation de ces espaces suit une description qui va de l'ensemble paysager à ses composantes. Ce découpage qui va du paysage à la présentation de la faune et de la flore locale permet, dans le discours des personnes rencontrées de faire le lien entre la présence d'espèces et l'intervention positive de l'homme sur ces milieux.

Par exemple, sur Mouriers on a mis en place un arboretum. Alors le principe c'est que cet arboretum a été entièrement réalisé par les enfants du village. Donc chaque année, c'est une nouvelle classe qui poursuit ce qui a été mis en place par les classes des années précédentes. C'est très important que les enfants se responsabilisent, se rendent compte qu'il faut du temps pour que la nature trouve sa place, qu'il faut aussi l'entretenir, intervenir pour ne pas que cet arboretum disparaisse. C'est vraiment un super outil.

Le message que l'on essaie de faire passer avec nos animations, c'est d'abord sur la protection de la nature, sur l'effort qu'il faut faire pour préserver la nature. Donc on leur montre tout le travail qui a été réalisé pour replanter, pour permettre à la forêt de reprendre sa place, donc ça passe par une présentation des activités menées par l'association sur le massif, ensuite sur l'entretien que cela nécessite. Mais les enfants ils comprennent très vite, quand il s'agit de suivre l'arbre qu'ils ont planté, de le voir grandir.

Le recours à la notion de paysage apparaît comme une nouvelle façon de présenter un espace naturel, non plus exclusivement sous l'angle de sa richesse faunistique ou floristique, mais aussi sous l'angle de la relation qui peut exister entre cette richesse et l'intervention des associations et syndicats locaux de gestion de l'espace. **Dans ce cadre, même si les structures ne sont pas directement des structures gestionnaires, l'argumentaire déployé par les personnes rencontrées, va dans le sens d'une légitimité accordée à l'intervention des acteurs gestionnaires sur les milieux naturels et ruraux.**

Dans ce cadre, les associations locales de protection de la nature sont devenues pour une part importante d'entre elles des associations d'éducation à l'environnement, c'est à dire des associations qui ont recentré leur activité autour de l'ingénierie pédagogique. Les activités qu'elles proposent sont financées par les collectivités territoriales dans le cadre de leur politique locale de développement durable. Ces associations se positionnent donc comme des intermédiaires entre politique publique et structures gestionnaires, ayant à leur charge la traduction pédagogique des enjeux contemporains de préservation de la nature.

C'est pourquoi, l'approche paysagère constitue un outil à la fois technique et scientifique permettant de décrire et d'expliquer les actions engagées par les syndicats gestionnaires et les pouvoirs publics sur un territoire en vue d'un aménagement durable de ces espaces.

L'urbain : la définition d'un « paysage écologique ».

Les activités pédagogiques en milieu urbain sont quantitativement et historiquement beaucoup moins importantes que celles portant sur le milieu naturel ou rural. Cependant, l'approche du milieu urbain, à travers l'outil du paysage et plus particulièrement de la lecture de paysage, tend à se développer depuis maintenant une dizaine d'années. Le choix de travailler sur les activités menées en milieu urbain est ici pour nous indissociable de notre construction problématique du paysage éducatif. En effet, l'urbain devient un objet d'action pour les associations d'éducation à l'environnement à partir du moment où il est mis en paysage.

Sur la ville de Marseille, deux associations se sont spécialisées sur cette thématique. L'Union Départementale Vie Nature et les Jeunes Pour la Nature. Ces deux associations sont issues du mouvement naturaliste et de défense de l'environnement caractéristique des années 1970.

L'UDVN, association à dimension fortement contestataire, contracte aujourd'hui avec les collectivités territoriales des accords pour intervenir auprès du grand public et des scolaires de l'agglomération marseillaise.

Créé en 1975, l'UDVN fédère 13 associations de défense de l'environnement et de protection de la nature et une vingtaine de personnes physiques. L'UDVN adhère à France Nature Environnement (FNE). Pour son président, au départ l'objectif de l'UDVN était d'être du « poil à gratter pour l'administration ». La formation du public et l'action locale d'éducation à l'environnement sont pilotés par le COREVEN (Comité Régional d'Education à la Vie, l'Environnement et la Nature), créé en 1978.

En 25 ans, l'UDVN a connu des transformations, passant de la contestation à l'expertise auprès des collectivités territoriales en particulier par une contribution technique (élaboration de dossiers techniques, des conseils aux communes, des contributions à l'élaboration des Plans de Déplacements Urbains ou au Plan Régional de Qualité de l'Air, des Chartes d'environnement), la formation et l'information, l'éducation et la sensibilisation à l'environnement (avec des scolaires et le grand public).

L'association compte aujourd'hui 5 salariés et trois Contrats Emplois Solidarité. La composition de l'association n'a cessé de se renouveler : la plupart des membres ont moins de 30 ans. Le travail salarié au sein de l'association s'est progressivement développé depuis la fin des années 80 pour connaître une croissance exponentielle au cours des cinq dernières années.

L'association Jeunes Pour la Nature, issue du mouvement d'éducation populaire des années 70, propose depuis la fin des années 90 des animations aux collectivités territoriales, dont la commune de Marseille. Basée à Ste Tulle, à proximité de Manosque, la majorité des animations proposée par cette association est destinée à un public urbain ou péri-urbain. Cette association compte aujourd'hui 5 salariés, dont 4 animateurs. Nous retiendrons plus particulièrement dans notre analyse la conception et les animations réalisées à partir de l'outil « Ecolobus » destiné à ce public urbain.

L'analyse proposée porte aussi sur les activités menées par la communauté urbaine d'Istres qui a développé un secteur d'éducation à l'environnement largement appliqué à l'urbain. Assurées par trois animateurs, les activités proposées sont destinées aux scolaires de l'agglomération et portent quasi exclusivement sur des thématiques urbaines et de proximité. Dans ce cadre nous avons rencontré une animatrice spécialisée sur cette thématique urbaine et qui a mené pendant cinq ans les programmes pédagogiques de la ville d'Istres sur cette thématique.

Les thématiques abordées au cours de ces animations en milieu urbain sont davantage tournées vers les problèmes environnementaux touchant aux traitements des déchets et à la qualité de l'air. L'espace urbain est ici qualifié par les éducateurs à travers les thématiques gestionnaires de traitement des pollutions.

Sur la ville de Marseille, on intervient de deux façons. On fait beaucoup d'interventions auprès écoles, donc sur le tri des déchets, sur l'eau, sur l'air, ça dépend un peu des modules que l'on veut faire avec l'enseignant. Après on a aussi le Pôle Mobile Environnement, en fait c'est un camion, là c'est pour sensibiliser le grand public, on se met à la sortie des métros, ou à des lieux un peu stratégiques, et comme

ça les personnes peuvent se renseigner. Alors le PME, c'est parce qu'on a gagné un concours de la ville de Marseille, on a eu des moyens pour le mettre en place. Après c'est vrai qu'on se sert des outils que l'on a mis en place pour le PME avec les scolaires aussi, ça fait un tout.

C'est vrai que c'est un peu difficile de faire passer le message sur l'urbain, mais bon c'est de mieux en mieux. Moi je trouve que c'est un sujet passionnant, parce que bon la majorité des gens vivent en ville, donc c'est important de travailler là dessus, sur le quotidien, sur tout ce que l'on peut faire tous les jours par rapport au lieu où l'on habite. Donc moi j'insiste beaucoup au cours des animations sur la relation qu'il y a entre ce que l'on peut faire en classe sur le tri des déchets, sur le fait de ne pas jeter ses papiers par terre comme ça, et la vie de tous les jours dans le quartier.

Les outils pédagogiques comme le discours des éducateurs qui portent sur la thématique urbaine font largement référence aux thèmes des déchets. Le développement d'animations propres au milieu urbain apparaît comme une forme d'accompagnement des politiques municipales de mise en place de dispositifs environnementaux (tri sélectif des déchets, amélioration de la qualité de l'air par la sensibilisation sur les transports « propres », propreté urbaine, etc.). L'espace urbain est donc en premier lieu présenté par les éducateurs comme un lieu où se condense les problèmes environnementaux comme ceux du tri des déchets ou de la qualité de l'air.

Il nous semble ici que l'approche paysagère soit particulièrement intéressante à analyser dans la mesure où l'activité des éducateurs vise à une « mise en paysage » des problématiques environnementales à l'échelle d'un espace urbain (un quartier ou une ville). En effet, la ville est présentée par ces acteurs comme une source « inépuisable » de problèmes, nécessitant un repérage et une mise en scène des solutions possibles à apporter. Majoritairement issus d'une culture naturaliste, les éducateurs à l'environnement reconstruisent la ville à travers, non pas nécessairement des critères écologiques, mais des critères de traitement des pollutions tels qu'ils sont définis par les institutions qui en ont la charge (Municipalités, ADEME, Agence de l'Eau, etc.).

Pour moi, l'urbain, c'est d'abord les déchets, je trouve que c'est une problématique essentiellement urbaine, parce que ça pose tout le problème de la récupération des déchets, du tri, de leur traitement. On a commencé sur le thème des déchets, mais là on a un projet avec l'Agence de l'eau, sur la base de ce que l'on avait fait sur les déchets, pour montrer les problèmes urbains d'acheminement, mais aussi de traitement de l'eau, donc là c'est en réflexion.

Donc dans une animation sur l'urbain, par exemple, ça va être de leur faire repérer les containers dans le quartier, où ils sont situés, comment y aller. Ensuite on va pouvoir travailler sur le déplacement dans le quartier, parce qu'il y a des jeunes qui ne sont jamais sortis de leur quartier aussi, comment le quartier est relié à la ville, quels sont les réseaux de transports, les transports en commun. On peut aussi travailler sur le matériel urbain, et après je peux parfois élargir à des thématiques plus sociales, c'est à dire par exemple, repérer où sont les services sociaux dans le quartier, etc. Enfin, ça dépend un peu du public et de la façon dont on a construit l'animation avec l'enseignant. Après il y a aussi tout ce qui est le vert dans la ville, c'est à dire les jardins publics, mais ça peut aussi être abordé à travers l'idée d'embellissement du quartier, planter des fleurs, inciter les enfants à décorer leurs balcons, des choses comme ça, je trouve que c'est super tout ce que l'on peut faire.

A l'image de ces citations, l'espace urbain est découpé en « thématiques » qui permettent de raccrocher l'approche de cet espace à des thématiques plus classiques propres à l'éducation à l'environnement : les déchets, l'eau, la nature en ville. **Ces thématiques sont ensuite présentées par les éducateurs dans le contexte local de l'animation : le quartier, la ville. Ainsi, à travers les animations proposées il s'agit de « reconstruire » un paysage urbain à travers les thématiques environnementales abordées par les éducateurs. Dans ce cadre le paysage n'est pas une porte d'entrée dans la nature mais est progressivement reconstruit à travers les thèmes environnementaux.**

Le double constat auquel on aboutit après cette présentation des structures associatives est la fin d'un modèle naturaliste associatif bénévole qui cède le pas à une gestion associative et professionnalisée de la nature et de l'environnement. Cette transformation ne relève pas d'une transformation en nuances. En effet, le statut accordé aux connaissances écologiques s'en trouverait radicalement changé. Le recours aux données produites par l'écologie scientifique ne s'inscrirait plus comme finalité propre à la fréquentation de la nature, mais comme outil de démonstration des formes de sa gestion.

C'est avant tout aux côtés des activités de gestion et d'expertise de ces associations que les activités d'éducation à l'environnement sont apparues. Ce qui caractérise les associations qui font aujourd'hui de l'éducation à l'environnement est un continuum de services allant de la gestion des milieux à l'expertise, en passant par la communication et l'éducation. Le statut de la connaissance écologique des milieux comme de l'environnement y serait donc tout autre que celui accepté par les naturalistes. Le recours à la notion de paysage, que ce soit dans le discours des éducateurs ou dans la construction des outils pédagogiques, serait significatif de la transformation du statut des connaissances écologiques dans le développement de l'argumentaire protectionniste.

L'activité des éducateurs à l'environnement se condense autour de différentes tâches de traduction pédagogique du savoir écologique : réalisation de brochures, d'outils pédagogiques, d'animations nature ou environnement.

Si les sorties nature ou « découverte environnement » restent relativement dans la lignée des activités proposées par le milieu associatif naturaliste, la conception et l'utilisation « d'outils pédagogiques » apparaissent comme quelque chose de nouveau, et propre à cette nouvelle compétence associative. Une des particularités du milieu associatif de l'éducation à l'environnement est de produire des « malles pédagogiques ». Les deux malles les plus citées au cours de nos entretiens sont celles produites et diffusées par le réseau Ecole et Nature : Rouletaboule et Ricochet¹⁰. A celles-ci s'ajoutent les mallettes, malles, « poubelles pédagogiques » et « valises », réalisées en grande majorité par les éducateurs au sein de leurs associations respectives.

2. Les malles pédagogiques : le recours au paysage, une autre référence à l'écologie.

Les documents produits par les éducateurs sont majoritairement des outils pédagogiques, c'est à dire soit des malles pédagogiques soit des fiches pédagogiques qui sont des supports aux animations. La conception et la diffusion des outils pédagogiques sont assurées à la fois par les éducateurs eux-mêmes au sein de leur structure professionnelle, soit, comme nous l'avons précisé précédemment, par les réseaux associatifs existants dans le domaine de l'éducation à l'environnement. Les outils utilisés et/ou conçus par les personnes rencontrées peuvent être classés en deux catégories : les outils généralistes sur une thématique globale comme l'eau ou les déchets et les outils spécifiques au site (fiches et malles portant sur un site géographique circonscrit). Les personnes rencontrées font toutes référence aux outils produits et diffusés par le réseau Ecole et Nature, en particulier les malles Ricochet sur l'eau et Rouletaboule sur les déchets. La réalisation d'outils spécifiques à la Camargue, aux Alpilles, à la Sainte Victoire ou à l'urbain s'inspire très largement des principes pédagogiques et écologiques qui régissent la conception des malles produites par le réseau Ecole et Nature. C'est pourquoi, avant de

¹⁰ Ecole et Nature, Rouletaboule, Programme pédagogique sur les déchets, Ricochet, Programme pédagogique sur l'eau.

présenter les outils utilisés par les éducateurs sur chaque site, nous proposons une analyse des outils du réseau Ecole et Nature. Cette analyse se base sur l'utilisation et la présentation qui en sont faites par les éducateurs rencontrés au cours de cette enquête ainsi que sur l'analyse de contenu des deux outils, Ricochet et Rouletaboule.

Ricochet et Rouletaboule : le paysage de l'eau et le paysage des déchets

Ricochet et Rouletaboule sont des malles pédagogiques conçues, produites et diffusées par le réseau Ecole et Nature. Rouletaboule a été créée en 1994 et Ricochet en 1997. Ces deux outils sont présentés comme permettant de mettre en œuvre une animation sur l'eau ou les déchets à partir d'une démarche pédagogique de projet.

Le choix d'analyser ces outils pédagogiques, au delà de la référence explicite faite par les acteurs interrogés à l'utilisation de ces outils, réside dans la façon dont la notion de paysage est mobilisée au sein de ces deux malles pédagogiques. En effet, le rôle accordé à l'écologie comme référence scientifique de ces outils, semble se retrouver dans l'utilisation systématique de la notion de paysage. Ainsi, le sous-titre de la malle Ricochet sur les déchets s'intitule « Le paysage des déchets » et le sous-titre de la malle Rouletaboule « le paysage de l'eau ». La finalité d'accumulation de connaissances, caractéristique des associations naturalistes (RAFFIN, RICOU, 1985), cèderait le pas à une valorisation de l'écologie comme outil de démonstration de l'exemplarité de la gestion de la nature ou de l'environnement. Dans ce cadre, la notion de paysage constituerait un concept charnière. Telle est l'hypothèse qui guide l'analyse de ces outils pédagogiques.

Comme nous l'avons souligné précédemment, le recours à la notion de paysage apparaît dans le discours des personnes rencontrées comme un outil de description d'une nature et d'espaces gérés. La référence à la notion de paysage dans le discours des éducateurs renvoie donc essentiellement à la dimension écologique de cette notion. Cependant, le sens que prend cette notion dans leur discours s'appuie sur ce que nous appellerons une « écologie gestionnaire » que nous présenterons à travers la présentation de deux outils cités par les personnes rencontrées : Rouletaboule et Ricochet.

A l'intérieur de ces malles, un ensemble de jeux, activités ludiques, fiches pédagogiques permettent de mettre en œuvre une activité ou un projet en éducation à l'environnement. La diffusion de ces outils passe en grande partie par les associations d'éducation à l'environnement qui en sont les principaux utilisateurs. En ce sens, ces outils pédagogiques, qu'ils soient conçus au sein d'une seule association et utilisés par les éducateurs locaux ou qu'ils soient réalisés pour circuler au sein d'un réseau associatif, sont significatifs d'un « espace d'action », au sein duquel se « déploie le jeu des acteurs »¹¹ à travers ces objets.

En premier lieu, la diffusion de ces outils auprès des enseignants reste relativement limitée. La circulation des outils pédagogiques passe quasi exclusivement par le milieu associatif qui en est à la fois le producteur et l'utilisateur. La vente des malles pédagogiques Rouletaboule

¹¹ Dominique, WINCK, Les objets intermédiaires dans les réseaux de coopération scientifique. Contribution à la prise en compte des objets dans les dynamiques sociales, in *Revue Française de Sociologie*, n°40, vol 2, 1999, pp. 385-414. « Les objets intermédiaires sont associés à des situations, ils contribuent à polariser le réseau, à orienter et harmoniser les pratiques et les problématiques de ses membres, à mettre en cohérence et en cohésion des acteurs sociaux », p. 405.

et Ricochet du réseau Ecole et Nature comprend une formation destinée aux utilisateurs. Celle-ci se déroule sur deux jours, minimum, et doit assurer la bonne utilisation de l'outil.

Pour l'utilisation des outils pédagogiques, c'est vrai que l'on pourrait laisser la malle à l'enseignant et lui dire de se débrouiller, seulement, le problème c'est que ces outils il faut savoir les utiliser. Il y a des gens qui ont acheté Ricochet, mais qui ne savent pas s'en servir. Alors ils ne l'utilisent pas. Ça reste dans le placard. Et puis après il y a aussi tout l'aspect technique, de connaissances sur le site, sur la façon d'utiliser l'outil par rapport au thème et au lieu que l'on veut traiter.

Parce que pour voir sur un thème ce qui est important, ça demande du travail. Cette année je monte un projet d'outil sur l'apiculture. Je suis allée voir un apiculteur qui fait des animations. Alors, lui il détaille l'évolution de l'abeille, du jour où elle est chue dans l'alvéole au jour où elle en sort, avec les stades larvaires et tous les machins. Et ça avec des enfants de 8 à 12 ans, alors quand ils commençaient à s'agiter, l'apiculteur me dit : je fais une récré (rires). Donc l'important, par exemple ici sur les Alpilles c'est de montrer des choses précises, à savoir le lien qu'il peut y avoir entre la préservation de la nature qui est faite ici et l'utilisation par l'homme à travers une activité économique.

La traduction pédagogique des questions environnementales traitées par ces outils pédagogique apparaît alors comme le propre de l'activité des éducateurs. Cette ingénierie pédagogique participe du positionnement du milieu associatif à l'échelle locale. En effet, en maîtrisant la production et la diffusion de ces outils, les éducateurs dessinent un espace de formalisation propre de la notion de paysage, mais aussi un positionnement vis à vis des instances publiques qui ont en charge leur gestion.

Les formes d'utilisation de ces outils pédagogiques nécessitent donc une « formation » de l'enseignant ou de l'animateur, qui doit pour les utiliser s'inscrire dans une logique de résolution de problème. L'activité pédagogique réside avant tout comme une démarche visant à résoudre un problème.

En début d'animation, je leur présente un peu le site, un petit peu l'histoire, on présente aussi la structure, en précisant que si aujourd'hui c'est un espace protégé, c'est parce qu'il y a un certain nombre d'oiseaux, une certaine qualité des milieux qui fait que l'on peut parler d'espace protégé.

Pour nous, c'est essentiel de former les gens à l'éducation à l'environnement. On estime que le vrai travail de l'éducation à l'environnement c'est de partir d'une problématique. Il se pose une problématique, pourquoi c'est arrivé. Donc connaissances, sur les chiffres, l'état du milieu, etc. Après on remonte sur le fonctionnement des écosystèmes, ça c'est de l'écologie, et après pourquoi l'écosystème a été perturbé, donc ça c'est de l'environnement.

Quelque soit l'outil pédagogique, le principe de son utilisation part de la dénonciation d'un problème concret touchant à l'environnement ou à la nature : comment faire en sorte que la richesse faunistique et floristique de la Camargue soit sauvegardée¹², comment résoudre des problèmes de pollution de l'eau¹³, de l'air, etc. La production de ces outils s'inscrit dans une problématisation de l'environnement comme problème soumis à la gestion des hommes.

L'écologie scientifique tient ici un rôle démonstratif. La mesure de la pollution à travers des indices biotiques par exemple ou la présentation de données chiffrées sur « l'état de la planète » permettent de rendre compte des différents problèmes environnementaux : pollution, déchets, etc.

La façon dont est convoquée l'écologie comme discipline de référence renvoie ainsi à sa capacité à définir le thème de l'animation comme « problème », et d'autre part, par

¹² Malle Camargue, Parc Naturel Régional de Camargue.

¹³ Malle Ricochet du réseau Ecole et Nature.

l'application gestionnaire des grilles de lecture que cette discipline fournit, à apporter un certain nombre de solutions. C'est dans ce cadre que la notion de paysage tient un rôle charnière.

Le contenu conceptuel de ces malles pédagogiques s'appuie non pas sur la diffusion de l'écologie scientifique, mais de ce que nous appelons une « écologie gestionnaire », c'est-à-dire la traduction pratique et gestionnaire du savoir écologique qui serait le propre de l'ingénierie pédagogique déployée par les éducateurs.

Le cycle de l'eau, le cycle des déchets, le paysage des déchets, les différents jeux et plateaux contenus dans les malles pédagogiques renvoient en second lieu au traitement technique des problèmes soulevés. Jeu de l'oie, mini station d'épuration, mini-déchetterie, sont présents au sein de ces malles.

Les activités d'éducation à l'environnement sont construites suivant une même logique : à chaque problème, sa solution. L'écologie scientifique intervient dans ce cadre comme support à la construction problématique de l'environnement. A travers la construction scientifique d'un certain type de polluants, de seuils, sont définis les enjeux environnementaux (pollution de l'eau, des déchets, de l'air, etc.). L'écologie est à nouveau présente comme référence aux mesures gestionnaires prises dans le cadre d'une amélioration quantitative et qualitative de cet état des lieux.

La façon dont sont présentés les concepts de l'écologie scientifique, au-delà de leur compatibilité avec le programme scolaire, renvoie au questionnement de l'organisation collective des ressources naturelles et des biens environnementaux. Ces outils pédagogiques sont ainsi, non pas construits autour d'un savoir propre à l'écologie scientifique mettant en évidence un vocabulaire scientifique, mais autour de « concepts clés » permettant de rendre compte de l'implication gestionnaire de ces outils scientifiques. **Les concepts les plus utilisés par les éducateurs sont ceux de « cycle » et de « paysage » autour desquels s'articulent d'autres notions issues du savoir écologique et aussi géographique, comme l'aménagement.** A titre d'exemple, le concept d'écosystème n'apparaît à aucun moment dans les fiches pédagogiques des malles Rouletaboule et Ricochet alors que le concept de cycle y est évoqué 39 fois et celui de paysage 71 fois¹⁴. De même, le comptage statistique du vocabulaire utilisé par les éducateurs au cours des entretiens rend compte du faible recours à un vocabulaire issu de l'écologie scientifique. Le mot « écosystème(s) » apparaît 31 fois sur les 20 entretiens réalisés alors que le mot « paysage(s) » 51 fois. La référence à un modèle plus gestionnaire que protectionniste de l'écologie se retrouve aussi dans la prédominance du recours au terme de gestion, préféré à celui de protection, le premier étant évoqué 91 fois contre 148 fois pour le second. A cet égard, l'expression « protection de la nature » est souvent accompagnée d'une critique des mesures trop strictes qui ont été jusqu'alors prises en la matière.

Notre rôle aujourd'hui par rapport à la protection de la nature, c'est d'éviter la répression. Il y a beaucoup de structures de protection de la nature qui sont vues de façon restrictive parce qu'elles sont fermées. Dire, ça ce n'est pas bien, c'est interdit, il ne faut pas faire. Je pense que les interdits, il faut qu'ils y soient à certains moments, mais sans exagérer et il y a une manière de le faire aussi.

¹⁴ Comptage réalisé à partir des fiches pédagogiques des classeurs des malles Rouletaboule et Ricochet.

L'idée c'est de ne pas rester sur une idée figée de la défense de l'environnement. Aujourd'hui faire de la protection de l'environnement sans expliquer, sans informer, c'est n'importe quoi.

Les activités ici sont organisées autour de trois thèmes. C'est l'histoire de faire trois trucs différents. Alors il y a l'eau, milieu de vie indispensable à la vie, donc ça concerne tout ce qui est écosystèmes aquatiques, plus le cycle artificiel de l'eau avec l'utilisation de l'eau, la façon de l'épurer. Il y a l'eau acteur du paysage, donc on parle du paysage, on parle de l'érosion, du cycle

Les thèmes nature, que l'on suit au fil des saisons, on essaie de les intégrer dans des choses plus larges. L'évolution du site au fil des saisons, ici c'est facile. Il y a tout ce qui est gestion du site, réserve naturelle, vous avez des animations sur la gestion du site à partir de lectures de paysage, à partir de l'observatoire on peut essayer de comprendre pourquoi il y a des enclos, des vaches, qu'est-ce qu'elles font, pourquoi là bas telle couleur, ici telle couleur, etc..

Les concepts récurrents dans le vocabulaire des éducateurs rencontrés sont ceux du traitement gestionnaire de la nature et de l'environnement. Les notions d'aménagement et de paysage prédominent pour le thème de la gestion des espaces naturels et ruraux. Sur le thème du traitement de l'eau et des déchets le recours à la notion de cycle est récurrent.

La construction des outils pédagogiques permet ainsi de mettre à jour la manière dont l'éducation à l'environnement diffuse, avant tout, des savoirs sur les modes de gestion de la nature et de l'environnement. Ceux-ci tendent aujourd'hui à effacer la distinction entre nature et environnement, mettant au cœur de la question environnementale les formes de sa gestion comme enjeu de l'état de son devenir.

C'est pourquoi, le recours systématique au concept de paysage reste une référence à dominante écologique, permettant de faire le lien entre une connaissance sur l'état des milieux ou des ressources naturelles et le traitement aménagiste et gestionnaire qui peut être appliqué à ces milieux et ressources naturelles.

L'analyse des malles Ricochet et Rouletaboule permet ici de rendre compte de la dimension centrale que tient le concept de paysage dans la mise en œuvre d'une ingénierie pédagogique sur l'environnement et la nature. Le paysage apparaît dans un premier temps non pas comme un objet mais comme un outil, une porte d'entrée permettant de rendre la gestion de la nature et de l'environnement problématique. En effet, « la mise en paysage » est ici avant tout une problématisation des enjeux environnementaux.

Nous montrerons, sur les différents terrains analysés, comment sont problématisés les enjeux de préservation de la nature et de gestion de l'environnement.

La malle Camargue : l'exemplarité du rôle des gestionnaires

La conception d'une malle pédagogique spécifique à la Camargue a été initiée par un réseau de 6 structures protectionnistes camarguaises nommé « Protection Environnement Camargue » (PEC). Le Parc Naturel Régional a eu ensuite la maîtrise d'ouvrage dans la réalisation de cet outil, il en assure aujourd'hui la diffusion.

La malle pédagogique contient un ensemble de jeux classiques, des brochures, un CD rom de présentation des actions menées en matière de préservation des espaces naturels camarguais. Elle contient aussi une maquette qui représente l'espace camarguais dans ses différentes

composantes écologiques (espaces naturels : marais, sansouires, etc.), productives (rizières, hydraulique, maraîchage) et culturelles (cabane de gardian). L'analyse des thèmes abordés au sein de cet outil pédagogique permet de rendre compte du découpage pédagogique opéré dans le cadre d'une présentation du paysage camarguais.

Cet outil présente donc les caractéristiques écologiques, productives et culturelles de l'espace camarguais. Il se rapporte en effet aux différentes composantes des espaces sur lesquels interviennent les structures protectionnistes et éducatives.

La malle, on l'utilise ici pour présenter la propriété. On est installé sur la propriété parce qu'on ne va pas dans la nature sur les saintes, etc, on est sur une propriété privée, sur un mas qui fait 300 ha et on loue les bâtiments à un propriétaire qui exploite sa propriété, donc une partie agricole, avec tout le système d'irrigation qui va avec, qui élève des chevaux et des taureaux de race Camargue, là tout ce qui est le taureau et le cheval dans son milieu mais aussi tout le côté tradition puisqu'il est manadier, il fait des courses camarguaises. Et la troisième partie c'est le marais avec la végétation, sansouire marais, le milieu plus sauvage. On a un peu tous les échantillons qu'on va retrouver dans les différents endroits de la Camargue et aussi l'activité humaine comme la chasse, on a tout sur la propriété. Il a une propriété qui est aussi toute en longueur, morphologiquement c'est important, puisqu'elle démarre du petit Rhône et s'avance vers le Vaccarès. Elle représente une coupe de terrain en elle-même et donc une facilité pour nous aussi de montrer aux enfants comment ça fonctionne puisque de leurs yeux ils peuvent voir le look de la Camargue.

La malle pédagogique sur la Camargue rend bien compte de l'aspect diversifié de la Camargue, on a voulu tous les thèmes. Aussi bien le riz, donc l'exploitation, parce que le musée a quand même un caractère traditions culturelles, donc il y a aussi le riz, l'hydraulique, etc.. Puis la salinité, l'eau, etc.. Il y a les oiseaux, il y a les plantes, on essaie de faire très ouvert et ensuite on exploitera nous ce que l'on a envie.

Cet outil représente ainsi l'espace camarguais en fonction d'un double découpage : spatial et gestionnaire. En effet, l'espace est présenté ici dans une répartition spatiale des activités productives et protectionnistes qui sont ici montrées dans le rôle respectif que ces activités jouent dans la production et la préservation de la richesse écologique du site. Au cœur de cette production du milieu, l'aménagement hydraulique.

Cette mise en perspective globale que propose l'outil pédagogique « malle Camargue », en montrant le caractère artificiel et « produit » de l'espace camarguais à travers la gestion de l'eau constitue un premier argumentaire mettant en avant le rôle central que tient les structures protectionnistes en la matière. Même si le rôle des agriculteurs est précisé, la question de la gestion de l'eau et surtout de sa maîtrise est avant tout présentée au cours des animations à travers le rôle des structures protectionnistes.

En effet, l'utilisation qui est faite de cet outil au cours des animations vise à replacer le rôle de ces structures protectionnistes dans la préservation d'espèces emblématiques. Les personnes rencontrées privilégient dans un premier temps l'approche de l'espace camarguais à travers la présentation des différentes espèces écologiquement riches présentes sur ces espaces : guêpiers, canards sauvages, flamands, sansouires et tamaris.

On peut leur faire saisir la diversité des milieux naturels avec quelques espèces types qui sont des indicateurs très précis d'adaptation au milieu, notamment surtout au niveau de la végétation, et puis leur faire saisir également l'adaptation au milieu un petit peu de la faune, avec les différents types d'oiseaux et d'espèces qui sont inféodés à ces milieux et en leur montrant bien en fait l'action des principaux facteurs de la Camargue, c'est à dire en fait l'action de l'eau et du sel qui sont très important en Camargue et bien sûr l'action de l'homme, ça c'est vraiment quelque chose que les enfants arrivent à découvrir.

C'est clair que moi la cabane de gardian je connais peu son fonctionnement, je prendrais un autre point de départ. En général je pars des plantes parce que c'est vraiment mon truc, et ensuite on remonte, on cherche à comprendre pourquoi cette plante se trouve là, quelles sont les conditions biophysiques qui permettent d'expliquer sa présence, et ensuite on en arrive au rôle de la gestion de l'eau, qui détermine les caractéristiques de salinité des sols, ça les enfants le comprennent très bien.

Donc par exemple, lorsque l'on fait une animation, on va partir de l'oiseau, parce qu'on est en Camargue, et que c'est le point de départ de tout. Ensuite on suit le régime alimentaire de cet oiseau, avec des jeux, des choses ludiques. Et petit à petit les enfants se rendent compte que tout est lié, que si l'oiseau est présent, nous ici on a des guépriers, c'est parce qu'il trouve une nourriture adéquate à son régime alimentaire, et s'il y a des moustiques, c'est parce que l'on entretient aussi les milieux dans un certain sens.

L'histoire de la Camargue, fortement marquée par son exploitation productive, est ici reconstruite à travers le rôle central que tiennent aujourd'hui les structures protectionnistes dans la production d'une nature écologiquement riche. La façon dont est construite et utilisée cette malle pédagogique rend compte en effet d'une transformation de l'argumentaire protectionniste. « (...) l'ordre des arguments correspond bien à l'évolution chronologique des préoccupations environnementales depuis trente ans : d'abord la nature seule (l'oiseau), puis la nature et l'homme (le pêcheur, le pasteur), relation dans laquelle, signe des temps l'argument économique prend le pas sur l'argument social, enfin l'évocation dorénavant consensuelle du patrimoine légitime le tout (Picon, 1998). La place centrale accordée aux activités humaines, et plus spécifiquement aux activités réalisées en partenariat avec les structures protectionnistes (l'élevage en particulier) renvoie la production d'une nature écologiquement riche au rôle exemplaire que jouent ces structures gestionnaires dans l'entretien de l'espace camarguais.

Le caractère complexe, historiquement et socialement construit de la gestion de l'eau en Camargue est ici largement réduit à la démonstration du rôle des gestionnaires. Le paysage de Camargue est donc le fruit d'une activité de gestion de l'eau. Il nous semblait intéressant de confronter la façon dont sont présentés ces paysages au cours des activités éducatives à la connaissance spécifique à la fois sociale et écologique du milieu camarguais.

Donc après ce qui est important c'est de montrer le rôle que joue les structures protectionnistes, pourquoi c'est important de préserver, comment on le fait. Souvent je parle du travail de gestionnaire, de technicien de l'environnement, pour montrer que l'on peut avoir un rôle positif par rapport à la protection de la nature ici.

Le centre de tout ça, c'est l'eau la question de l'eau, les ressources en eau, la gestion de l'eau. Donc l'idée c'est de faire de nos petits CM2, des enfants qui ont suffisamment de connaissances sur le milieu, qui savent aussi que par leurs actes ils pourront avoir un impact sur la gestion des milieux, sur les décisions qui seront prises par rapport à la gestion des milieux. Et évidemment on espère que ça aura un impact sur leurs comportements à venir.

L'objectif premier de cet outil pédagogique il est simple. On travaille sur une zone humide, on gère une zone humide parce que la Camargue ne fonctionne plus de façon naturelle et que la gestion aujourd'hui d'une zone protégée est une gestion artificielle. Il faut expliquer ça aux enfants, on dit les deux tiers des zones humides, Picon a travaillé là dessus, ont déjà disparu, les zones humides qui sont encore entre nos mains, de toute façon il faut les gérer du mieux que l'on puisse. Donc le message, à travers des jeux, des maquettes, etc, en gros c'est ça.

L'outil pédagogique sur la Camargue est ainsi centré sur une mise en perspective des relations entre activité gestionnaire et « productivité écologique » des milieux naturels. Dans ce cadre, la mise en paysage de l'espace camarguais s'apparente à une démonstration de l'exemplarité du rôle gestionnaire des structures protectionnistes.

Ecolo bus et Pole Mobile Environnement : la prédominance des comportements

Sur le milieu urbain nous avons recensé deux outils pédagogiques : l'écolo bus et le Pôle Mobile Environnement (PME). Ces deux outils ont comme caractéristique d'être des camionnettes contenant un ensemble de jeux et outils interactifs visant à sensibiliser sur les thématiques considérés par les éducateurs comme touchant davantage le milieu urbain, à savoir essentiellement les déchets.

Pour mener son action de sensibilisation, le PME est construit à partir de supports (panneaux et principalement des documents papiers), visant à diffuser un message sur l'éco-citoyenneté. L'association fait appel à des prestataires spécialisés dans l'environnement pour se doter de documents relatifs aux thèmes qu'elle souhaite développer en milieu urbain : l'ADEME, le Ministère de l'Ecologie et du développement durable, Verre avenir, Eco-emballage, ReviPap, la Chambre Syndicale des verreries de France, le Conseil National du Bruit, et le Centre d'Information et de Documentation sur le Bruit

Les documents présents dans cet outil sont relativement hétérogènes et sont représentés inégalement en fonction des thèmes et des supports : 11 pour les déchets, 6 pour les généraux relatifs à l'éco-citoyenneté, 9 sur l'énergie, 8 sur la circulation, 5 sur le bruit. Pour chaque thème, le PME fait appel à un organisme spécialisé dans le domaine traité (Conseil National pour le Bruit par exemple). La construction de cet outil pédagogique s'appuie ainsi sur des sources documentaires institutionnelles.

En plus de ces documents, le PME diffuse des documents et jeux qui lui sont propres. Il s'agit pour les éducateurs de traduire pédagogiquement le discours des spécialistes. L'utilisation et la conception de cet outil sont donc centrées sur la diffusion et la traduction du discours des institutions et services gestionnaires dans le domaine de l'environnement.

Pour construire l'outil on a été en contact étroit avec l'ADEME en particulier, donc ils nous envoient régulièrement leur propre documentation, les outils qu'ils peuvent faire eux. Après nous on propose d'autres choses. On fait des jeux pour faire passer le message. Par exemple sur la consommation d'énergie, comment il faut faire pour limiter la consommation, il y a des jeux interactifs aussi pour faire comprendre aux enfants. Pme

L'écolobus on le fait évoluer, mais en gros c'est quand même toujours le thème des déchets, il est fait pour ça, c'est un outil qui nous permet d'aborder les différentes facettes de ce thème : donc le tri, le recyclage, la récupération. Donc on s'est beaucoup appuyé sur la documentation de l'ADEME, on travaille aussi avec EDF, Ecoemballage.

L'environnement urbain renvoie majoritairement à la question des nuisances : les déchets, le bruit, la pollution de l'air, la pollution de l'eau. La construction pédagogique de l'environnement urbain passe donc par des thématiques gestionnaires propre au traitement des pollutions et non à une approche spatiale de l'urbain. Ces deux outils analysés, le PME et l'écolobus, qui sont des outils utilisés sur l'agglomération marseillaise ne contiennent aucun documents ou jeux portant sur l'histoire culturelle, sociale de la ville. Ils sont donc des outils qui redéfinissent l'espace urbain à travers le réseau gestionnaire qui la constitue : tri, recyclage, traitement. Ces documents sont publiés pour la quasi-totalité à une échelle

nationale mais n'ont pas été créés pour répondre à la fois à un public particulier et à des problématiques propres à l'environnement urbain marseillais.

Par exemple, l'atelier de la filière ce sont des panneaux où on reconstitue avec des images le recyclage du verre du papier et de toutes les matières recyclables, après vous avez l'atelier de la poubelle pédagogique, c'est les 4 poubelles le gros sachet avec les vrais emballages, alors celui là il marche toujours, il marchera toujours. Il y a l'atelier de l'ordinateur, c'est un CD sur les déchets il nous a été donné par GDF ensuite, vous avez une exposition, enfin un résumé de tout ce qui est sur les diapos, il y a 8 panneaux, il y a un atelier sur BUG'S poursuite, c'est un jeu que nous avons inventé avec mon collègue on a travaillé dessus pendant un bon moment pour faire des questions, c'est un jeu comme le trivial poursuite, c'est sur les déchets, c'est des grands panneaux avec des questions, il y a 2 équipes qui s'affrontent et il y a toujours des questions à niveaux différents de niveau 1 – 2 jusqu'à ..Ensuite il y a le jeu de l'oie pour les déchets, il y a la mini déchetterie, c'est un jeu qui nous vient de la malle Rouletaboule, ça c'est pas un matériel que nous avons créé, c'est un matériel qu'on a acheté. Il y a la mini déchetterie, des jeux de cartes de 7 familles sur les déchets.

Le découpage de l'espace urbain est donc ici opéré suivant une logique environnementale et non en fonction des caractéristiques paysagères propres aux sites urbains abordés par les éducateurs. Les outils sont en effet transposables sur n'importe quel site puisqu'ils mettent en exergue les éléments visibles des formes de gestion de l'environnement : containers à tri, stations d'épuration, etc. **Plus spécifiquement les animations qui sont mise en œuvre à partir de l'utilisation de ces outils renvoie d'avantage à des pratiques et des comportements à adopter en milieu urbain qu'à une présentation des sites urbains.**

Les documents informatifs contenus dans ces outils sont généralement illustrés de dessins, de photos ou de graphiques, ils ont été faits dans le but d'être clairs et ludiques. On y retrouve un discours conscientisant par rapport aux problématiques environnementales. Ce caractère informatif, explicatif correspond aux documents réalisés par les partenaires, leurs compétences étant de diffuser des renseignements techniques sur le sujet ainsi que d'éclairer le public sur les gestes simples qui sont à sa portée. Par exemple, le fascicule diffusé par le Ministère de l'Aménagement du Territoire et de l'Environnement, par des expressions comme « *Pile qui roule, n'amasse pas mousse* », « *nos poubelles ont des couleurs* », « *à l'écoute des voisins* », vont ainsi être choisies pour traduire pédagogiquement l'approche de l'urbain.

De façon transversale à l'ensemble de ces outils, la ville est redéfinie dans les termes de la « qualité de vie » ou du « cadre de vie ». L'espace urbain représente donc avant tout un lieu de vie plus qu'un paysage ou un espace défini par des caractéristiques architecturales, culturelles, sociales ou esthétiques. Cette qualité de vie est ici définie dans un registre comportemental : trier ses déchets, économiser l'eau, l'énergie. **La ville renvoie donc avant tout à un comportement urbain de consommation et n'est pas considérée par les éducateurs à l'environnement comme un espace ou un site.**

Le fait de toucher les déchets, de les trier les enfants arrivent, c'est très simple même les CP, ils comprennent très facilement et ça au départ, je me dis, ils vont avoir du mal, ça se passe très très bien. Donc après on peut aller ramasser les papiers dans la cours, puis aller chercher les containers dans le quartier, montrer où ils sont, pour qu'ensuite les enfants puissent montrer à leurs parents. Ensuite ils posent des questions à leurs parents, ils se sont arrêtés sur les containers, il y a beaucoup d'enfants qui demandent à leurs parents, on s'arrête aux containers, et on trie nos déchets

Je me souviens une petite anecdote d'une classe dans le secteur de Frais Vallon à Marseille, un secteur assez sensible, les enfants ont ramassé tous les papiers qu'ils ont pu trouver autour de l'école, ils avaient fait des grands panneaux et la maîtresse m'avait demandé, qu'est ce que vous en pensez ? j'avais un peu regardé, je lui ai dit mais c'est pas à moi de vous dire ce que j'en pense, c'est à vous, c'est ce que vous en

pensez vous, est-ce que ça été bénéfique pour vos élèves ? Elle m'a dit « oh oui » les élèves maintenant quand ils se retrouvent dans la cour, ils ramassent les papiers ils les mettent à la poubelle.

Cependant, au cours de nos enquêtes, nous avons rencontré plusieurs animateurs qui avaient une pratique pédagogique différente de l'urbain et refusaient le recours à ces outils présentés par eux comme trop moralistes ou normatifs. Pour eux l'urbain apparaîtrait davantage comme un « lieu de vie » qu'il s'agit de faire découvrir ou redécouvrir aux enfants qui y vivent.

Ce qui m'intéresse dans l'approche de l'urbain, c'est de faire découvrir aux enfants leur quartier, déjà leur montrer l'endroit où ils vivent, leur apprendre à respecter ce lieu, à l'embellir. Par exemple on avait fait une animation dans un quartier un peu difficile. Ça commence par leur faire prendre conscience du lieu où ils habitent, après on avait fait du jardinage et on avait utilisé les fleurs que l'on avait fait pousser pour décorer les balcons du quartier.

Je sais qu'il y a pas mal d'outils sur l'urbain, mais moi je ne les trouve pas terrible, genre il faut faire ci, il ne faut pas faire ça. J'essaie de travailler différemment sur ce sujet, pour moi c'est un thème super important, donc je fais attention. Je vais plutôt privilégier des approches comme la lecture de paysage, c'est un outil très efficace pour que l'enfant s'approprie son quartier, parce que le but c'est ça, c'est faire aimer aux gens le lieu où ils vivent.

Ces personnes associent davantage l'espace urbain à un lieu de vie quotidien, impliquant pour eux des gestes de respect de cet espace, mais aussi une approche cognitive de ces lieux par les techniques de lecture de paysage.

Fiches, livres, jeux et bricolage : le paysage un objet pédagogique ?

La présentation des outils pédagogiques utilisés par les éducateurs au cours des animations pédagogiques intégrant l'enjeu paysager serait incomplète sans la prise en compte des outils et « astuces » produits par les éducateurs eux-mêmes. En effet, les éducateurs, au cours des entretiens présentent un ensemble de fiches pédagogiques, de jeux ou de bricolage qu'ils ont eux-mêmes mis en place à partir des outils existants.

Comme nous avons pu le souligner précédemment, le paysage constitue avant tout dans la pratique de l'éducation à l'environnement une référence à une écologie gestionnaire et aux pratiques d'aménagement de l'espace que défend à l'heure actuelle le milieu associatif protectionniste. Par l'analyse des outils produits par les éducateurs, nous chercherons ici à répondre aussi à la question de savoir si le paysage constitue un objet pédagogique à part entière ou s'il reste un terme auquel ces acteurs ont recours pour exprimer un nouveau rapport à la nature.

En premier lieu, la définition apportée à la notion de paysage par les éducateurs à l'environnement reste une définition très généraliste, allant jusqu'à assimiler cette notion à celles d'environnement ou de nature.

Pour moi, le paysage c'est ce qui m'entoure, c'est l'environnement qui m'entoure. Après c'est aussi ce que je vois de façon générale.

Mais comment faites-vous la différence entre paysage et environnement ?

Je ne sais pas si j'en fais vraiment, tiens c'est vrai. Le paysage c'est en quelque sorte mon environnement que je perçois, on va dire un truc comme ça.

Si je devais expliquer le paysage, bon c'est la nature qui m'entoure, cet espace dans lequel je vis, qui est un espace privilégié, mais ce serait valable pour n'importe quel endroit. Le paysage c'est ça, c'est cette nature que j'aime, dans laquelle je vis.

Pour moi, le paysage, c'est la Camargue dans son entier, en même temps avec ses différences, ce qui fait la Camargue, les différentes cultures, les marais, on peut dire que c'est un paysage de marais, mais ce n'est pas que ça. Il y a aussi une grande diversité dans les paysages camarguais.

La notion de paysage renvoie de façon majoritaire dans les entretiens à une idée de lieu, à travers l'expression « le paysage, c'est ce qui m'entoure ». Le paysage apparaît davantage dans les entretiens comme un lieu, qui se vit, qui se fréquente, que comme un site qui se regarde. La notion de paysage dans le discours des éducateurs fait ensuite majoritairement référence à la composition faunistique ou floristique de l'espace sur lequel ils interviennent.

Alors pour moi le paysage, ici en tout cas, c'est un paysage du sud, une montagne du sud avec ses caractéristiques faunistiques et floristiques, c'est vrai qu'on a un site privilégié ici. Donc ce sont tout un ensemble de caractéristiques faunistiques, comme le chêne vert, le pin, en tout cas certaines espèces de pins, après c'est aussi des caractéristiques géologiques très particulières, ce qui donne cette identité à la Sainte Victoire, avec ses arrêtes.

Le paysage, de façon générale, je ne sais pas trop, par contre je peux te décrire le paysage des Alpilles, pour moi ce sont d'abord des odeurs et des couleurs, et puis les oliviers, après il y a tout ce qui est richesse faunistique et floristique qui est moins connu, mais on ici une variété d'essences méditerranéennes incomparables. Donc pour moi le paysage ici c'est ça, c'est aussi là que j'ai choisi de vivre

Il apparaît donc difficile de dire de façon tranchée que le paysage, dans les actions d'éducation à l'environnement, constitue un objet pédagogique propre. Le recours à cette notion constitue en premier lieu une « entrée en matière », c'est à dire une façon d'aborder les objets naturels et environnementaux. En revanche, le paysage est clairement identifié comme un outil pédagogique, c'est à dire une mise en forme technique, ludique et démonstrative des enjeux contemporains de préservation de la nature et de gestion de l'environnement.

Par rapport au paysage par exemple, on a monté un outil pédagogique sur la commune : le parcours d'orientation. A partir de photos qu'on a trouvé, ce sont des photos prises dans le paysage et on balisé avec des couleurs et des signes différents chaque parcours, il y a cinq ou six parcours avec des difficultés plus ou moins grandes et donc les enfants partent sur la colline comme ça avec des consignes de ramener des champignons, des plantes, donc ça c'est un outil aussi qu'on a mis en place ici. Et depuis deux ans on a mis en place un « arboretum ». Alors ça, ça avait été un projet monté avec l'école de Mouriers alors pendant deux ans les enfants des écoles on travaillé complètement dessus et on a planté l'année dernière des arbres qui poussent et donc on est en train de faire, et l'objectif c'est de faire aussi un outil pédagogique avec, mais pour le moment on n'y a pas travaillé encore, on finit de baliser de faire quelque chose de clair pour le proposer en promenade au public.

Par rapport au paysage, donc je l'aborde avec des outils de ce style (montre un ensemble de carrés en carton utilisés dans la lecture de paysage). Après je fais aussi des animations autour du dessin. Alors par exemple ça donne ce genre de choses, ils refont le paysage qu'ils voient en écrivant les couleurs, des choses comme ça. Après j'utilise les techniques de lecture de paysage, pour faire une entrée dans l'appréhension d'un quartier urbain par exemple, donc en gros c'est comme ça que je présenterai ce que je fais sur le paysage.

A l'image de ces citations, le paysage constitue davantage un outil pédagogique qu'un objet pédagogique à part entière. La dimension technique de sa construction pédagogique tient une place importante dans le discours des éducateurs. L'analyse des pratiques pédagogiques du paysage que nous proposons en troisième partie doit donc être replacé dans le statut

particulier que tient cette notion de paysage dans les pratiques et le discours des éducateurs rencontrés.

Deuxième partie :

**La légitimité publique de l'éducation au paysage :
l'appréhension systématique de l'espace**

I. L'ingénieur et le bricoleur : une appropriation différenciée de la notion de paysage dans les pratiques pédagogiques.

Le savoir paysager, malgré la proclamation par ses promoteurs de ses vertus consensualistes, ne peut être neutre. Il faut en saisir les codes dans les rapports de domination dont il émerge. En effet, s'il fait l'objet d'acceptions pour le moins polysémiques, ces dernières doivent être appréhendées dans la configuration des tensions symboliques entre agents de réseaux aux velléités pédagogiques différenciées, mais également aux ressources distinctives. Ainsi, le savoir paysager doit être saisi dans l'espace de ses définitions proposant d'un côté un accès rationalisé à la structure légitime de l'enseignement agricole, l'exploitation agricole notamment, et, d'un autre côté, un accès libéré des contraintes de cette structure à « l'espace », ou au « territoire ». Entre les promoteurs d'un accès à la structure légitime de l'enseignement agricole qui, même si celle-ci n'est au fond qu'une *illusio* [SANSELME, 2002], sont généralement des agronomes (« l'ingénieur »), et les thuriféraires d'une approche empirique voire « libertaire » du savoir paysager (« le bricoleur »), les tensions ne font pas l'objet de débats. Elles peinent même à émerger, tant le systémisme à l'œuvre dans l'appréhension agronomique du paysage imprègne ses traductions didactiques et pédagogiques, au point d'aller de soi jusque dans les pratiques présumées les plus « émancipatrices ».

1. L'emprise relative d'une pensée agronomique paysagère

L'approche systémique du savoir paysager domine dans l'enseignement agricole parce qu'elle est le produit d'une hégémonie agronomique aux contours multiples. Le systémisme lui-même apparaît comme un paradigme propice à la valorisation du paysage, dans la mesure où, privilégiant la relation entre le système et son environnement, il induit une ignorance des rapports sociaux et présuppose des capacités « homéostatiques » du système [LACROIX]. De fait, les premières conceptualisations agronomiques à visée non pas tant pédagogiques que didactiques sont formalisées au début des années quatre-vingts et apparaissent comme l'aboutissement d'une réflexion sur la notion de « systèmes agraires ». L'exploitation agricole elle-même doit être appréhendée comme un « système d'espace d'activités », dans une approche parcellaire vouée à appréhender des « *espaces de concernement* » se conjuguant à l'échelle d'un « village », ce dernier étant formé par un « groupe d'exploitations » [DEFFONTAINES, 1982]. Ensemble de systèmes formé par des exploitations pratiquant des cultures et/ou des élevages communs, le système agraire peut être appréhendé dans une approche parcellaire. Pourtant, si le concepteur d'une pensée agronomique paysagère rejoignait MARX en faisant de la parcelle le déterminant de l'activité agricole et en faisant de plusieurs parcelles, une exploitation, puis de plusieurs exploitations, un village, il n'en avait pas moins disposer que de « *peu d'informations sur les espaces d'activité internes aux bâtiments d'habitation et d'exploitation* » [p. 11]. Alors, le paysage était appréhendé comme la « *manifestation visible de faits inscrits dans le territoire pour une durée plus ou moins longue* » et l'unité de paysage pouvait être définie comme la « *portion de territoire où l'activité agricole présente des caractères visibles particuliers* » [p.18]. Elle est, dans cet optique, un « *système englobant collectif* » de « *système englobés individuels* », eux-mêmes constitués d'inputs (espaces fonciers externe et interne, espace bâti appelés « *espaces d'activité* » ; espaces de voisinage, contigu et de « *concernement* » appelés « *espaces environnants* ») et d'outputs (culture et élevage...); l'exploitation agricole n'étant appréhendée que par le biais de ces espaces, elle fait alors office de « boîte noire » du

système. Le paysage est objectivé dans la perspective d'une continuité du système agraire appréhendé : s'il est censé « *mémoriser de façon très variable* » les composantes spatiales de l'activité agricole [p.20], son analyse n'en est pas moins « *un moyen de sérier de façon continue et globale les transformations qui s'opèrent en milieu rural* » [p.22]. Les présupposés ruralistes viennent renforcer les tendances conservatrices du systémisme : s'il peut exister un « *effet village* » que l'on peut repérer à partir d'un « *tour de pays avec l'agriculteur [qui] met en valeur des modes de gestion collective de l'espace* » [idem], il n'en faut pas moins ignorer que « *la lecture paysagique de l'exploitation agricole a été brouillée par l'évolution des exploitations* » [p.18]. L'analyse lexicologique d'un texte qui peut être considéré comme un « *manifeste agronomique paysager* » aux propensions didactiques confirmait l'emprise du systémisme en naturalisant les propensions de l'auteur à faire de l'« *agriculture* » et du « *milieu* » les déterminants de son discours [GRAM, 2, col. 1].

Si les bases d'une pensée agronomique paysagère étaient posées dès le début des années quatre-vingts, peut-être sous l'influence de l'emprise du systémisme dans les sciences humaines [LACROIX], celles-ci devaient être déclinées de façon variable pendant la vingtaine d'années suivantes [GRAM, 2]. Ainsi, une approche anthropologique paraissait renforcer l'universalisme de ce mode d'appréhension du paysage : en comparant des situations vosgiennes et népalaises, le même auteur plaidera, au début des années quatre-vingts dix pour un « *paysagisme utilitaire* » comme source d'information sur les « *systèmes d'activités agricoles* » [DEFFONTAINES in BIT, 1993]. Le paysage est d'autant plus objectivé qu'il est extrait du territoire dont il est censé être issu : c'est la « *portion de territoire perçue par un observateur où s'inscrit la combinaison de faits et d'interactions dont on ne voit à un moment donné que le résultat global* » [idem]. Malgré une forte diminution du champ lexical de l'agriculture dans le discours de l'auteur, qui pourrait connoter un moindre déterminisme, les présupposés ruralistes ne sont jamais bien loin, comme le prouve la question suivante, à la tournure hautement systémique : « *Est-ce qu'en soutenant la race normande, je peux conserver le paysage normand ?* » [id., p. 17].

Entre 1982 et 2001, le systémisme à l'œuvre dans l'appréhension agronomique du paysage, évolue vers un systémo-fonctionnalisme aux visées intégratives, ce que tendrait à corroborer la hausse du champ lexical de la didactique dans les discours sélectionnés, ainsi que celle du « *milieu* » [GRAM, 2]. Pourtant, malgré l'appréhension du paysage en projet, au service de l'apprentissage des mesures agri-environnementales notamment, la méthodologie proposée, incluse dans le champ lexical de la didactique, tend à consolider les appréhensions fixistes du savoir paysager aux principes du systémisme agronomique. En effet, la « *méthode sociologique* » proposée ne repose en aucune façon sur quelque rupture que ce soit avec le sens commun, dans la mesure où elle ne peut être scientifiquement fondée, reposant sur des « *promenades* » et sur « *l'analyse de photographies* » [Agriculteurs et paysages...]. A moins que l'expérience sensible puisse avoir un statut scientifique, ce qui tendrait alors à faire du systémisme agronomique actuel, non seulement l'héritage des systémismes antérieurs, mais aussi le vecteur d'une obsolescence d'un paysage objectivé pouvant être traduit en « *savoir paysager* ».

L'emprise d'une « *pensée agronomique paysagère* » était cependant garantie par les évolutions morphologiques de l'enseignement agricole sur un plan national. En 1998, la diminution relative des catégories d'ingénieurs (Ingénieur d'Agronomie -IA- et Ingénieur des Techniques Agronomiques -ITA) et la hausse corrélative des Professeurs Certifiés de l'Enseignement Agricole (PCEA), conjuguée avec la baisse des Professeurs Certifiés de l'Education Nationale (PCEN) travaillant dans l'enseignement agricole, tend à resserrer

l'espace des points de vue possibles dans cette configuration [MORPHOLOGIE, 1]. L'enseignement agricole est ainsi objectivement plus cloisonné dans le recrutement de ses enseignants titulaires ainsi que dans les modalités d'entretien de ses normes pédagogiques (augmentation de la part relative des inspecteurs spécifiques à cette administration).

Dans un même temps, l'hégémonie des agronomes est d'autant plus plausible qu'elle peut être occultée par la diminution des IA et des ITA dans l'espace des corps enseignants. D'autant plus que la précarité de l'enseignement ne cesse d'augmenter, malgré une baisse de la part des contractuels dans les années 1997-2000. En l'an 2000, justement, les ingénieurs ne forment plus que 12% des enseignants, les PCEA en formant 44,8%. D'intenses négociations ont alors lieu pour une réforme d'un statut d'ingénieur dans l'enseignement, dans la mesure où les incertitudes de celui-ci paraissent aggraver les incertitudes sur l'ensemble de l'enseignement agricole, aux dires des représentants corporatifs et syndicaux de la profession. Comme si leur position de domination symbolique sur l'enseignement agricole avait pu être marquée, dans la seconde partie des années quatre-vingts dix, par une baisse de leur point de vue relativement dominant sur cette configuration. Certes, la baisse relative des IA et des ITA n'est pas aussi marquée que celle des enseignants en SVT, mais elle n'en est pas moins relativement concurrencée par la stabilité des corps d'ESC, SES et Divers (DIV). Cette baisse en soi ne peut avoir d'incidence sur la mise en jeu du savoir paysager. Elle doit être considérée à l'aune des évolutions tendanciennes qui garantissent l'identité des corps statutaires.

En fait, la baisse relative du corps des agronomes de la fin des années quatre-vingts dix succède à une hausse repérable du milieu des années soixante-dix à la fin des années quatre-vingts [PETIT (Bernard)]. Dès lors, l'existence du savoir paysager dans l'enseignement agricole était concomitante de la hausse relative du corps des agronomes dans cette configuration et devenait une ressource symbolique propice à la confirmation d'une domination qui prenait des contours statistiques. Cependant, les usages concrets du PDV restaient d'autant plus marginaux que la plupart des agronomes en poste sur la période où celui-ci est objectivé dans les programmes, en particulier à la fin des années quatre-vingts, ne sont pas issus de l'enseignement agricole [MORPHOLOGIE, 3].

Cette extériorité offrait un gage à la réussite de la croisade morale des entrepreneurs en paysage. Nantis d'une pensée systémique, les agronomes intégraient le savoir paysager dans un répertoire d'action collective favorable à leur domination. Celui-ci était appelé à être intégré à l'Analyse Globale de l'Exploitation Agricole, pierre de façade de l'architecture constituant l'idéologie agronomique des années quatre-vingts/quatre-vingts dix [BONNEVIALLE et al., 1989 ; DUMAS, 2003]. Et ce d'autant plus qu'investissant de plus en plus l'enseignement agricole public et occupant des postes de direction ou accomplissant des missions d'extériorisation [MORPHOLOGIE, 4], les chances pour que leur point de vue soit dominant avaient augmenté depuis les années soixante-dix.

La diminution relative de leur corps à la fin des années quatre-vingts dix paraît alors concomitante de l'obsolescence du savoir paysager objectivé en PDV, comme si cette ressource ne devait plus être que marginale dans l'entretien de leur hégémonie. Le paysage pouvait faire le lien entre les différentes parties du système agraire qui fondait la légitimité d'une domination de l'agronome ; dès lors que les modalités de cette dernière se désobjectivaient, le savoir paysager pouvait tendre à l'obsolescence en tant que ressource pédagogique explicite. Son inscription dans les programmes le donnait en effet à voir comme « allant de soi ».

2. La mise en œuvre d'un sens commun paysager

Les textes à visées didactiques des agronomes avaient d'autant plus valeur de manifeste agronomique paysager qu'ils paraissent être traduits par l'emprise de la technique dans l'inscription du savoir paysager dans les programmes. Pourtant, la part relative de celle-ci paraît faible dans les appréhensions paysagères proposées aux élèves de l'enseignement secondaire [REF, 3]. Ainsi, l'enseignant en agronomie, signalé de façon explicite, interviendra dans l'approche paysagère d'un territoire dans le cadre de l'option EATC au même titre que ses collègues des « disciplines générales », pour un même volume horaire. Par exemple, le ratio PDV de 17 % partagée avec les matières générales en BTA apparaît comme le reliquat de configurations communautaristes des lycées agricoles, quand le savoir paysager pouvait sembler faire l'objet d'une « croisade morale ». Pourtant, en Bac STAE, ce ratio est plus élevé pour la « technologie », traduction pédagogique de l'agronomie, voire de l'aménagement dans des programmes où l'on entendait faire une place à cette discipline, sans pour autant lui conférer une trop grande autonomie. Malgré un volume horaire peu important, c'est bien à la technologie qu'appartient la définition du paysage ; les autres matières étant, quant à elles, renvoyées à des lectures empiriques.

La domination de la technique sur les matières générales est renforcée par le fait qu'entre les versions de 1993 et 2001 du référentiel du Bac STAE, la diminution du ratio PDV est plus forte pour les disciplines générales (histoire-géographie, économie, ESC), que pour la « technologie ». Dans l'appréhension d'un territoire, l'objectif 5 de la matière 4, traditionnellement exempte d'agronomie, fait l'objet d'une marginalisation particulièrement poussée du PDV, dont le ratio est particulièrement réduit. En fait, l'hégémonie de l'agronomie via la « technologie » sur le savoir paysager [REF, 4] est renforcée par le statut intermédiaire de disciplines comme l'histoire-géographie et l'ESC, dont les finalités sont plus empiriques que scientifiques ; pour l'ESC, en particulier, le ratio PDV diminue deux fois plus que la baisse du ratio en histoire-géographie, entre les deux versions du référentiel du Bac STAE, ce qui tend à confirmer la représentation de cette discipline comme un « bricolage » dans l'appréhension du savoir paysager. Or, s'il y a hégémonie de l'agronomie dans l'enseignement du savoir paysager, en dépit de sa diminution, c'est parce que les usages du paysage prescrits dans le cadre des référentiels tendent à être marqués par un déterminisme du milieu [REF, 5].

De même le « milieu » apparaît comme la matrice du systémisme à l'œuvre dans la pensée agronomique paysagère, de même il est le principe initiateur du discours sur le paysage à l'œuvre dans des programmes d'enseignement dominés par la technique. Ainsi, le savoir paysager dans l'enseignement agricole apparaît comme la mise en pratique d'un sens commun rationalisé sous couvert de systémisme. Pour autant, ce systémisme paysager n'est pas vraiment le fruit d'une domination explicite de la technique.

La réussite de cette dernière est en effet garantie par l'intériorisation d'un déterminisme du milieu par les tenants des disciplines générales, voire même par les enseignants chargés de la discipline « aménagement » en BTS. De fait, dans les cycles post-baccalauréat courts où il a été possible d'objectiver une proportion de PDV, l'aménagement domine relativement dans l'enseignement de ce dernier, aux côtés des SES, alors que la part dévolue à l'agronomie est quasiment insignifiante. Cette importance relative de l'aménagement est d'autant plus significative d'un déterminisme du milieu dans l'enseignement du PDV en lycée agricole, que les enseignants d'une discipline traditionnellement concurrente de l'agronomie ont plus de chances que les tenants de cette dernière, de participer à un enseignement en PDV [REF, 6]. Pour autant, le fait que l'agronomie soit dotée d'un potentiel horaire similaire à celui de l'ESC [REF, 7] contribue à en garantir la domination symbolique. De fait, dans les diplômes à

vocation professionnelle immédiate, le PDV n'a guère de valeur, si bien que la discipline de « l'ingénieur » et la discipline du « bricoleur » n'ont pas à faire l'objet d'une mobilisation de la part des enseignants qui les professent. En outre, les activités proposées en BTS ressortent d'une approche concrète des espaces appréhendés plus que d'une offre de raisonnement par rapport à ces derniers : présentées sous forme de liste, elles invitent certes à une relative rupture vis-à-vis du sens commun [GOODY, 1979] mais, paradoxalement, contribuent à le renforcer en minimisant l'un de ses vecteurs, le PDV.

L'intériorisation du sens commun propice à l'enseignement en PDV provient également des dispositions préalables à l'intégration dans l'enseignement agricole. Ainsi, pendant la réalisation de leur mémoire professionnel, les enseignants candidats à la titularisation dans cette administration doivent conjuguer les attentes des agents de ce champ avec leurs prédispositions à l'enseignement, acquises pendant des carrières antérieures. Même si la part de ces travaux en PDV reste drastiquement faible, leur analyse n'en est pas moins révélatrice de la « neutralité » présumée du paysage pour les enseignants des matières générales qui se livrent à cet exercice.

De fait, l'absence de mémoires réalisés par les agronomes est révélatrice d'une domination dissimulée au profane pour qui ce travail apparaît comme le produit d'un rituel d'intégration, voire d'initiation, alors qu'il peut également être appréhendé comme un rite d'institution. La part de « bricoleurs » paraît d'autant plus augmenter que la fréquence de mémoires soutenus en ESC augmente à la fin des années quatre-vingts dix, alors que celle soutenue en histoire-géographie tend à se tasser [MEPRO, 1, 2]. Cette discipline reste cependant majoritaire, nonobstant les indices d'un désengagement de ses agents de l'espace du savoir paysager : les stagiaires en histoire-géographie parient tantôt sur l'obsolescence d'usages pédagogiques du paysage, tantôt sur le renouvellement didactique de ces derniers. Ces derniers se conforment ainsi aux recommandations les plus récentes de l'inspection en histoire et géographie : la critique des « vieux démons de la lecture de paysage » dénonce en fait les usages par trop concrets, absolument pas scientifiques, et essentiellement « sensationnalistes » de cette pratique pédagogique. Pourtant, c'est le champ lexical du milieu qui domine les effets d'annonce de ces exercices ritualisés de confirmation de l'enseignement agricole : il est majoritaire dans les titres des mémoires déposés [MEPRO, 3]. Ce champ reste éminemment majoritaire dans le mémoire d'un enseignant-stagiaire en histoire-géographie [MEPRO, 5] qui aurait souhaité dépasser les approches traditionnelles du paysage par la discipline qu'il est voué à enseigner. Cette intériorisation d'un sens commun paysager est renforcée par sa naturalisation, tant le champ de l'environnement occupe une part peu négligeable (20%), eu égard au champ de la didactique (10%), dont la faiblesse relative consolide le processus en cause, alors même que la réflexion didactique est généralement un moment incontournable de ce genre d'exercice.

La propension au bricolage dans l'enseignement du savoir paysager, par les enseignants de matières générales, est alors renforcée par les effets du pragmatisme en matière d'approche esthétique et artistique. De fait, dans la principale discipline concernée par ce processus de validation du sens commun paysager dans l'enseignement agricole, l'ESC, ce sont bien des schèmes du naturalisme et du spontanéisme qui sont mis en branle pour l'approche pédagogique du paysage. Ainsi, dans le mémoire professionnel en ESC retenu, sont sélectionnés au titre de productions artistiques des graffitis urbains ainsi que les travaux des affichistes comme Hains, Villéglé ou Rutella. Ces productions rompent avec les schèmes esthétiques dominants mais n'en sont pas moins considérées comme de l'art [BECKER, 1988] : elles permettent de désacraliser un domaine d'activité humaine et de valoriser le sens commun, elles contribuent à restituer aux profanes leurs créations quotidiennes [SHUSTERMAN]. Cependant, l'éloignement par rapport à la structure légitime de

l'enseignement agricole est poussé à son maximum, au point de proposer une réflexion didactique sur la base d'une identification spontanéiste de l'enseignant-stagiaire et de l'élève à l'artiste : « de même le paysage s'offre à nous de façon spontanée. Par exemple Turner a peint des paysages aux formes indéfinies mais très spontanées » [PETIT, Anne, p. 18]. Ce spontanéisme propice à tous les effets de croyance dans l'immanence d'une révélation contribue à renforcer le caractère bricolé du paysage appréhendé par l'enseignant-stagiaire en ESC : « *Ce qui me paraît le plus riche pour apprendre, c'est justement cette attitude de recherche, de tâtonnement, de **bricolage** qui est le propre de toute démarche artistique* » [Idem, p. 13, souligné par nous]. Dès lors, l'appréhension du paysage peut se faire sous l'égide d'un déterminisme du milieu accumulant ce que, du point de vue scientifique on nommerait tautologies mais que, du point de vue artistique on considérerait comme allant de soi, telle l'opposition suivante : « *La ville est dense et en volume (pleins et vides), le paysage naturel étendu et montre une forte planéité –cela dépend évidemment du type de paysage naturel que l'on considère.* » [Id., p. 33]. Pourtant, il s'agit bien, au même titre que le systémisme agronomique, de proposer une pédagogie fondée sur une rhétorique relativement fixiste : le dessin de paysage, notamment, doit permettre d' « *acquérir une sensibilité au graphisme de la nature afin de préserver l'environnement et la diversité des signes visuels dans cet environnement* » [Ibidem, p.35]. La dominance relative du champ de l'art dans le discours de confirmation de l'enseignant-stagiaire en ESC n'est cependant pas aussi élevée que la dominance relative du champ du milieu dans le même travail en histoire-géographie, comme si la spécificité disciplinaire par rapport au savoir paysager était moins intériorisée en ESC [MEPRO, 4].

L'expression artialisée du sens commun paysager pouvait être dotée d'une autonomie relative dès lors que sa légitimité était garantie dans l'espace des discours légitimes sur le paysage dans l'enseignement agricole, à partir du moment où ces derniers contribuaient à confirmer l'hégémonie tendancielle des agronomes.

Ainsi, les mesures effectuées sur l'échantillon d'articles sur le paysage dans la huitième livraison de la revue Champs Culturels, tendent à confirmer la dominance relative de la variable PDV, comme si l'ensemble des catégories d'auteurs participaient de la construction pédagogique du paysage d'abord comme « paysage de visu » [CULT, 2]. La variable « PIS » fait apparaître le « paysage in situ » comme une catégorie dominée de l'action culturelle dans l'enseignement agricole, mais partiellement « sauvée » par l'artialisation, nonobstant les difficultés matérielles inhérentes aux réalisations pédagogiques qui pourraient en ressortir (puisque'il s'agit alors d'installations visuelles). A peine un tiers des articles mêlent les trois catégories, confirmant alors l'acceptation de sens commun du savoir paysager, ainsi que sa domination sur la catégorisation de l'aménagement paysager. Et si, parmi les auteurs de compte rendus, il y a une dominance relative de l'ESC, celle-ci apparaît d'autant plus comme un bricolage qu'elle est confirmée par l'addition des trois variables retenues pour l'analyse [CULT, 3]. Ce au même titre que les intervenants en arts plastiques, catégorie hétérogène (formée entre autres par un plasticien labellisé par les services de la DRAC concernée, ainsi qu'une conseillère départementale pour les arts plastiques de services culturels d'un conseil général) fondée à partager les mêmes schèmes d'action et d'évaluation, notamment plastiques, que les enseignants en ESC et, partant, vouée à la confirmation des pratiques paysagères de ces derniers.

Malgré cela, l'action culturelle paysagère tend à confirmer l'hégémonie agronomique, dans la mesure où l'agronome présent dans l'échantillon des auteurs de compte-rendu et d'analyse d'actions paysagères met en exergue des capacités de synthèse des champs de la vision et de l'aménagement qui paraissaient dévolues aux seuls enseignants en ESC. Ainsi, même les

formateurs, fussent-ils issus des centres traditionnels de constitution du savoir paysager, comme le CEP de Florac ou la Bergerie Nationale de Rambouillet, restent en retrait par rapport à ces capacités de synthèse en conservant leurs domaines de spécialisation (le PDV au CEP, le PIS à Rambouillet) ; plus encore, ils paraissent se conformer ainsi aux prédictions autoréalisatrices d'usages esthétisants des espaces ruraux. En outre, le fait que l'introduction à un dossier sur le paysage dans la revue analysée soit confiée au dit agronome en dit long sur les capacités à imposer des normes qui peuvent être dévolues aux représentants de ce corps. **Or, jusque dans les colonnes de *Champs Culturels*, l'analyse du savoir paysager se singularise par une hausse relative jusqu'en 1998, puis par une baisse [CULT, 1], comme si le paysage faisait l'objet d'une obsolescence relative liée à une moindre mobilisation pédagogique à son égard.**

Au total, le systémisme de mise dans l'inscription du paysage dans l'enseignement agricole se décline jusque dans la revendication d'usages spontanéistes du savoir paysager, puisque même les vellétés artistiques de son enseignement paraissent suivre la pente de son histoire naturelle. A son émergence au début des années quatre-vingts puis à la confirmation de son succès dans les années quatre-vingts dix paraissent succéder les signes de son déclin. Trop de paysage tuerait-il le paysage ?

II. Le paysage dans l'éducation à l'environnement : la délimitation d'un territoire d'action

Le sens que prend la notion de paysage dans les actions d'éducation à l'environnement présentées précédemment s'explique aussi en partie par un nouveau recrutement social du milieu associatif. Les acteurs qui ont fait leur cette compétence en matière d'ingénierie pédagogique mobilise des savoirs et des savoir-faire qui leurs sont propres et pour la plupart des savoirs scolairement acquis. Ce savoir scolairement acquis s'inscrit dans un nouveau rapport à l'écologie, davantage tourné vers des préoccupations de gestion et d'aménagement que d'accumulation des connaissances. Le développement des professions éducatives au sein du milieu associatif de la protection de la nature ou de la défense de l'environnement est un des éléments d'une nouvelle compétence accordée au milieu associatif, la valorisation et l'aménagement écologique de l'espace.

1. Un nouveau recrutement social : la prédominance de la technique, l'aspect pédagogique du militantisme.

Un savoir scolairement acquis

Le parcours scolaire et professionnel des éducateurs rencontrés qui ont en charge la réalisation des activités pédagogiques analysées ici constitue un élément explicatif du statut de la notion de paysage dans la construction d'un rapport pédagogique à la nature et l'environnement. En effet, a majorité des éducateurs obtiennent leurs diplômes dans les domaines des sciences de la vie, de l'aménagement de l'espace et des formations spécialisées dans l'environnement. (JACQUE, 2002).

Le fait que les éducateurs à l'environnement aient, pour une forte proportion d'entre eux, suivi des formations agricoles, s'explique en partie par la compétence du Ministère de

l'Agriculture en matière d'enseignement dans les domaines de la gestion de l'espace. La seule formation supérieure à dispenser un enseignement spécifique à « l'animation nature » est le BTS Gestion Protection de la Nature dispensé par le Ministère de l'Agriculture.

Parmi les personnes rencontrées, plus de la moitié d'entre elles avait suivi la formation BTS - GPN (Gestion Protection de la Nature) qui dispense un enseignement en option portant sur l'animation et l'éducation à l'environnement, tient une large part dans le rapport scientifique que ces acteurs entretiennent avec l'écologie dans la pratique de leur activité. Le premier BTS créé à Neuvic est ainsi présenté par les plus anciens des éducateurs comme une création militante au sein de laquelle se sont recrutés les premiers éducateurs à l'environnement. La valeur technique de ce diplôme se résume par sa double portée militante et professionnelle. Même si depuis cette formation s'est développée dans de nombreux lycées agricoles, il est toujours mentionné comme une référence pratiquement élitiste dans la pratique professionnelle des éducateurs. L'expression « j'étais à Neuvic », est alors lourde de sens. Au sein de notre échantillon, sur les 20 entretiens réalisés, 12 personnes ont suivi les enseignements de ce BTS, soit en formation initiale, soit en formation continue dans le cadre de leur activité éducative.

« J'ai fait de la psychologie, une licence. Mais je ne me sentais pas d'assumer ce métier, je n'avais pas la carrure. Alors, comme je m'intéressais à l'environnement, aux problèmes de la planète, j'ai rencontré des gens dans des associations qui faisaient de l'éducation à l'environnement. Donc, en ce moment je complète ma formation initiale, en même temps que je travaille ici, en passant le BTS gestion et protection de la nature. »

« J'ai commencé par faire un BTS Gestion et protection de la nature, à Neuvic, vous avez dû en entendre parler, puis j'ai continué en maîtrise. »

« En fait, j'ai fait un BTS gestion et protection de la nature. Mon option initiale n'était pas du tout dans l'animation, c'était sur la gestion des espaces naturels donc c'est plus un travail de terrain, mais j'ai commencé par trouver du travail dans l'animation. »

Cette formation est en général pour les éducateurs soit un passage vers des études supérieures, soit une spécialisation dans le cadre de leur insertion professionnelle après un cursus universitaire. Le lien entretenu par les éducateurs avec le domaine de l'enseignement agricole est surtout en relation avec leur professionnalisation, et prend une valeur plus technique, notamment dans le domaine de la pédagogie, que scolaire ou scientifique. La valeur technique de leur activité, sanctionnée ou non par un diplôme, prend sens avant tout dans l'exercice de leur travail et la place qu'ils occupent au sein des associations professionnalisées. Le positionnement professionnel de ces acteurs ne peut en effet se placer sur le même registre de la connaissance scientifique et de l'expertise que ceux qui exercent leur profession au sein des universités. Leurs activités se centrent alors sur d'autres compétences qui renvoient aux techniques pédagogiques et de communication.

La valorisation de la dimension technique de leur activité professionnelle peut s'expliquer en partie par la dévalorisation des titres scolaires obtenus par les éducateurs. Les éducateurs à l'environnement sont en effet fortement diplômés. En effet, lors d'une enquête quantitative précédente, nous avons montré que 80,1% des personnes interrogées sont diplômées de l'enseignement supérieur et ont au moins un niveau Bac +2. Par rapport au poste occupé qui est assimilé aux professions de l'animation socioculturelle, cette dévalorisation est d'autant plus marqué que 24% d'entre eux ont un diplôme de troisième cycle¹⁵. D'un point de vue du statut professionnel, ces acteurs sont donc sur des postes nécessitant un niveau d'étude allant

¹⁵ En 1991, 33% des étudiants sortaient avec un niveau au moins Bac +2 (15,1 % avec un niveau Bac+2 et 17,9% avec un niveau de second ou de troisième cycle), Tableau de l'économie française, INSEE, 1993-1994.

du BEATEP¹⁶ au DEFA¹⁷. Il existe donc un écart très important entre le niveau d'étude obtenu par les éducateurs à l'environnement et celui nécessaire à l'occupation d'un poste d'animateur ou de directeur de structures associatives. De façon globale, les éducateurs à l'environnement sont aussi plus diplômés que les acteurs qui occupent ces postes d'animateurs et assimilés au sein des centres socioculturels ou des associations sportives et de loisirs¹⁸.

En se plaçant comme des médiateurs entre un savoir scientifique et un public, ils développent un ensemble de « savoir-faire » qui les éloignent du rôle assigné à la production scientifique des connaissances. Les compétences pédagogiques nécessaires à la pratique de l'éducation à l'environnement les distinguent professionnellement des scientifiques. Par ce mouvement distinctif, c'est aussi un rapprochement social qui s'exprimerait. En effet, faisant de la vulgarisation des connaissances scientifiques un domaine nécessitant des compétences techniques, les éducateurs se positionnent alors comme des acteurs complémentaires, mais indispensables à la diffusion des savoirs produits. L'aide technique qu'ils proposent alors aux publics auxquels ils s'adressent (enseignants, élus, autres associations) tient lieu de valorisation et de justification à leur activité associative.

La conception des animations, la réalisation d'outils pédagogiques, de malettes et de malles deviennent les tâches professionnelles par lesquelles sont valorisées les compétences acquises par leur scolarisation. Ces acteurs investissent ainsi le domaine de la « sensibilisation » et de la pédagogie, dans un rapport scolaire au savoir de l'écologie scientifique.

La mise en forme pédagogique de ces thèmes vise en premier lieu à rendre « accessible » ce savoir scientifique pour les profanes. En devenant pédagogique et ludique, le savoir écologique change aussi de statut. A l'instar de ce que Denis Buhot souligne au sujet du recrutement social des associations ornithologiques, et en particulier en ce qui concerne les modifications de ce recrutement, l'arrivée de nouveaux militants associatifs a pour corollaire la transformation des modes d'expression du savoir scientifique (BUHOT, 1985). Replaçant cette évolution dans le temps long de la création de ces associations, l'auteur met en relation ce changement de composition sociale avec les modifications de modes d'action et de revendications de ces associations.

La réalisation de ces outils pédagogiques n'est plus le fait de scientifiques qui, au travers des publications réalisées à l'intérieur du cercle associatif, assuraient aussi la renommée de l'activité de leurs auteurs. La vulgarisation du savoir écologique s'appuie avant tout sur les formes, et par-là sur les techniques de communication. Les outils pédagogiques diffusés par les associations d'éducation à l'environnement sont ainsi colorés, et l'effort apporté à la présentation devient l'essentiel du travail de vulgarisation. Le déroulement des animations ne répond plus aux critères sociaux et scientifiques de l'observation de la nature : aux moments

¹⁶ BEATEP : Brevet d'Etat d'Animateur Technicien de l'Education Populaire (niveau IV).

¹⁷ DEFA : Diplôme d'Etat relatif aux Fonctions d'Animation (niveau III).

¹⁸ Jacques Ion et Bertrand Ravon soulignent la difficulté à produire des chiffres sur les emplois du secteur social et de l'animation du fait de la « diversité des itinéraires scolaires » connus par les différents types de travailleurs sociaux. Cependant, il semblerait que les conditions d'accès aux métiers sociaux se soient transformées ces dernières années. Ce mouvement de dévalorisation des diplômes par le travail associatif dépasse largement le cas des éducateurs à l'environnement. Il n'en reste pas moins que le niveau d'étude des animateurs sociaux au sein des associations à vocation sociale, sanitaire ou des collectivités territoriales reste inférieur à celui des éducateurs à l'environnement. Jacques ION, Bertrand RAVON, *Les travailleurs sociaux*, Paris, Coll. Repères, Ed. La découverte, Ed. corrigée, 2000 ; Jean-Noël CHOPARD, *Les mutations du travail social Dynamiques d'un champ professionnel*, Paris, Ed. MIRE/Dunod, 2000.

d'observation succèdent des phases ludiques et bruyantes. Les animations sont ainsi conçues dans une mise en forme plus pédagogique que scientifique.

A leur tour, les éducateurs à l'environnement investissent ce milieu associatif avec les outils qui sont les leurs. La forme que prennent les actions qu'ils mènent au sein de ces structures associatives est indissociable du rapport scolaire qu'ils entretiennent avec l'écologie scientifique.

Le rapport au savoir écologique étant valorisé dans le cadre de leur professionnalisation, c'est la valeur pédagogique de leur profession qui devient l'enjeu de leur activité militante. Le discours pédagogique des éducateurs peut alors se comprendre comme l'expression d'un positionnement au sein du milieu associatif dont l'enjeu est la reconnaissance de leurs compétences professionnelles.

La pédagogie va en effet permettre de valoriser les doubles dimensions de leur activité sociale, à la fois militante et professionnelle, à la fois technique et intellectuelle. Largement diplômés, ces acteurs trouvent un lieu d'expression de ce savoir dans la traduction technique de l'écologie. La valorisation de ce positionnement technique se retrouve dans la construction sociale de la notion de paysage opérée par ces acteurs.

Le paysage, un concept opératoire pour délimiter le territoire

Le rapport au savoir scientifique, en particulier celui de l'écologie, se décline dans le discours des éducateurs par un rapport aux scientifiques. Ce passage s'opère par la valorisation technique de leur activité. Celle-ci, centrée sur la vulgarisation de l'écologie, ne peut faire abstraction du « contrôle » du contenu des connaissances diffusées, soit par les scientifiques universitaires présents dans les associations, soit par le recours à une documentation scientifique. **En faisant de la compétence associative en matière d'éducation à l'environnement une compétence essentiellement technique, les éducateurs à l'environnement expriment, par la critique des scientifiques, leur positionnement professionnel.**

La compétence associative défendue par les éducateurs s'oppose à celle qui est présentée comme le propre des universitaires et des scientifiques, à savoir l'accumulation de connaissances. Le sérieux et le professionnalisme du secteur associatif tendent à remplacer progressivement la légitimité accordée aux connaissances scientifiques produites par les représentants universitaires et scientifiques de l'écologie et du naturalisme. L'enjeu de ce rapport et de cette redéfinition de la compétence se centre, dans le discours des éducateurs, sur l'utilité du savoir écologique et sur l'utilisation qui peut en être faite. Loin d'être dénigrée, la pratique naturaliste est valorisée au travers d'autres compétences que celles purement scientifiques de reconnaissance et d'observation. Le professionnalisme assuré par le diplôme, renvoie ici avant tout à un rapport technique à ce domaine scientifique.

« Et puis j'en ai eu marre du milieu naturaliste et de protection de l'environnement. C'est avant tout une bande de vieux croûtons à la retraite qui s'emmerdaient, en perte de pouvoir, et qui cherchaient à retrouver une aura et une responsabilité sociale. Donc j'en ai eu marre, je n'arrivais pas à voir quelque chose de positif et de constructif là dedans. »

« Je crois qu'il faut sortir de l'écologie scientifique, de la didactique, de tout ce dont on est habitué dans l'environnement. Je crois qu'en faisant de la muséographie, scénographie classique, scientifique et écologique, on se plaît à soi-même, on se complaît là-dedans. On plaît à un certain public d'initiés et

effectivement ces gens-là sont contents parce qu'ils retrouvent des choses qu'ils apprécient, sur lesquelles ils peuvent avoir beaucoup d'informations. »

Le refus d'un amalgame entre les éducateurs et les stéréotypes des militants écologistes ou naturalistes s'inscrit dans la revendication d'un statut professionnel acquis par une forme de « militantisme scolaire ». Majoritairement formés au sein des cursus universitaires en sciences de la vie ou des formations professionnelles consacrées à la gestion du territoire, de l'environnement et des espaces naturels, ces acteurs ne se reconnaissent pas dans les formes classiques du militantisme naturaliste et écologiste.

Dans ce cadre, l'écologie, en tant que domaine de référence scientifique, renvoie en premier lieu à un raisonnement, et s'oppose en ce sens aux pratiques naturalistes de comptage et de précisions portant sur le recensement des espèces. Ce qui est retenu de ce savoir est sa double dimension : à la fois méthodologique, dans le rapport au parcours scolaire de ces acteurs, et naturaliste dans les démarches d'observation. C'est avant tout dans la valorisation d'un savoir méthodologique acquis par leur scolarisation que se trouve valorisé le savoir écologique et naturaliste. Les éducateurs à l'environnement ont ainsi trouvé dans la mise en forme pédagogique un support et un lieu d'application du savoir acquis au cours de leur formation, majoritairement tournée vers les sciences de la vie et l'environnement ou les filières universitaires tournées vers l'aménagement du territoire. Dans ce cadre la notion de paysage permet ici de faire le lien entre aménagement de l'espace et description du milieu naturel.

Ce qui me plaît quand je fais une animation sur le paysage, c'est que cela me permet d'aborder plein de choses, les relations entre un paysage et l'activité agricole par exemple, je montre aux enfants les transformations du paysage, comment l'agriculture a évolué, et puis c'est un outil qui te permet de faire d'aborder un peu tous les aspects de la préservation de la nature, donc tu pars du substrat naturel et puis tu remontes aux activités humaines, c'est très complet.

Par exemple, quand on est dans l'observatoire, on regarde le paysage, et donc cela permet de montrer aux enfants toute l'importance de la gestion sur la préservation de la nature

Le développement du concept de paysage au sein de l'écologie scientifique apparaît en premier lieu comme lié à ses orientations gestionnaires. Comme le souligne Jean-Marc Drouin dans son histoire de l'écologie, le recours à ce concept a permis de « disposer d'un niveau d'intégration supérieur qui englobe plusieurs écosystèmes » dont la portée réside dans le rapprochement de l'écologie et de la géographie, offrant ainsi un cadre permettant de « répondre aux demandes sociales concernant l'impact des activités humaines » (DROUIN, 1991, p.107).

Le recours à la notion de paysage par les éducateurs rencontrés dans la construction des outils pédagogiques et des animations est en premier lieu une référence au domaine de l'écologie scientifique. Cette référence s'appuie non pas sur un savoir propre à l'écologie mais sur une compétence à la fois scientifique et technique acquise par la scolarisation au sein de filières orientées sur les questions d'aménagement de l'espace et d'environnement.

La notion de « paysage », en partie issue de l'écologie scientifique mais aussi de la géographie et de la sociologie, est la plus utilisée par les éducateurs à l'environnement rencontrés. En effet, cette notion semble synthétiser le rapport entretenu entre l'éducation à l'environnement et le domaine du savoir scientifique. Le paysage apparaît alors, plus que les concepts propres à l'écologie, comme la notion-clé dans la construction d'un regard sur la nature et l'environnement. C'est par ce concept qu'est construit un regard « scientifique » sur l'environnement et la nature. La notion de paysage est ainsi utilisée dans les actions

d'éducation à l'environnement comme un outil de « déconstruction/reconstruction » d'une réalité physique et matérielle.

Le recours à la notion de paysage permet de rendre compte du rapport à l'espace. Les différents outils pédagogiques utilisés autour de cette notion renvoient soit à des jeux, des plateaux, soit à des techniques de « lecture de paysage »¹⁹. Cette dernière est une technique pédagogique de présentation de l'espace, et plus précisément de découpage « fonctionnel » de l'espace. A ce titre, la notion de paysage permet un regard plus global mais aussi une schématisation plus serrée des relations entre l'homme et la nature. La lecture de paysage consiste, en début d'animation, à faire ressortir les différents éléments constitutifs d'un espace, d'un lieu : les différentes « unités écologiques ». Les termes de milieux ou d'écosystèmes n'ont donc ici que peu d'intérêt, dans la mesure où il s'agit en effet de rendre compte des composantes matérielles, et non écologiques de l'espace : le relief, la perspective, les niveaux.

La compétence associative réside ici dans la valorisation de l'espace à travers des formes d'interprétation et de valorisation du patrimoine local ou des structures gestionnaires environnementales (station d'épuration, tri des déchets). La question des spécificités locales, que ce soit en termes écologiques ou culturels, sert alors de support à une valorisation de ce savoir aménagiste. Les activités d'éducation à l'environnement s'appuient ainsi sur un « patrimoine local », en tant qu'il permet de mettre en œuvre des formes de fréquentation et de lecture qui sont le produit d'un savoir gestionnaire.

Les associations qui proposent aujourd'hui des activités d'éducation à l'environnement développent ainsi des compétences gestionnaires, en particulier en matière de conseil et d'expertise, mais aussi en matière d'aménagement et de valorisation de l'espace. Les méthodes employées dans ce cadre sont celles d'une ingénierie gestionnaire permettant de mettre en valeur les différents éléments de l'espace par des panneaux, observatoires, circuits pédagogiques, brochures de présentation d'un site. Ces différents outils de communication sont communs à l'ensemble de ces associations et s'appliquent par-là de façon uniforme à l'ensemble du territoire.

Les activités d'éducation à l'environnement, quant à elles, apparaissent comme la forme de diffusion du savoir, propre à cette forme d'intervention associative. Le développement de ces activités au sein du milieu associatif environnemental et naturaliste est passé par de « nouveaux militants ».

La construction des outils pédagogiques et leur présentation discursive par les éducateurs renvoient à une représentation du paysage qui place la question de l'aménagement de l'espace au cœur de cette notion. L'analyse des outils (malle pédagogique mais aussi brochures et ouvrages produits par les associations d'éducation à l'environnement) permet de rendre compte de cette dominante aménagiste de la représentation du paysage. Celle s'inscrit plus largement dans l'enjeu de gestion des territoires.

¹⁹ La lecture de paysage est une technique développée essentiellement au sein de la géographie au cours des années 60 et a connu une application particulière dans le domaine de l'agronomie qui est aujourd'hui largement contestée au sein même de la géographie comme forme « tronquée » d'objectivation de la réalité.

2. L'éducation au paysage : le sens politique du territoire.

Une représentation dominante du paysage dans l'éducation à l'environnement : agricole et aménagé

Du fait de leur parcours, la représentation du paysage présente au sein dans le discours des éducateurs à l'environnement renvoie majoritairement à une représentation de l'espace comme un espace agricole. En effet, au sein des entretiens, l'évocation de la notion de paysage est associée à l'activité agricole des sites présentés.

C'est sûr quand je dis paysage, je pense d'abord à l'agriculture. Le paysage c'est d'abord l'agriculture qui le façonne. Après tu peux avoir une approche plus large du paysage, mais pour moi c'est d'abord l'activité agricole.

Le paysage de Camargue, c'est une longue histoire, mais le paysage tel qu'il existe aujourd'hui doit beaucoup à l'activité agricole. Ici on est sur un milieu artificiel et donc quand on aborde le paysage, forcément on aborde le rôle que joue l'activité humaine, la façon dont l'histoire et les activités ont forgé ce paysage.

Le paysage, c'est l'agriculture. En Provence, on ne peut parler du paysage sans parler de l'agriculture, sans aborder toutes les activités agricoles.

Le paysage est majoritairement associé à l'espace rural ou du moins à la relation entre activité humaine et « aménagement et ménagement de l'espace » (MARIE,). La problématique paysagère est mobilisée en éducation à l'environnement dans le cadre d'une mise en scène des rapports entre l'homme et l'espace et plus particulièrement entre l'espace cultivé et l'activité agricole.

Ainsi, les documents qui se réfèrent à la notion de paysage sont-ils orientés vers des problématiques d'aménagement. Le savoir principal mobilisé dans la formalisation de ce paysage éducatif est celui d'une approche pluridisciplinaire de l'aménagement.

« De l'agriculture autarcique fondée sur la trilogie méditerranéenne (les céréales, les vignes, et l'olivier) jusqu'à aujourd'hui avec l'urbanisation galopante, le comtat venaissin dessine et redessine encore et toujours ses paysages. »²⁰

Cette première phrase d'un ouvrage éducatif sur le paysage édité par une association avignonnaise plante le décor des caractéristiques des paysages méditerranéens. Ceux-ci sont pensés dans leur évolution non pas naturelle ou écologique mais dans leur évolution en termes d'aménagements : plantation, aménagements hydrauliques et urbanisation. Cette présentation des paysages puise une grande part de sa légitimité dans les outils conceptuels de la géographie. La présentation des paysages de la région avignonnaise suit un argumentaire proche du manuel scolaire de géographie.

- Les éléments naturels « un savant mélange d'eaux, de roches et de vents », mise en situation géographique et géologique d'un espace.
- Histoire d'un paysage : la relation de l'homme aux ressources naturelles devient l'élément explicatif central quant à la compréhension des paysages contemporains. Cette référence historique. Evolution de la répartition des aires cultivées, photographies diachroniques mettant

²⁰ Gravier, Mireille, Paysans et paysages de l'arc comtadin, Introduction, Edisud / CME, p.9

- l'accent sur les transformations paysagères, dessins de coupes montrant le morcellement de l'espace, aménagements hydrauliques et ferroviaires, routiers. Enfin le développement urbain.
- L'évolution des paysages : des techniques agricoles traditionnelles au développement anarchique de l'urbanisation.

La mise en lumière du paysage au sein des documents pédagogiques qui lui sont destinés sont ainsi structurés selon une logique visant à mettre en lumière, au cours du temps, l'impact de l'homme sur son environnement. Dans ce cadre, la présentation de l'approche du paysage suit une logique qui va de l'agricole à l'urbain. En ce sens, la présentation du paysage dans les outils analysés apparaît d'une certaine façon à la fois comme évolutive mais aussi malléable.

L'outil pédagogique sur l'eau diffusé par Ecole et Nature est à ce titre évocateur. L'activité principale de cet outil est le « Pays de l'eau ». L'objectif de ce panneau est de reconstruire un paysage à travers une rivière. Un grand panneau est découpé en six morceaux représentant chacun un « bout de paysage ». De la source à l'embouchure, l'ensemble de ces différents morceaux recollés forment le paysage de l'eau. Les enfants sont alors invités, par groupes, à « aménager » leur morceau de paysage : maisons, routes, champs, arbres représentés par des sortes de légos colorés etc.. Une fois réalisé, chaque paysage est ensuite accolé aux autres pour reconstituer un « Paysage de l'eau ». L'élément central de cette activité n'est pas de mettre en avant les spécificités d'un bassin hydraulique mais bien de rendre compte des « composantes » d'un paysage.

Une fois que le paysage est reconstruit, de la source à l'embouchure, l'animateur propose aux enfants de commentés et d'expliquer les choix qu'ils ont opérés dans cette construction paysagère. Dans ce cadre, la question de l'entretien et du respect des paysages construits est soulevé.

Quand je fais Ricochet, le moment important c'est quand on commente tous ensemble ce qui a été fait. Alors j'amène les enfants à repérer les différents éléments du paysage qu'ils ont construits et les problèmes qui vont se poser. Par exemple s'ils ont mis beaucoup de maisons, on va leur expliquer qu'il faut ensuite penser aux conséquences de cet aménagement, qu'il va falloir traiter l'eau, prévoir une station d'épuration, des choses comme ça. Donc ça permet de montrer toutes les relations, les interdépendances qui existent quand on construit un paysage.

Ce qui est bien avec l'outil Camargue c'est qu'on va pouvoir montrer les interdépendances qui existent sur ce territoire. Par exemple comment tout est lié, entre l'activité agricole, la gestion des espaces naturels, tout ça à travers un réseau hydraulique complexe.

En milieu urbain je travaille beaucoup sur le paysage parce que ça permet aux enfants de se repérer dans l'espace, de prendre conscience de l'espace qui les entoure. Alors par exemple, on va pouvoir à partir de jeux mais aussi de dessins montrer les liens qui existent dans la ville, entre leur quartier et le reste de la ville. Ça permet aussi qu'ils s'approprient cet espace, comme un espace de vie, et là ils peuvent plus facilement participer au bon état de leur quartier.

Cette notion de paysage est systématiquement associée dans les entretiens à la question de leur entretien et des aménagements qui ont conduit à leur état actuel. Le paysage ne constitue pas une nature qui se donne à voir mais renvoie davantage au caractère malléable de la nature et des ressources naturelles et de l'espace. Il nous semble à ce titre que les représentations du paysage qui se retrouvent dans les ouvrages et animations d'éducation à l'environnement soient le fondement d'un argumentaire nouveau et par là de valeurs nouvelles accordées à la protection des paysages.

A dominante naturaliste, les associations d'éducation à l'environnement sont aujourd'hui devenues des associations gestionnaires de l'espace. Au sein des entretiens réalisés auprès des différentes structures associatives sélectionnées, on retrouve ce passage d'associations

naturalistes à des associations gestionnaires de sites ou prestataires de services en matière d'aménagement de l'espace. Dans ce cadre, le paysage, en tant qu'outil de lecture de l'espace, tient une place centrale dans la construction à la fois écologique et symbolique de l'espace.

La délimitation d'un territoire d'action : de nouvelles relations de pouvoir

Les associations d'éducation à l'environnement sont majoritairement implantées au sein des espaces ruraux. Leur sphère d'action est délimitée par les relations qu'elles peuvent entretenir, du fait de leurs financements, avec différentes collectivités locales. L'élément clé de cet échange réside dans la mise en valeur de l'espace rural dans les cadres du développement économique durable.

« L'essentiel c'est que les choses soient réfléchies en amont. Là il y a un nouveau contrat de plan Etat Région qui va être signé, une nouvelle loi d'orientation en aménagement du territoire, et en termes de développement durable nous avons notre mot à dire, et il semble que normalement l'environnement devrait tenir une place plus importante. »

« Notre objectif c'est d'être en phase avec les grandes évolutions qui commencent à se dessiner et qui sont issues de la décentralisation. Donc l'aménagement du territoire, qu'il soit rural ou urbain, la mise en œuvre de mesures agri-environnementales, des choses comme ça. »

« L'environnement représente pour notre territoire une richesse déterminante pour la communauté. Ce n'est ni une contrainte, ni un refuge, mais un potentiel de culture, de pédagogie, de développement social, culturel et économique. Il s'agit pour nous de réinventer sans nostalgie les liens entre la ville et la campagne, entre les communautés ou les générations, d'assurer une prise de conscience du patrimoine unique, de créer des alternatives économiques et des projections personnelles. »²¹

Les sites sur lesquels interviennent les associations d'éducation à l'environnement ne sont pas qualifiés exclusivement à travers des critères écologiques, mais à travers la production de paysages et la préservation des ressources naturelles comme résultat d'une gestion exemplaire. Ainsi leur capacité gestionnaire à produire des espaces écologiquement et esthétiquement riches où le respect des critères écologiques d'aménagement est valorisé, renvoie à la définition de l'espace dans le discours des éducateurs à l'environnement. De même, les fermes pédagogiques engagées dans les actions d'éducation à l'environnement affirment leur différence au plan des formes de production agricole possibles.

« Je crois aujourd'hui que ce qui est important pour une réserve naturelle, c'est de montrer le rôle qu'elle a dans la gestion de la nature, expliquer son importance par rapport à la présence de marais ou d'oiseaux. Donc moi personnellement, mais c'est marqué dans la charte, c'est montrer le rôle de la protection de la nature par rapport à ce que les gens peuvent voir. »

« On s'aperçoit que ça a de l'effet quand même. Tous nos petits villages maintenant ont installé des stations de lagunage. Autrefois il y avait des stations minables qui remuaient un peu le caca et puis c'est tout. Mais ce n'est pas fini, on peut encore améliorer, parce que ça peut encore souffrir de pollution, avec les caves coopératives tout ça. »

Intervention paysagère, expertise écologique, mise en valeur du patrimoine bâti, etc. deviennent autant de compétences qui, au-delà des pratiques d'éducation à l'environnement, font de ces structures associatives les interlocuteurs privilégiés des collectivités locales dans la mise en place d'un développement durable.

²¹ Un CPIE tout neuf, *Itinéraires Environnement*, Bulletin de l'UNCPIE, octobre 1995, p. 4.

Le progrès économique et social des espaces ruraux, par le développement d'activités nouvelles (ou le renouveau et la redéfinition d'activités anciennes), considérées comme écologiquement et culturellement acceptables, forge la conception protectionniste de ces acteurs. S'appuyant sur des compétences écologiques et ethnologiques du développement du territoire, la philosophie des CPIE permet de soutenir un discours sur le développement et le progrès social. (DUBOST, LIZET,)

Les critères produits par ce savoir gestionnaire fournissent aussi une grille de lecture pour les activités existantes au sein des régions où ces associations sont présentes. L'agriculture, comme activité productive principale de ces lieux, est présentée, dans ce cadre, comme un « acteur » du paysage.

« Le CPIE mène depuis deux ans un travail préparatoire à la mise en place d'un dispositif agri-environnemental (opération locale). [] La synthèse des deux approches a permis de proposer des solutions de gestion susceptibles de favoriser le développement de pratiques agricoles plus soucieuses de l'environnement. L'objectif poursuivi est ici le maintien d'une agriculture traditionnelle reposant sur l'élevage, et grâce à cela la préservation de paysages et d'habitats de qualité. »²²

La notion de paysage est ici une entrée spécifique dans la gestion écologique de l'espace. L'agriculture est présentée comme productrice, non pas de biens agricoles mais de biens environnementaux, les paysages et les habitats. L'action des CPIE par exemple se centre alors sur la valorisation et la commercialisation de ces « nouveaux services de l'espace » ruraux.

« Dans le cadre des activités de développement local, ne voulant se transformer ni en bureau d'études, ni en agence de voyages, nous limitons notre espace d'intervention aux frontières de la région. Nous avons ainsi impulsé une réflexion régionale qui s'est transformée en association chargée de la promotion et de la commercialisation des produits « naturels et patrimoine ». Elle regroupe les parcs régionaux, les CPIE et différentes associations »²³

De façon plus transversale au discours des éducateurs à l'environnement, les activités productives apparaissent des intermédiaires entre la production d'un bien environnemental (le paysage, l'habitat de vie, etc.) et la valorisation de ce bien par les actions d'éducation à l'environnement ou un tourisme vert.

« On va montrer le rôle qu'a l'homme là dedans, parce qu'on a un peu tendance à casser du sucre sur les agriculteurs, mais la vigne qui est là, c'est parce qu'il y a des agriculteurs, ensuite on va parler de la nappe phréatique, de pollution, mais en même temps on essaie aussi de faire comprendre que les oliviers, le miel, le verger, ils n'existent que s'ils sont produits par l'homme. »

« On va monter un partenariat avec des arboriculteurs, sachant que les arboriculteurs ici c'est un truc très fort. Avant, les villages avaient tous une ceinture de vergers, donc là on va monter un pressoir pour faire du jus de fruits, et puis on a un verger école aussi. Donc le but c'est de faire des formations là dessus, des démonstrations sur les espèces sensibles. »

La construction d'un espace rural « à montrer » redéfinit du même coup le statut des activités qui y sont menées. La prédominance d'activités productives cède le pas à une vocation de services éducatifs et touristiques.

²² CPIE de la Vienne, *Itinéraires Environnement*, Bulletin de l'UNCPIE, février 1996, p. 6.

²³ La Vallée de l'Orne ... dans le Calvados, *Itinéraires Environnement*, Bulletin de l'UNCPIE, octobre 1995, p. 2.

L'entrée écologique des associations d'éducation à l'environnement sur l'espace rural est celle d'un savoir gestionnaire qui, en s'exerçant, redéfinit le statut des activités qui y sont menées. Non pas qu'elles soient condamnées, mais elles sont jugées en fonction de leurs « intérêts » en terme de production de « services écologiques », en particulier paysagers.

L'évolution des formes de muséographie propres au naturalisme est à ce titre illustrative. L'exemple des écomusées, dont celui de Gardanne et de La Crau ont été évoqués au cours des entretiens comme des outils pédagogiques, s'appuie sur la cohérence paysagère des sites comme pouvant former un territoire. Cette présentation de l'espace va de la connaissance d'un « patrimoine naturel et culturel local » à la mise en scène d'une dynamique entre territoire et activités économiques comme objet marchand. L'harmonie entre une économie locale et la préservation des caractéristiques écologiques des milieux ruraux devient l'enjeu de la mise en scène muséographique destinée à la vente de prestations de services par le milieu associatif.

Cette maîtrise du développement économique par l'appropriation du territoire, en même temps que peut se penser le développement économique, écologique et social du territoire, permet de stabiliser le positionnement professionnel des éducateurs à l'environnement. En maîtrisant le développement économique des régions, ces acteurs maintiennent aussi leur propre place sur ces territoires.

La mise en cohérence d'un territoire par le paysage permet ainsi aux acteurs de l'éducation à l'environnement, soutenus dans ce sens par les politiques de décentralisation, de repenser le lien entre développement économique et bien être social. Ce mouvement qui ne se cantonne pas aux associations d'éducation à l'environnement, mais qui est aussi aujourd'hui le fondement du développement des Parcs Naturels Régionaux, constituerait un nouveau lieu d'investissement idéologique et politique de la question environnementale.

Troisième partie :

Une éducation au regard

La description et l'analyse des pratiques pédagogiques du paysage fait l'objet de cette dernière partie. Il s'agit ici de montrer comment le savoir paysager propres aux acteurs éducatifs rencontrés, présenté dans les deux parties précédentes, est mobilisé au cours des animations. Dans ce cadre, l'approche des pratiques pédagogiques au sein du milieu de l'enseignement agricole ou de l'éducation à l'environnement ne fera pas l'objet d'une distinction. En effet, les comparaisons effectuées entre les pratiques pédagogiques de ces deux corps éducatifs rendent compte davantage de traits communs que de différences. Ainsi, même si les expériences retracées sont distinguées, l'analyse portée se rapporte aux deux pratiques pédagogiques.

L'enjeu central de la pratique pédagogique est ici le regard. Toute approche de sens commun du paysage paraît d'abord mettre en exergue ses usages localisés, réservés à l'appréhension visuelle de sites spécifiques dont il s'agirait, par le regard, de saisir les propriétés essentielles. Cet essentialisme n'est plus de mise dès lors que l'on comprend le regard comme un fait social, dont les modalités sont historiquement et socialement bornées par les configurations dont il peut faire l'objet, voire être l'enjeu. Ainsi, au déterminisme du site, il convient d'opposer une approche qui contextualise la pratique du savoir paysager dans l'espace pertinent de ses usages. Plus encore, la lecture de paysage contribue à socialiser les regards des apprenants comme des pédagogues. Pour autant, le regard ne peut pas faire l'objet de manipulations explicites de la part de ces derniers, tant le paysage apparaît comme un espace sensible.

I. Quand la situation l'emporte sur le site

Le premier élément qui ressort de l'analyse des situations pédagogiques est la prédominance de la démarche pédagogique sur l'appréhension d'un site propre. En effet, l'analyse des entretiens fait ressortir l'importance accordée à la démarche pédagogique dans la mise en œuvre d'une animation sur le paysage. Le premier élément qui est abordé par les acteurs éducatifs au sujet de ces animations est en effet la mise en œuvre d'une pédagogie de projet comme élément essentiel de l'activité. Ainsi, la mise en situation de l'apprenant apparaît pour les acteurs rencontrés comme plus importante que la présentation du site.

Rompre avec le déterminisme du site permet de ne pas appréhender les objectivations de sens commun propres aux traductions pédagogiques du savoir paysager, en particulier les approches les plus dominées, comme allant de soi. Dans la mesure où le savoir paysager n'est pas étranger à une territorialisation des pratiques autorisant ses usages pédagogiques, les espaces de ces derniers n'en font pas moins l'objet d'une relative fétichisation. Or, c'est d'abord dans la mise en œuvre de la pédagogie de projet que le savoir paysager fait l'objet de traductions pédagogiques. Et c'est au travers de celle-ci qu'il paraît contribuer à une anthropisation des espaces dont il est pourtant censé être la clé.

1. L'emprise de la pédagogie de projet : le statut de la connaissance dans les animations.

Que ce soit dans les ouvrages d'éducation à l'environnement ou au sein du corpus documentaire constitué sur l'enseignement agricole, mais aussi au sein des entretiens menés, la pédagogie de projet apparaît comme la référence dominante à la démarche mise en œuvre dans les pratiques pédagogiques sur le paysage.

La mise en situation de l'apprenant face à un objet pédagogique comme le paysage s'appuie sur les différentes phases de la pédagogie de projet. (Cottureau, Ecole et Nature).

On est essentiellement là pour donner les consignes, expliquer ce qui va se passer, et puis accompagner, c'est-à-dire faire émerger les choses, sans induire trop de choses, dans ce qu'ils vont construire, mais essayer de faire émerger le plus de choses, et de faire en sorte que le travail de groupe fonctionne bien. On a une certaine autorité, mais ce n'est pas une autorité bête et méchante, on n'est pas là pour leur faire un cours.

Notre démarche de fonctionnement c'est rompre avec une image de la démarche qui est celle grosso modo du cadre scolaire, c'est-à-dire du face à face, enseignant – enseigné. Alors quand les enfants nous posent la question, par exemple, « c'est quoi l'environnement », on leur répond, moi je ne sais pas, qu'est ce que tu en penses ? C'est quoi l'environnement ? Là ils sont complètement déstabilisés, comment il n'est pas formateur, il ne sait pas ce que c'est, il n'a pas la science !

Pour moi l'important dans l'animation, ce n'est pas tant le sujet, mais le fait que tu mettes l'enfant ou l'apprenant en situation active, en situation de projet. Donc la démarche pédagogique est essentielle, après tu peux traiter n'importe quel thème, du moment que tu as la démarche. Donc dans la mesure du possible, j'essaie toujours de mettre les enfants en situation de projet.

Les deux premières phases de la pédagogie de projet (exprimer ses représentations et s'éveiller) doivent permettre à l'enfant ou à l'apprenant de prendre conscience de ce qu'il sait déjà sur le paysage, mais aussi de « *découvrir par ses propres moyens* », en particulier par des activités de découverte sensorielles ou des pratiques pédagogiques basées sur l'imaginaire.

La seconde phase de la pédagogie de projet réside à amener l'enfant à répondre lui-même aux questions qu'il peut se poser suite aux premières phases de découverte. Dans ce cadre, les outils pédagogiques (livres, jeux) constituent le support à la mise en scène d'un savoir sur le paysage. Les premières phases de la démarche pédagogique ont dû soulever un ensemble de questionnements. Le travail de l'éducateur est d'accompagner les enfants dans la construction problématique de ce foisonnement.

« Il ne s'agit pas d'agir pour agir, mais bien de le faire dans le cadre orienté du projet, c'est-à-dire parce que d'abord on a fait le constat d'un problème à remédier, qu'on en a cerné les causes, et qu'on a élaboré un mode d'intervention efficace. Les modes d'intervention sont divers. »²⁴

La démarche pédagogique de projet est donc centrée sur la compréhension. L'appréhension première du paysage doit ensuite laisser la place à la compréhension de celui-ci. C'est à ce niveau que les outils pédagogiques mobilisés par les éducateurs interviennent. En effet, l'éducateur peut amener l'enfant à lire des documents particuliers (livres ou brochures) à faire des jeux (comme celui de la malle Ricochet) permettant alors de passer à une phase explicative quant au paysage observé.

Les deux dernières phases de la pédagogie de projet, « retransmettre » et « évaluer », visent quant à elles à placer l'enfant dans une situation de démonstration explicative. Une fois le projet réalisé, il doit en rendre compte auprès de la classe, lors d'une présentation aux parents ou aux élus. Sa capacité à mettre en avant un argumentaire, à démontrer la nécessité d'un changement de situation est valorisée.

²⁴ Dominique COTTUREAU, *op.cit.*, 1997.

Face à un objet pédagogique comme le paysage, la particularité d'une démarche pédagogique en termes de projet vise, par la mise en œuvre de ses différentes phases, en une construction du regard porté sur le paysage observé. C'est pourquoi nous parlons ici d'une éducation au regard et non pas d'une éducation du regard dans la mesure où c'est avant tout la position pédagogique de l'apprenant qui domine dans ces activités. Dans ce cadre, la mobilisation des connaissances portant sur un site particulier (histoire du paysage, transformations, composition écologique ou géologique) vise non pas uniquement à décrire et expliquer les transformations paysagères mais à transformer le regard des apprenants. En effet, le paysage devient alors non plus exclusivement un objet qui se regarde et se décrit, mais un objet dont il faut prendre soin.

Ainsi, pour les éducateurs rencontrés, la finalité des activités pédagogiques sur le paysage réside dans l'acquisition d'une expérience du regard permettant à terme de modifier le rapport matériel, en particulier par les changements de comportements, à un espace. La pédagogie de projet est présentée dans ce cadre comme un moyen permettant, à terme, d'aboutir à cet objectif.

La finalité, c'est s'arranger pour que les enfants aient un autre rapport à l'espace, qu'ils aient des comportements moins cons que ceux qu'on a aujourd'hui. Donc, c'est leur donner des outils pour ça.

La finalité c'est arriver à changer les comportements des nouvelles générations de manière à ce que le développement durable ne soit pas un mot creux.

L'éducation à l'environnement a favorisé en bien des endroits la pédagogie de projet en abandonnant la pédagogie par objectif qui ne répondait pas à une dynamique d'évolution des comportements.

Déjà, si les enfants à l'échelle du quartier ont une autre représentation de leur espace de vie, ça peut changer les choses, par exemple au niveau de l'entretien de leur quartier, ils peuvent faire plus attention, mais aussi au niveau des relations entre les gens. Et ça à terme, ça peut faire évoluer une société parce que les citoyens de demain, c'est eux.

Pour moi, la finalité c'est de former des citoyens, c'est-à-dire surtout que à travers cet apprentissage, il faut que l'enfant soit capable de faire des choix, de prendre des décisions. Donc par rapport à cet objectif, le paysage est un moyen, c'est sûr.

Aux yeux des éducateurs, l'expérience d'une pédagogie de projet permet donc à terme d'aboutir à une transformation du comportement des apprenants qu'ils auront rencontré. Cet objectif comportemental passe par des étapes successives qui sont celles, d'une part de la découverte, et d'autre part de la compréhension.

Dans ce cadre, la finalité des activités pédagogiques sur le paysage vise d'une part à l'apprentissage sur la façon de porter un regard sur le paysage et d'autre part à une transformation des comportements de l'apprenant vis à vis de cet objet.

Face à cet objectif, les éducateurs mobilisent un ensemble de savoirs évaluatifs inspirés des approches en sciences sociales. Ainsi, le recours à une évaluation des représentations des apprenants, en début et en fin d'activité, vise à vérifier la portée de l'animation.

La phase d'expression des représentations est conceptualisée dans la pédagogie de projet en début d'animation, puis éventuellement en fin d'animation, comme outil d'évaluation de la démarche pédagogique. Cette phase vise par différents jeux ou activités à faire « émerger » les représentations de chacun sur le thème de l'animation. Dominique Cottreau, dans un de ses ouvrages destinés aux éducateurs, présente comme suit la démarche de prise en compte des représentations dans les projets pédagogiques dans le domaine de l'éducation à l'environnement.

« Prenons le temps de faire un petit test, maintenant, avant que vous n'alliez plus loin dans la lecture de ce document. Munissez-vous d'un papier et d'un crayon. Nous allons prononcer un mot, et sans même réfléchir, vous noterez tout ce qui vous passe par la tête à ce propos. Allons-y avec le mot « air » ... Re commençons l'exercice avec un autre mot « Biodiversité » ... C'est fait ? Et bien tout ce que vous venez de noter constitue une partie de vos représentations mentales sur chacun des sujets. C'est déjà un champ de connaissances, justes ou fausses, partielles ou partiales ... peu importe, ces connaissances sont les vôtres et c'est avec elles et à partir d'elles que vous pensez, échangez, communiquez, réagissez ... vivez. [] A quoi cela sert-il ? A construire du nouveau sur cette base solide qui appartient à chacun. Comme le dit Kierkegaard, « si je veux réussir à accompagner un être vers un but précis, je dois le chercher là où il est, et commencer là, justement là. »²⁵

En insistant sur la nécessité d'agir sur la conscience de l'enfant, les démarches pédagogiques en environnement s'appuient avant tout sur la transformation de celle-ci.

Le recours à ce concept de représentation, inspiré ici des théories de la psychologie sociale, a une portée toute particulière dans les actions d'éducation à l'environnement. Ce concept est en effet déconnecté de son sens théorique et de son application analytique. Il n'est que très peu fait référence aux auteurs qui ont conceptualisé et utilisé la notion de représentation. L'idée de représentation fonctionne dans le discours des éducateurs comme un « point de départ » permettant de mettre en évidence les présupposés du public auquel il s'adresse. Ainsi, à partir d'un concept n'impliquant aucun jugement sur la pertinence scientifique ou le jugement moral d'une représentation, le dévoilement des représentations dans les actions d'éducation à l'environnement appelle à un jugement et une évaluation du savoir du public.

Et si l'on regarde l'évolution qu'il y a pu y avoir dans cette animation, au niveau de l'évolution des représentations, entre la première représentation qui était demandée aux gamins de ce qu'ils pouvaient percevoir de cette usine en face du collège, et la représentation finale, on voit bien l'évolution qui vient dans la façon de voir et dans le raisonnement des gamins.

Dans notre démarche on prend en compte les évolutions de l'enfant, la prise en compte de ses représentations, pour voir un peu le chemin parcouru.

Donc ce jeu, par exemple, ça fait émerger les représentations des gamins sur le thème du paysage, et il y a des trucs complètement délirants qui arrivent, du style, « et si on rasait tout », et l'animateur lui, il note, sur le tableau, parce que lui sait quelle classification il veut obtenir, donc il commence plus ou moins à classer les éléments du paysage, pour un peu formaliser tout ça, et ensuite il essaie de faire comprendre aux gamins à quelle comment les choses s'ordonnent dans ce paysage et pourquoi.

Dans les animations observées, l'importance accordée aux représentations initiales des enfants s'inscrit dans un processus de changement des mentalités dont l'objectif vise à « transformer » les représentations des individus. Or, ce type d'action ne s'appuie en aucun cas sur l'acquis des sciences sociales dans l'analyse des rapports entre Nature et Société. **En revanche cette action a comme portée symbolique d'isoler l'objet de l'action des éducateurs, l'individu, et plus spécifiquement les représentations de chaque individu.**

²⁵ Dominique COTTEREAU, *op.cit.*, 1994, p. 16. ; voir aussi sur ce thème des représentation Maryse CLARY, Pierre GIOLITTO, *op.cit.*, 1994, pp. 28-33 et Lucie SAUVE, *op.cit.*, 1998-1999.

2. Les paradoxes de la pédagogie de projet

Le site est un moyen qui n'en fait pas moins écran. Il y a en effet une tendance générale, en pédagogie de projet, à privilégier les moyens dans la construction de ceux-ci, et ce, au détriment de leurs finalités et de leurs objectifs [BOUTINET, GILLET].

Dans l'enseignement agricole, en région PACA, le site fait d'autant plus écran qu'il s'agirait, sous l'égide d'un chef de SRFD « croisé en paysage », de renouer, tant par des approches rationnelles que par la mise en œuvre des « ressorts » de l'imagination, avec le « génie du lieu ». Or l'étude des PAE déposés auprès du SRFD à la fin des années quatre-vingts dix permet de relativiser l'emprise du site. De fait, à l'amont des projets, l'explicitation des sites ne fait jamais l'objet d'une précision géographique : elle met en exergue une « petite région » [PAEPACA, 3], qu'il s'agisse du Moyen Var, de la Camargue, de la Crau ou encore des Baronnies. Le site est ainsi plutôt espace objectivé dans les représentations communes des enseignants initiateurs des PAE et peut dès lors comprendre diverses séquences de « lecture de paysage » en fonction d'une variété des paysages sur un même espace, comme le laissent à entendre les valorisations des PAE spécifiant des espaces. Or, dans la mesure où ces PAE sont les plus territorialisés de l'échantillon régional, ils consolident l'illusion de propriétés inhérentes aux espaces en attente de valorisations pédagogiques.

Il apparaît possible de les opposer aux PAE à consonances et partenariats artistiques : les sites n'y sont pas explicitement spécifiés et leur degré de territorialisation paraît moindre. L'artialisation du savoir paysager tend alors à une déterritorialisation des projets et à une plus grande attention, de la part de leurs concepteurs, à l'énonciation de finalités centrées sur l'apprenant. Tout se passe donc comme si l'éloignement des lieux communs traditionnels du savoir paysager dans l'enseignement agricole aboutissait, par le biais de la mise en exergue de capacités artistiques des apprenants, à autonomie relative de ces derniers par rapport aux territoires archaïques de cette institution. En effet, les chances pour que les apprenants du LEGTA de Valabre bénéficient d'une appréhension personnalisée du PDV paraissent supérieures à celles des autres apprenants [PAEPACA, 37]. Certes, les élèves de Digne et de Gap ont pu bénéficier d'un potentiel horaire supérieur en valeur absolue mais, en valeur relative, ceux de Valabre peuvent bénéficier d'un rapport au PDV plus fréquent tant la faiblesse horaire dévolue à ce dernier dans cet établissement doit être relativisée à l'aune des moyens supérieurs dont ses agents peuvent bénéficier en la matière.

Surtout, elle doit être appréhendée à l'aune d'une divergence de finalités et d'objectifs. En effet, dans la configuration régionalisée des projets en PDV, c'est une polysémie des usages pédagogiques du paysage qui s'impose d'abord à l'analyse, tant dans une perspective régionale qu'à l'intérieur même des établissements [PAEPACA, 1]. Cette polysémie est renforcée par la polysémie des objectifs des projets, qui oscillent entre vellétés de lecture de paysage, d'écriture en paysage, d'approche paysagère de l'agriculture, ou encore bien encore de valorisation du patrimoine rural, voire même de pratiques artistiques (photographie artistique) ou environnementales (écologie du paysage) [PAEPACA, 2]. Les usages idéalisés du paysage sont renforcés par le fait que la valorisation des projets met en avant les pratiques d'extériorisation des réalisations pédagogiques, hormis le projet le plus scientifique, déposé au titre du LEGTA d'Avignon [PAEPACA, 5, 6]. Ainsi, à la polysémie de l'amont des projets semblent correspondre, à l'aval des projets, des pratiques d'idéalisation non pas tant du paysage lui-même (puisqu'il est classé au dernier rang des champs lexicaux de l'évaluation des projets, et puisque sa valeur relative baisse sur la période retenue) que des pratiques

pédagogiques mises en œuvre (les champs de la photographie et de la visualisation étant dominants) [PAEPACA, 7].

Pour autant, les expériences de projets en PDV dans l'enseignement agricole en Région PACA ne doivent pas laisser à croire que les finalités artistiques d'un PAE sont l'aboutissement d'un processus évolutionniste d'extraction des projets par rapport aux configurations antérieures de l'enseignement agricole. Elles peuvent en effet tendre, à l'horizon national, à confirmer l'archaïsme de mise dans cette institution. Ainsi, les PAE en PDV présentés dans la revue *Champs Culturels* font apparaître une relative valorisation de la situation au détriment du site dans le travail de leurs promoteurs [CULT, 4]. De fait, les champs lexicaux de l'art et de la didactique dominant dans la relation qu'ils livrent de leurs expériences pédagogiques. Les champs de l'agriculture et du paysage n'interviennent que marginalement dans leurs propos, et les résultats obtenus semblent moins importer que les relations effectivement nouées par les apprenants à leur environnement. De fait, si la photographie a son importance, la compréhension de la composition primera sur son idéalisation auprès d'un public. Il faut nuancer cette appréciation par la possible existence d'un effet de réseau sur l'appréhension d'un PDV artialisé dans l'enseignement agricole : en effet, quatre projets sur six (A,B,C,D) sont présentés par le Complexe Régional d'Action Rurale et Culturelle, réseau instituant les ressources de la Convention Culture/Agriculture pour l'ensemble des établissements de la région Aquitaine. Dans ces derniers, l'ordre relatif des champs lexicaux ne peut guère être distingué de celui de l'ensemble de l'échantillon. Pourtant, l'artialisation des projets en PDV tend à faire apparaître un double déterminisme dans les PAE valorisés au titre du CRARC : au déterminisme anthropologique dans le travail réalisé à partir des photographies de Félix ARNAUDIN dans les Landes paraît faire écho le déterminisme naturaliste du projet réalisé avec Jean-Paul GANEM en Dordogne. La pratique de la photographie artistique ne prémunit donc pas forcément contre un déterminisme du milieu, malgré une valorisation de la situation.

Tout semble donc se passer comme si l'emprise de la pédagogie de projet en PDV devait confirmer les prédispositions systémistes inscrites aux principes de l'imposition du savoir paysager dans l'enseignement agricole. En particulier, les propriétés présumées « homéostatiques » du système paraissent être consolidées par l'inscription du PDV au titre du patrimoine rural [CULT, 5], dès la mise en place du dispositif de valorisation de l'action artistique en lycée agricole, c'est-à-dire dès la constitution d'un échantillon de diagnostics territoriaux en vue de l'établissement de la Convention Culture/Agriculture. Une rhétorique de la conservation domine en effet dans les cas analysés : dans les projets en paysage sélectionnés, il est question de « préserver » ou de « sauver », de « restauration », de « continuité historique » ou encore de « maintien » [CULT, 7]. Seul le projet dont les objectifs dominant et dont le ruban chronologique est spécifié paraît échapper à cette rhétorique. Tout se passe comme si l'inscription du paysage au titre du « patrimoine » se faisait dans une acception passéiste de ce dernier, acception qui paraît avoir été en vigueur jusqu'à la fin des années quatre-vingts dix au moins dans les discours des opérateurs publics [CHEVALLIER, 2001], au nom d'une préservation d'un supposé Bien Commun [MICOUD, 1995].

Les LPA partenaires des projets retenus paraissent d'autant plus voués à reproduire les prédispositions systémistes aux usages pédagogiques du paysage qu'ils présentent des caractéristiques inversées : au LPA inclus dans le champ de l'aménagement (PIS), les objectifs sont privilégiés et il s'agit de « maintenir » ; au LPA inclus dans le champ du PDV, les objectifs ne sont pas spécifiés bien qu'il s'agisse de se situer dans le cadre d'une évolution. Ainsi, dans l'expérience explicitement conservatoire du paysage en PIS la précision des objectifs apparaît comme un moyen de privilégier l'identité locale. Par contre, dans

l'expérience en PDV, il s'agit de restituer le « regard des acteurs locaux sur le paysage » (en l'occurrence dans le Sud-Est de la Vienne), c'est-à-dire, par des enquêtes et des expositions, de se situer dans un processus de valorisation scripto-visuelle d'un travail pédagogique à échéance de deux ans. Il s'agit bien, alors, de restituer le sens commun paysager des « insiders » en confiant à des apprenants la responsabilité de le mettre en valeur auprès des « outsiders » par une exposition et des enquêtes, auprès des « touristes » notamment. Ce processus de recréation de l'identité paysagère à destination de présumés « étrangers » au territoire ainsi valorisé ne risque-t-il pas de tendre alors à une stigmatisation relative de ces derniers, dès lors que les objectifs du projet ne sont pas précisés ?

Dans tous les cas, le paysage n'est qu'un objet marginal des études préalables à la signature de la première Convention Culture/Agriculture, mais il n'en confirme pas moins les prédispositions systémistes inhérentes à l'imposition du savoir paysager dans l'enseignement agricole. En donnant l'illusion d'une pratique émancipatrice d'un projet d'action culturelle, les ressources issues de cette convention, régionalement déclinée, contribuent à renvoyer les projets à partenariat artistique dans le domaine du bricolage.

Ce n'est ainsi pas tant l'illusion d'identités locales se reproduisant à l'identique malgré les changements à l'œuvre dans leur appréhension visuelle que permettent les projets en paysage, que l'entretien de regards marqués par l'emprise naturalisée du systémisme. Objet marginal d'une pratique pédagogique virtuellement dominée, le savoir paysager met en branle des regards voués à reproduire les schèmes qui en dominent les usages.

II. Une classification opératoire de l'espace : la lecture de paysage

La « lecture de paysage » est une technique pédagogique de présentation de l'espace. Elle est utilisée à la fois par les enseignants des lycées agricoles mais aussi par les éducateurs à l'environnement. La présentation des différentes activités qui s'organisent autour de la lecture de paysage fait ressortir les différents référents auxquels renvoient les paysages : écologiques, agricoles, sociaux, esthétiques.

En premier lieu, ce qui caractérise la lecture de paysage est sa construction pédagogique. En effet, quelles que soient les animations suivies, cette technique apparaît comme un processus, suivant toujours une même logique. La lecture de paysage est ensuite un outil de déconstruction / reconstruction de l'espace observé. En effet, la lecture de paysage vise en premier lieu à découper un paysage pour en montrer les différentes composantes, le premier mouvement de cette technique pédagogique transforme donc le paysage observé en espace. Vient ensuite la phase de reconstruction du paysage, s'appuyant sur la mobilisation à la fois d'une approche scientifique mais aussi esthétique du paysage.

1. Les séquences d'un processus

La première séquence définie en amont de toute « sortie paysage », est celle de la préparation. Elle consiste en un débat sur la façon dont les apprenants peuvent définir ce qu'est, pour eux, « le paysage ». Dans la découverte d'un paysage, l'enseignant ou l'éducateur pourra leur demander ce qu'ils s'attendent à trouver comme éléments paysagers principaux, en proposant des catégories de classement comme le « végétal », le « minéral », l'« animal », ou l'« humain ».

Cette première séquence commune aux animations observées, prend cependant des formes différentes. Si le contenu de cette séquence est commun, dans la mesure où il s'agit de découper le paysage observé en « espace » (Fiche « Découverte de l'environnement proche en milieux urbain et rural », Annexe) et de l'associer à une première représentation sensible du paysage, les techniques pédagogiques peuvent varier.

Par exemple, dans le cadre du milieu urbain, cette séquence s'est appuyé sur l'expression des représentations associées à la notion de « paysage ».

En premier lieu il est décrit à travers des termes qui renvoient à une approche sensorielle. Le paysage camarguais est ici représenté à travers « des bruits », le vol d'un oiseau, le bruit de l'eau, des sensations, le vent qui permet de montrer le mouvement des paysages. Cette première approche du paysage vise à mettre les enfants en situation « d'écoute », de réceptivité par rapport « aux messages de la nature ». Le paysage camarguais est ainsi décrit comme « mouvant » rempli de « sensations ». Cette approche sensorielle du paysage renvoie dans le discours des éducateurs à la présentation de l'espace camarguais comme un lieu « particulier », « spécifique ». « *Il n'y a qu'en Camargue que l'on peut avoir ses sensations comme ça. C'est un paysage très particulier, il y a du mouvement, des vols d'oiseaux, le vent, tout ça les enfants le ressentent tout de suite* »²⁶. L'appréhension du paysage peut aussi être esthétique, dans le sens où « *c'est vrai que le paysage camarguais est beau, donc les enfants sont tout de suite saisis par l'endroit* »

L'approche sensorielle ou esthétique du paysage renvoie dans un premier temps à une déconnexion entre l'appréhension scientifique de la nature et la découverte d'un espace naturel. Les sensations que peuvent avoir les enfants en découvrant le paysage instaurent, pour les éducateurs, un rapport premier et direct avec les éléments naturels. L'approche sensorielle du paysage apparaît ici comme une « mise en situation », dont la finalité est de mettre l'enfant dans un rapport l'espace.

Je vais toujours une première approche sensorielle, plutôt au début de l'animation. Alors ça peut prendre des formes différentes, j'aime bien demander aux enfants de se mettre devant un paysage et juste de laisser aller leur imagination. Ou alors de se coucher par terre, de fermer les yeux, puis de les rouvrir, cela provoque toujours beaucoup de sensation.

Le côté sensoriel, imaginaire je trouve ça très intéressant. Ça permet à l'enfant de se dégager de tout ce qu'il a amené avec lui. Alors ça peut être le laisser seul un moment dans la colline, ou aussi d'écrire ses impressions premières des choses comme ça, mais on n'a pas toujours le temps de le faire.

En Camargue, l'approche sensorielle est très forte. Il y a beaucoup de choses à ressentir ici avant de les comprendre.

Outre ce premier temps du débat et de l'approche sensorielle, les apprenants se voient proposés une échelle du sensible pour affiner le classement des données matérielles de l'espace. La lecture de paysage pourra alors être ordonnée autour d'un axe d'oppositions binaires combinant lignes et émotions. Ainsi, à une ligne horizontale pouvant représenter un élément paysager tel que la plaine ou la steppe, censée dégager une émotion telle que le calme et/ou la mélancolie, pourra être opposée une ligne verticale représentant un arbre ou un clocher, censée conférer des sensations de noblesse et/ou d'humilité. A une ligne oblique, pouvant représenter la pente d'une montagne, pourront être associées des émotions suggérant la dynamique et/ou l'inquiétude ; par opposition, une ligne courbe pourra représenter une vallée et suggérer la douceur d'un côté, le mystère de l'autre. Ce mode d'opposition binaire des manières de voir appelle donc un mode d'opposition binaire des affects. En devant se

²⁶ Palissade

situer sur une échelle du sensible, et plus spécifiquement des affects, les apprenants intègrent des schèmes de perception paysagers.

Ainsi, les activités analysées s'appuient sur un ensemble de fiches présentées aux apprenants. Ces fiches proposent à l'apprenant de regarder le paysage suivant une logique qui va des « pieds jusqu'à l'horizon » (Fiche « La lecture de paysage commence à vos pieds, puis le regard s'élève jusqu'à l'horizon, Annexe). Ce premier travail de déconstruction du paysage s'appuie donc sur la façon d'appréhender un espace : la logique du regard apparaît toujours la même dans les animations suivies. Cette appréhension visuelle est complétée par une approche physique des dimensions spatiales : on propose alors aux enfants de s'allonger, de ressentir physiquement les dimensions spatiales du paysage (voir par exemple les photographies en annexe contenues dans les fiches de l'animation pédagogique sur le paysage).

La première séquence de la lecture de paysage s'appuie donc sur un découpage du paysage dans les termes de sa spatialité (horizon, verticalité). Ce premier travail de déconstruction participe de la décomposition du paysage observé en espace. D'un point de vue pédagogique il s'appuie sur un double mouvement de spontanéité et d'un rapport sensoriel au paysage en même temps que l'approche du paysage est cadré à travers le travail sur le regard.

La seconde séquence de la lecture de paysage est celle du cadrage. Placé au début de la « sortie paysage », le cadrage n'est pas une opération neutre. Les apprenants sont invités à utiliser un viseur partageant en quatre parties égales l'espace d'une feuille A4. L'objectif est de ramener l'espace discernable jusqu'à l'horizon à un tel format, en respectant les proportions des éléments paysagers. Le cadrage est une opération taxinomique d'importance car il permet aux apprenants de convertir en paysage un espace dont ils sont appelés à reconstituer graphiquement les éléments, de sa globalité à ses détails. L'espace est ainsi simultanément réduit et segmenté : il peut alors être maîtrisé. Le regard en est d'autant plus objectivé qu'il repose sur une fonctionnalité inéluctable du cadrage.

Dans les animations suivies, cette opération de cadrage passe aussi par d'autres types d'activité. Les fiches sur lesquelles s'appuient ces activités présentent aussi un paysage dessiné dans lequel il s'agit de décomposer les différents éléments. Par exemple, les animations sur le milieu urbain proposent de définir les éléments constitutifs de l'espace observé : « petite allée », « massif », « ciel », « arbre isolé », « mobilier urbain », « placette », « habitations ». Sur le massif des Alpilles, la description de l'espace est présentée comme suit : « montagne les Alpilles », « montagne le Mont Menu », « ciel », « haies », « arbres isolés », « habitation », « crau sèche (galet) », « Tour des Opies ». (Fiches en Annexe) Il nous semble intéressant de noter, dans ce cadrage de l'espace observé, comment, quelque soit le site, la ville de Marseille, d'Istres ou le paysage des Alpilles, les dimensions récurrentes de ce travail de cadrage. La description de l'espace démarre par ce qui se trouve au pied de l'enfant : les galets de la crau, la petite allée du quartier. Le regard suit alors à la fois la logique imposée par l'exercice et les éléments mis en avant dans cette observation de l'espace : la placette et le massif dans le quartier urbain, l'arbre isolé, l'habitation et la haie pour le paysage des Alpilles.

Au sein de l'espace naturel camarguais on peut retrouver le même type d'opération. La description du paysage camarguais passe ici par un découpage de l'espace en fonction de son « utilité écologique ».

Après avoir découper l'espace pour en montrer sa richesse, qui a été ensuite analysée à travers les outils scientifiques du naturalisme, il s'agit de reconstruire un paysage pour montrer les différents éléments qui influent sur la richesse faunistique et floristique des milieux.

Donc ensuite on va vraiment concrétiser tout ce qu'on a vu. Par exemple, le système d'irrigation est très technique, donc on va bien travailler en salle, faire des schémas, et après on va concrétiser par une maquette, avec des différences de niveaux, le petit Rhône, les roubines, les canaux d'irrigation, le drainage, les rizières, les bourrelets, les terres de pâturage, les sansouires, puis les espèces par milieu. »

Ce travail de « déconstruction du paysage » peut aussi se faire à partir d'outils de « cadrage » : photographie, dessins, « *fenêtre magique* ». L'objectif de cette fenêtre est de découper l'espace en fonction des différents éléments qui le compose, et ce jusqu'à l'horizon. Ces différentes démarches s'appliquent aussi bien pour les espaces naturels qu'en milieu urbain²⁷.

Si on aborde le thème du marais, ce sera l'occasion de faire une lecture de paysage. Même si on n'a pas des différences de niveaux très importantes, on va leur montrer l'impact qu'elles ont sur la flore, sur les espèces qu'on va pouvoir trouver, ça ils le voient visuellement.

Par exemple, pour aborder la gestion du site, on peut faire une lecture de paysage. A partir de l'observatoire, on peut essayer de comprendre pourquoi ces enclos sont là, pourquoi les vaches, qu'est-ce qu'elles font, pourquoi là bas telle couleur. En plus c'est ludique, alors soit ils photographient et après on peut réfléchir en salle à ces différents éléments, ou ils peuvent aussi dessiner le paysage.

Par exemple, je travaille dans l'urbain, et là je fais une activité paysage, donc lecture de paysage. J'amène les ocres, et les enfants doivent dessiner leur quartier, on peut aussi le faire avec des photos. Mais moi je préfère avec les ocres.

Les outils pédagogiques qui sont utilisés au cours de cette reconstruction sont soit les jeux contenus dans les malles pédagogiques (plateaux de légos), soit un ensemble de matériel de découpage ou de bricolage qui permettent de construire une maquette. Parmi les personnes rencontrées en Camargue au cours de nos entretiens, 3 déclarent utiliser le jeu contenu dans la malle Ricochet, 3 utiliser d'autres moyens. La reconstruction du paysage camarguais vise ici à replacer la présence d'espèces faunistiques et floristiques écologiquement remarquable dans le cadre plus large des formes de gestion de l'espace. Le paysage apparaît ici avant tout comme une entrée dans la nature, et plus spécifiquement une entrée non scientifique à une approche gestionnaire de la nature. En ce sens, par les différents découpages opérés, puis par la reconstruction d'un « ensemble paysager », il s'opère une forme d'objectivation du regard porté sur l'espace camarguais comme espace écologiquement géré.

Cette mise en perspective de l'espace s'appuie sur un découpage à la fois spatial mais aussi social dans le choix des composantes opéré au cours de l'animation.

La troisième séquence est celle du dessin, voire du schéma ou du croquis, réalisé au crayon à papier, éventuellement au fusain, voire avec des crayons de couleurs. Cette séquence peut aussi par la réalisation de photographies ou de diapositives. Cette séquence fait souvent l'objet d'une angoisse relative de la part des apprenants, appelés à mobiliser des capacités de reproduction plastique du paysage. Le dessin obtenu est en effet le signifiant d'un signifié qui

²⁷ Photos ci-contre.

est le donné paysager proposé par l'enseignant : il est voué à donner une signification à l'espace appréhendé par l'apprenant.

Cette troisième séquence constitue un moment de reconstruction de l'espace en paysage. En effet, le recours aux techniques de dessins, mais aussi à l'observation de la couleur et la pratique du coloriage amène l'apprenant à redonner une cohérence paysagère à l'ensemble préalablement déconstruit.

Ces activités de « reconstruction paysagère » s'appuie essentiellement sur la mise en couleur de l'espace. Par exemple, lors des sorties dans les Alpilles, il est demandé aux enfants, avec des ocres, de colorier ou de redessiner les différents éléments observés. (Voir photographies des sorties paysage, Annexe). Chaque composante de l'espace correspond alors à une couleur : bleu pour le ciel, marron pour les Alpilles, vert foncé pour les haies, vert pour les arbres, jaune pour les habitations, orange pour la crau. Ce travail sur les couleurs peut aussi se faire par des dessins réalisés à partir de l'écriture de ces couleurs (voir Annexe, animations pédagogiques sur le paysage).

Cette séquence est présentée par les éducateurs comme un moment de créativité où l'enfant exprime sa sensibilité par rapport à l'espace observé, en particulier en lui redonnant des couleurs ou une forme particulière à travers le dessin libre. Cependant, ce travail de mise en paysage s'appuie largement sur le découpage opéré préalablement et l'objectivation du regard induite par la lecture de paysage est ainsi consolidée par la réalisation de ces dessins. En effet, celle-ci apparaît comme la reconstitution symbolique de la réalité de l'espace appréhendé.

Les différentes techniques de « lecture du paysage » utilisées au cours des animations permettent ainsi, dans un premier temps, de définir un site comme un espace, espace lui-même composé de différents éléments. Cette déconstruction de l'espace aboutit à la mise en exergue de sa composition et de ses « fonctionnalités ». Loin de s'inscrire dans une conception dynamique des paysages, cette première étape de la lecture du paysage fige celui-ci à travers des techniques qui ont aussi comme portée d'objectiver le regard porté sur un lieu. En découpant l'espace en différentes « unités », à la fois écologiques mais aussi « sociales », la lecture de paysage apparaît comme l'élément central d'un travail d'objectivation de la réalité au sein des actions d'éducation à l'environnement. La portée de cette lecture paysagère de l'espace est aussi d'en montrer le caractère fini : chaque élément de l'espace dépend des autres par l'agencement de ses différents éléments.

La quatrième séquence de la lecture de paysage est celle du commentaire et de ses prolongements éventuels. C'est le temps du classement et du jugement en classe, opéré soit par l'enseignant qui évaluera les dessins, soit, plus généralement, par un débat entre les apprenants et l'enseignant (ou le groupe d'enseignants dans le cas d'une démarche pluridisciplinaire).

Cette séquence peut être l'occasion, en cours d'agronomie, d'évaluations similaires à l'évaluation du dessin technique dans l'enseignement professionnel : l'objectivation du regard sera alors renforcée par la capacité mise en œuvre par l'apprenant à se distancier de la matière parcellaire brute. Elle pourra être consolidée par une intervention paysagère : tel projet d'action éducative (PAE) consistant, en pluridisciplinarité avec le professeur d'éducation socioculturelle, à colorer une parcelle à l'aide de semences diverses judicieusement sélectionnées.

En cours d'éducation socioculturelle, cette dernière séquence de la lecture du paysage pourra être complétée par la réalisation d'aquarelles, destinées à être exposées dans l'enceinte de

l'établissement ou dans une médiathèque proche. Ces aquarelles pourront alors entrer en résonance avec le paysage « cézannien » de la Sainte-Victoire ou pourront conférer un caractère « cézannien » au Mont Ventoux. L'objectivation du regard sera alors renforcée par les normes esthétiques du provençalisme pictural.

Cette dernière phase de la lecture de paysage, qui porte sur le commentaire des activités réalisés sera l'objet de la seconde partie.

La lecture de paysage est donc un processus. Ce processus n'est pas uniquement pédagogique : il est aussi social. Il a tous les aspects d'un rituel. En effet, ce qui est en jeu, ce n'est pas uniquement la « découverte » d'un paysage : c'est la construction d'un regard, en particulier par une opération de déconstruction/reconstruction du paysage, d'autant plus objectivé qu'il en devient légitime.

2. Un processus ritualisé

La dernière phase de la lecture de paysage constitue ce que nous avons appelé une « reconstruction paysagère ». En effet, c'est au cours de cette phase que les éducateurs et enseignants amènent les apprenants à porter un jugement sur le paysage considéré. Ce jugement est ici indissociable des phases qui ont précédé cette dernière séquence.

En effet, les représentations du paysage portées par les éducateurs se fondent sur des dichotomies propices à une catégorisation de l'espace, mais plus largement à la production, in fine, d'un jugement moral ou éthique sur ces espaces. Ce passage n'apparaît pas de façon explicite dans le discours des éducateurs, mais renvoie à une forme de dévoilement que nous nous proposons d'appliquer ici à la notion de paysage telle qu'elle est utilisée dans les activités d'éducation à l'environnement.

Les catégories du paysage : le rôle réparateur de l'homme.

La dernière séquence de la lecture de paysage s'appuie donc sur un commentaire apporté conjointement par les apprenants et les éducateurs sur le paysage reconstruit. En premier lieu, les commentaires apportés s'appuient sur une catégorisation de l'espace en fonction de couple dichotomique. Ainsi, l'on peut regrouper les commentaires associés aux séquences de retransmission et de présentation des paysages en quatre oppositions : le rural et l'urbain, le naturel et le cultivé, le propre et le sale, le présent et le passé.

- le rural et l'urbain

Cette opposition entre le rural et l'urbain, qui se décline sous la forme aussi d'une opposition entre la ville et la campagne constitue une référence dominante dans ce travail de reconstruction du paysage. En effet, les commentaires apportés aux dessins ou croquis réalisés vise à classer le paysage reconstruit dans une de ces deux catégories. Le paysage est nécessairement et indissociablement urbain ou rural.

Dans ce cadre, l'urbain vise à mettre en lumière les « reliques » d'un espace rural colonisé ou inversement, l'espace rural permet de mettre en lumière le caractère dépendant du monde urbain par rapport à ces zones rurales.

Au moment des commentaires apportés aux dessins réalisés par les apprenants, l'éducateur met en avant l'absence ou la présence d'habitations, l'importance de la couleur dans le dessin comme caractéristique du paysage : les couleurs verte et marron sont associées à l'espace

rural, le rouge et l'orange aussi, en revanche les couleurs jaune, noir et gris à la représentation de l'espace urbain. Ces premiers commentaires sur les couleurs renvoient à un premier jugement sur l'espace urbain ou rural mais surtout à une opposition entre ces deux types de paysage. Dans ce cadre, le rural et l'urbain ne renvoie pas nécessairement à des types de paysage mais à des caractéristiques de l'espace : le rural représente la nature, le végétal et le minéral ; l'urbain, les constructions, le mobilier et le béton.

Ainsi, au sein des activités de retransmission, cette opposition entre le rural et l'urbain s'appuie sur une forte valeur accordée à l'espace rural comme modèle esthétique, en particulier par la mise en couleur du paysage.

- *le naturel et le cultivé*

La seconde opposition que l'on retrouve au sein des commentaires associés aux activités de lecture de paysage est celle qui oppose le naturel et le cultivé. Cette opposition ne vaut que pour les animations suivies sur les espaces ruraux et naturels. Ainsi, la présentation des paysages opère, là encore par un commentaire des couleurs mais aussi des formes, une opposition entre un paysage naturel et un paysage cultivé.

La référence à l'espace cultivé passe par la description des activités humaines qui peuvent être repérées dans le paysage reconstruit : habitations, vignes, plantations d'oliviers, etc. Le naturel se définit alors dans la négativité, c'est à dire par l'absence de ces éléments caractéristiques d'une intervention humaine sur le milieu. Ainsi, par exemple, même si la présentation de la malle Camargue par les éducateurs renvoie à décrire l'espace naturel camarguais comme un espace artificiel et comme étant le fruit de l'activité humaine, la reconstruction du paysage au cours des animations suivies amène à nouveau à séparer le naturel du cultivé par un zonage du paysage observé en fonction de ces deux dimensions.

Il en va de même au cours des animations suivies dans les Alpilles, où l'importance accordée dans les entretiens au rôle de l'agriculture dans le maintien du paysage ne se retrouve pas dans la reconstruction opérée du paysage au moment de l'activité. En effet, même si les dimensions naturelles (montagne, forêt) et cultivées (vignes et oliviers) du paysage des Alpilles sont présentes conjointement au moment des commentaires apportés aux dessins réalisés par les enfants, celles ci restent séparées, voire opposées dans l'argument déployé par les éducateurs ;

- *le propre et le sale*

La troisième opposition constitutive des commentaires apportés dans la dernière séquence de la lecture du paysage renvoie à une classification du paysage observé entre le propre et le sale. Cette opposition est surtout utilisée au cours des animations observées en milieu urbain, mais peut aussi se retrouver sur d'autres sites.

Cette opposition se fonde sur un travail qui vise à rechercher ce qui peut faire « tâche » dans le paysage reconstruit. Ainsi, l'éducateur amène l'apprenant à juger sur ce qui est beau ou laid à travers cette catégorie du propre et du sale. En effet, au cours des animations suivies sur le milieu urbain, les activités de commentaires des paysages observés visaient à rendre compte des « points noirs » repérés dans le paysage : la dégradation des poubelles ou plus généralement du matériel urbain, la présence de papiers par terre et pour certaines animations le repérage des tags.

L'exemple du jeu « le paysage des déchets » contenu dans la malle Rouletaboule est à ce titre éclairant. Sur un plateau commun aux jeux de sociétés est représenté un « paysage » et plus précisément un « paysage des déchets ». Non situé, ce paysage représente un « espace type » qui peut s'appliquer à n'importe quel site. L'enfant est avant tout amené, non pas à reconnaître les caractéristiques paysagères, faunistiques ou floristiques des lieux, mais à

pointer du doigt, en mettant des pastilles de couleurs, les « points noirs » présents sur ce paysage : décharges sauvages, rivière souillée, papiers abandonnés. Une fois repéré l'ensemble des problèmes présents sur ce paysage, on retourne le plateau où apparaît alors un second paysage intitulé « le traitement des déchets ». A chaque problème, sa solution : à la place de la décharge sauvage, un observatoire, de l'égout, un joli pont ; des papiers par terre, une poubelle.

Cette catégorisation du propre et du sale dans le paysage renvoie à des jugements sociaux sur ce qui peut être considéré comme beau ou laid, en particulier au sein de l'espace urbain.

- *le présent et le passé*

La dernière catégorie que l'on retrouve dans les commentaires apportés au cours des activités de retransmission renvoie à une opposition entre le paysage présent, observé et le paysage passé. Cette opposition est construite en amenant les apprenants à repérer dans le paysage observé les vestiges du passé et par là à en reconstruire l'histoire : ruines, présence de terrasses, pour les paysages provençaux, restanques d'espaces verts ou distinction entre vieux monuments et constructions modernes pour le paysage urbain.

Ces catégories ne renvoient pas à une réalité matérielle précise mais constituent de façon récurrente les référents que nous avons retrouvés aussi bien dans les ouvrages étudiés, les animations suivies que dans un certain nombre d'entretiens.

Les valeurs associées aux paysages éducatifs renvoient donc à une classification du monde social à travers l'espace. C'est en ce sens qu'elles renvoient à une forme de morale permettant de produire un jugement opératoire sur l'espace rencontré. En ce sens les critères de construction du paysage éducatif renvoient à des catégories de l'entendement au sens durkheimien du terme, c'est à dire des modes opératoires de jugement. Il nous semble que l'enjeu symbolique de cette catégorisation serait la production d'un jugement sur l'activité de l'homme sur le paysage.

Une fois déconstruit, le paysage est ensuite « reconstruit ». En effet, de nombreuses activités et jeux consistent à « produire du paysage », ou du moins à le modeler. Le plateau contenu dans la malle Ricochet diffusée par le réseau Ecole et Nature est à nouveau intéressant à analyser. Le « paysage de l'eau » est une activité qui vise à construire « collectivement » un paysage. Seul point de départ : 6 plateaux qui, lorsqu'ils sont accolés, représentent une rivière qui se jette dans la mer. Sur chaque plateau est dessiné le point de départ et le point d'arrivée de l'eau. Les enfants disposent alors d'un ensemble de « légos » qui leur permettent de donner corps à ce paysage. Cette activité de la malle Ricochet se retrouve dans d'autres types d'animations sous forme de « bricolage », de maquettes, ou de dessins.

Donc une fois qu'on a compris comment le paysage était fait, on va travailler ça en salle. Des fois j'utilise le plateau de Ricochet, mais je peux aussi très bien faire ça avec des maquettes, en plus c'est rigolo à faire, et puis la maquette elle reste.

Ensuite on va vraiment concrétiser tout ce qu'on a vu. Par exemple le système d'irrigation est très technique, donc on va bien travailler en salle, faire des schémas, et après on va concrétiser par une maquette, avec des différences de niveaux, le petit Rhône, les roubines, les canaux d'irrigation, le drainage, les bourrelets, les terres de pâturages, les sansouires, puis les espèces par milieu.

Cette reconstruction suit ainsi la logique du découpage qui l'a précédé. Les différents éléments qui composent le paysage renvoient d'une part aux « milieux naturels » (géologie, reliefs, rivière, etc.), ensuite aux composantes « écologiques » (végétal, animal), enfin aux

activités et constructions humaines (agriculture, fontaine, roubines, etc.). Ainsi, les légos présents dans la malle Ricochet peuvent-ils représenter ces différentes « unités paysagères » : des plaques en bois de couleurs différentes pour représenter les différents sols (vert, marron, jaune) renvoyant par là, soit à des cultures, soit à des espaces naturels ; des cubes de différentes couleurs (noir, rouge, etc.) permettant diverses constructions ; des « arbres » verts faisant alors intervenir le « végétal » (boule de papier mâché), des morceaux noirs de caoutchouc permettant de représenter les voies de circulation, des paillettes bleues permettant de dessiner le cours de la rivière. La seule consigne est de remplir entièrement la plaque.

Une fois que chaque groupe d'enfants a construit « son » paysage, les différents plateaux sont à nouveau réunis et forment un ensemble paysager qui va de l'embouchure à la mer. Des activités diverses et des aménagements qui ont pris corps à travers les idées des enfants se déroulent le long du trajet de l'eau.²⁸

Les différentes activités de reconstruction du paysage permettent ainsi de distinguer ce qui relève du naturel et ce qui relève du rôle de « l'homme ». En reconstruisant le paysage, les enfants sont amenés à discuter des différents impacts de « leurs » construction sur le cours d'eau. D'un paysage observé, celui-ci devient « problématique », dans la mesure où il met en exergue le rôle des activités humaines, non seulement dans sa « construction », mais aussi et peut être surtout dans sa « dégradation ».

La portée de ces activités de lecture du paysage nous semble double. En premier lieu, elles « réduisent » l'activité humaine dans une forme de « fonctionnalité » dans la production du paysage. En effet, l'image que produit cette reconstruction du paysage est son caractère à la fois modulable et modelable. La lecture de paysage devient alors une objectivation du regard sur une réalité matérielle et sociale, au nom de laquelle il est possible de juger et de mettre en exergue les problèmes comme les solutions.

Leur seconde portée réside dans la construction dans le temps du rapport entre l'homme et le paysage. Cette reconstruction permet en effet de définir un « avant » et un « après ». La lecture de paysage, par « l'état des lieux » qu'elle suppose, permet une lecture des activités présentes et passées qui s'inscrivent dans un espace. La reconstruction du paysage permet d'envisager un futur souhaitable par rapport à l'évolution des activités qui y sont observées.

Loin d'une prise en compte dynamique des processus de transformation de l'espace, l'utilisation de la notion de paysage stigmatise au contraire un facteur pratiquement unique de modification de l'espace : le « facteur humain », dans son abstraction.

Des représentations objectivées : le dessin de paysage

La spécificité du dessin de paysage par rapport au dessin technique réside dans ses propriétés présumées artistiques, comme si la traduction graphique de l'espace perçu de façon systématique était particulièrement réussie quand celui-ci peut donner lieu à des commentaires en termes plastiques. Si cette tendance s'inscrit dans un processus historique, ses manifestations pédagogiques n'en sont pas moins importantes. Elles sont significatives de la rupture que l'usage de techniques artistiques, telles que l'aquarelle ou le fusain, peut induire avec les représentations profanes du paysage. Paradoxalement, elles n'en représentent pas moins autant d'illustrations de l'entretien d'un sens commun paysager, produit du systémisme originel dont il est issu. (Dessins en Annexe)

²⁸ Photo ci-contre.

C'est ainsi que les aquarelles et fusains réalisés par les étudiants en BTS Services en Espace Rural au LEGTA de Carpentras livrent des représentations idéalisées de l'environnement visuel de leur établissement [GRAM, 4]. Le Mont Ventoux et les Dentelles de Montmirail, une fois passés par le travail de l'aquarelle ou bien du fusain, deviennent pratiquement vierges de présence humaine. Si quelque humanité est présente dans ces dessins de paysage, c'est plutôt sous la forme de représentations de bâtiments agricoles, voire de cultures mises en exergue de façon parcellisée, ou présentant un grand éloignement dans les manifestations communes de leur présence. Comme si des apprenants ne pouvaient se défaire de l'approche parcellaire de l'espace qu'en dispersant des productions culturelles produites sur une même parcelle. L'artialisation du paysage possède bien des propriétés de distanciation vis-à-vis de l'approche agronomique de celui-ci, mais n'en tend pas moins à la confirmer. De fait, en évacuant la présence humaine, en privilégiant les aspects plastiques de paysages emblématiques du Comtat Venaissin, les apprenants donnent à voir des icônes plus que des représentations imaginaires du « monde rural ». En effet, le référentiel du BTS SER propose, lors de la phase de diagnostic de territoire, de mettre en relation les « images et imaginaires du monde rural ». Or l'imagination ne se fait pas au hasard. Elle est, en l'occurrence, le produit d'une commande des partenaires du diagnostic de territoire en BTS SER, en particulier du Syndicat Mixte d'Aménagement et d'Équipement du Ventoux (SMAEV), dont l'objectif est alors de travailler, en concertation avec d'autres associations, à la reconversion d'une ancienne ligne de chemin de fer en voie touristique. Le SMAEV, nanti d'une qualification de « Réserve de Biosphère du Mont Ventoux » gère un territoire voué à une patrimonialisation aux acceptions souvent conflictuelles. Les représentations artistiques proposées par les étudiants de Carpentras, sous l'égide de leur enseignant en ESC, contribuent alors à l'euphémisation des acceptions visualisées de ce patrimoine. Le processus de lecture de paysage fait alors l'objet d'une ritualisation renforcée, non seulement par les usages pédagogiques de techniques plastiques, mais aussi par la confirmation d'un partenariat dont les tensions sociales qui le constituent peuvent être oubliées. De fait, ces aquarelles et fusains sont destinés à être présentés, en début d'année scolaire, aux nouveaux arrivants en BTS SER au LEGTA de Carpentras, et se voient dès lors dotés de capacités d'intégration pédagogique, alors même que le diagnostic de territoire réalisé durant l'année scolaire 1999-2000, réalisé avec la promotion d'étudiants suivante, devait mettre en exergue la propension à l'entretien de l'exclusion sur ce même territoire.

Les productions plastiques d'étudiants en BTS « Agronomie et Systèmes des Cultures » au LEGTA de Valabre sont, quant à elles, moins soumises à une logique de la territorialisation des pratiques pédagogiques paysagères [GRAM, 4]. Réalisées en partenariat avec l'association Nature et Relief, spécialisée dans la valorisation visuelle de la nature, durant l'année scolaire 2001-2002, elles ne bénéficient pas des garanties de la distanciation que peut procurer un label artistique. En effet, la conseillère à l'action scolaire de la DRAC refusera son financement au prétexte que l'intervenant est « animateur et non artiste ». Les intervenants seront donc rétribués sur budget CRIPT. Paradoxalement, ce projet permettait d'acquérir une autonomie par rapport aux schèmes artistiques dominants. De fait, ce sont de véritables détournements du propos cézannien mis en exergue par l'intervenante arts plastiques qui sont livrés par les étudiants. Pour ces derniers, la sortie paysage sans enjeu agronomique explicite ne peut faire l'objet d'une évaluation scolaire : elle en devient tellement déviante que des pratiques comme l'usage –pourtant prohibé– du haschisch, lors d'une sortie, donneront lieu à sanction disciplinaire. L'étrangeté du travail en paysage était-elle ainsi renforcée par une pratique minoritaire mais marquée du sceau de la déviance [BECKER, 1965] ? Toujours est-il que les prédispositions de ces étudiants ne leur permettaient pas de valider la thèse de l'artialisation du paysage, chère à Alain ROGER

[GRAM, « Argumenter... »]. La ritualisation artialisée de l'expérience paysagère tendait alors à confirmer la domination des prédispositions de sens commun dans une promotion d'étudiants voués à valider une domination inéluctable de la technique.

Enfin, les productions d'élèves de seconde, réalisées pendant une séquence de sensibilisation au paysage inscrite au premier objectif de l'option EATC [GRAM, 4], mettent en exergue des expériences paysagères proches du « complexe de la balafre » analysé par Alain ROGER. Les réalisations retenues s'inscrivent en fin d'une demi-journée consacrée à l'analyse paysagère, en pluridisciplinarité entre professeur d'histoire-géographie et enseignant en ESC, avec un groupe d'une trentaine d'élèves de seconde du LEGTA de Valabre.

Elles sont censées consacrer l'entrée en paysage des nouveaux venus en lycée agricole. En effet, avant cette réalisation autonome dans un laps de temps de 15 minutes, les élèves avaient pour consigne de réaliser des croquis du paysage environnant de l'établissement, sur une feuille de format A4, pendant des durées de plus en plus longue. Le paysage leur était donc révélé et, par la suite, ils pouvaient en livrer une appropriation, comme si leur expérience paysagère devenait singulière, alors même qu'elle était éminemment collective. Cette individuation du savoir paysager provenait de la « liberté » qui leur était donnée en matière plastique : liberté du cadre, des couleurs –nonobstant le fait qu'elles devaient être sélectionnées dans les éléments naturels du site à partir duquel étaient réalisées les esquisses : terre, végétaux...-, et des motifs. Quel paradoxe alors de constater que la nature pouvait se prêter à la valorisation d'espaces périurbains marqués par l'industrialisation et par le développement de bâtiments dévolus aux services marchands, comme la restauration rapide, dont une enseigne est mise en valeur dans l'une des réalisations. Encore ces élèves n'étaient-ils pas confrontés au propos cézannien sur la montagne Sainte-Victoire au même titre que les BTS, si bien qu'ils pouvaient considérer cette dernière comme un décor de la centrale thermique de Gardanne. A travers cette expérience au degré d'artialisation limité, tout se passe comme si, par le fait de souligner l'impureté du paysage environnant de l'établissement, c'était l'idéalisation de ce dernier qui était le véritable enjeu de l'exercice.

Ainsi, à travers les multiples modalités de sa ritualisation, la lecture de paysage tend à davantage valoriser le groupement qui la pratique et les relations en son sein que l'objet même dont ces derniers cherchent à livrer une représentation visualisée.

III. Le paysage : un espace sensible

Il nous semble que l'élément spécifique de l'approche pédagogique du paysage réside dans sa construction comme un espace sensible. La définition de cet espace sensible renvoie en premier lieu à la mobilisation des émotions et de l'affect au cours des activités pédagogiques analysées. La définition du paysage comme un espace sensible participe plus largement du discours et du message protectionniste transmis par les éducateurs et enseignants au moment de l'activité pédagogique.

1. Un répertoire émotionnel paysager

Au cours des sorties suivies, une part importante du temps de l'activité est consacrée à la découverte du paysage par l'émotion, à travers des techniques pédagogiques dites sensorielles ou imaginaires. Généralement situées en début d'animation, ces activités de découvertes sensorielles ou imaginaires prennent un sens particulier dans le discours des éducateurs

rencontrés, celui d'amener l'enfant à s'approprier l'espace par d'autres moyens que ceux de la compréhension. Cette appropriation émotionnelle et affective constitue pour les éducateurs rencontrés le fondement d'un rapport respectueux aux paysages.

Les animations portant sur le paysage peuvent ainsi commencer par une « immersion » dans ce paysage, visant à créer un lien direct entre l'enfant et l'espace qu'il découvre. Cette immersion passe par des techniques de découvertes sensorielles comme le toucher, l'odorat ou encore des techniques d'expressions corporelles ou artistiques comme le mime ou la poésie. Ainsi l'éducateur invite l'enfant à prendre contact, au double sens du terme, avec l'espace fréquenté. Il peut l'amener à sentir les fleurs présentes sur le site, à toucher l'eau d'une rivière qui coule à proximité ou encore à mimer le paysage de forêt que l'on est en train de découvrir (voir les deux dernières photographies en Annexe).

L'importance accordée aux activités sensorielles et imaginaires dans les activités d'éducation à l'environnement a été largement impulsée par le réseau Ecole et Nature et théorisée en particulier par Dominique Cottureau. Même si, dans les programmes scolaires, ces activités correspondent aux modes d'apprentissage recommandés à l'école primaire, elles prennent une dimension centrale dans le discours des éducateurs. Dominique Cottureau présente ainsi les découvertes sensorielles et les activités centrées sur l'imaginaire comme un moment « clé » de la pratique de l'éducation à l'environnement.

« C'est en comprenant les forces vitales qui nous lient à notre environnement que nous apprendrons à composer avec les équilibres fragiles de la nature. Mais comment les comprendre sans les ressentir ? Comment les explorer sans se plonger tout entier au sein de la nature ? Il ne s'agit plus de se contenter d'informations par un tiers interposé, propose Pineau, mais de s'immerger dans des bains « multi-sensoriels », « massage plus que message », « sursaturés de sens » que constitue l'école de l'environnement. Il s'établit alors entre l'individu et le milieu une relation spiralée, développant chez l'un une prise de conscience de plus en plus claire et permettant à l'autre d'entrer toujours plus dans le champ sensible de l'existence de l'un. »²⁹

De ce point de vue, les activités sensorielles et imaginaires sont présentées comme un élément incontournable d'une activité pédagogique. Ces activités sont largement reprises par les éducateurs au cours de leurs animations. Même si celles-ci sont moins théorisées, elles apparaissent dans leur discours comme une modalité de l'animation.

La démarche pédagogique des éducateurs à l'environnement prévoit un « moment », une « rencontre » entre le public et la nature comme élément incontournable d'une pratique de nature.

Donc il faut arriver à aménager dans le temps de l'animation, des moments privilégiés où l'on va mettre l'enfant dans une situation où il aura une relation privilégiée avec le milieu, où il se retrouve seul pour vivre un moment personnel, quelque chose d'émotionnel, qui touche à sa sensibilité.

Pour moi, il y a une étape qui consiste à mettre l'enfant dans une situation où il soit le mieux possible dans le milieu dans lequel il se trouve ou dans l'élément dont on parle. Donc on a toujours une phase très sensorielle basée sur le sensible, l'émotion.

On utilise ce type de choses pour aborder l'eau, le côté sensoriel du toucher, de l'imaginaire, le rapport sensible aux éléments. On travaille sur tout ce qui est symbolique, l'imaginaire, la solitude, la rêverie, Bachelard qui a été un des plus grands.

²⁹ Dominique Cottureau, *op.cit.*, p. 67.

Dans ces moments, le paysage se fait sensuel. Le vent et les sensations physiques qu'il peut procurer, le toucher de l'eau, le goût d'une plante, la sécheresse d'un sol redéfinissent le paysage comme un « paysage sensuel », c'est-à-dire qui se découvre par d'autres moyens que celui du regard.

L'activité créative est aussi mobilisée et présentée dans ce cadre comme libératrice pour l'enfant, en ce qu'elle lui permet de se dégager de ce qui fait de lui un être social.

La fiche d'activité contenue dans les classeurs de la malle pédagogique Ricochet d'Ecole et Nature présente différentes expériences menées dans le cadre d'activités Arts et Nature³⁰. La portée de ces animations réside dans le caractère libérateur de la création artistique. Ces activités sont particulièrement utilisées au cours des animations paysage.

Cette libération relève avant tout de la valeur sociale accordée à ces activités pédagogiques fondées sur la créativité. En effet, pour les éducateurs, une relation authentique avec la nature ne peut se construire qu'avec un individu lui aussi « authentique ». L'expression artistique devient aussi celle de l'individu dans sa dimension subjective, mais aussi abstraite.

« Parlons donc un peu de cet imaginaire qui est à la source de la création artistique, qui est même en chacun de nous sans que l'on sache vraiment puisque nous passons notre temps à le camoufler, à l'étouffer, à le négliger. L'imaginaire est ce qui nous lie à notre environnement. Il autorise, favorise, valorise l'adhésion au monde, la participation à la vie. Il transforme les insupportables non sens et sens interdits en un sens personnel encore plein du désir de croquer la vie comme on croque un fruit. Grâce à lui, l'être humain est merveilleusement, terriblement impliqué dans le monde. L'imaginaire peuple l'entre-deux de l'homme et du monde d'échanges, de dialogues, de reconnaissance. »³¹

« Créer, n'est-ce pas tout simplement « vivre en relation avec ». [] Quand l'attention est pleine, alors s'abolit la distance entre l'homme et la nature, alors l'homme redevient pleinement réel, en tant que partie intégrée dans cet univers et dans un esprit de partage, participe au mouvement général en créant, comme on offre une modeste contribution à la création Grandeur Nature. [] Vient le champ de l'expérimentation. Et ce qui semble aussi simple qu'une ligne de jaune sur une prairie verte ... n'est peut être pas si simple que cela. Car il faudra pour créer, rencontrer l'envie d'imiter, l'envie de faire beau, l'envie de plaire, l'envie de faire zen ou avant-gardiste, l'envie d'être artiste. Toutes ces envies qui nous viennent de notre acquis culturel et social. Et un instant laisser tomber ces envies et se donner à la création dans un simple mouvement d'authenticité. »³²

En exprimant sa subjectivité par la voie artistique, en la livrant aux autres au cours de ces activités, l'enfant s'inscrit dans une relation dégagée de l'intérêt et de l'hypocrisie. C'est ainsi une relation de confiance qui peut s'instaurer avec la nature, confiance qui permettra ensuite d'envisager des relations plus respectueuses pour la nature.

L'authenticité dont parle le rapport imaginaire et créatif qui peut s'exprimer au contact des éléments sensoriels d'un paysage participent à la construction sociale d'une position de l'homme vis à vis de celui-ci. Réponse contemporaine à une recherche d'universalité de la

³⁰ Ecole et Nature, Fiche pédagogique Percutons, Art et Nature.

³¹ Dominique COTTEREAU, La nécessité de l'art dans nos pédagogies environnementales, in Art et nature, *Encre Verte*, Revue du réseau Ecole et Nature, n°30, décembre 1994.

³² Ecole et Nature, Art et Nature, *op.cit.*, 1994.

condition humaine, ce discours sur la relation devient, dans le cadre des activités d'éducation à l'environnement, redéfinition d'un individu capable de nouer des relations dégagées des formes de l'utilitarisme ou de l'intérêt. La position « humble » qu'occupe ici l'homme, que ce soit vis-à-vis de la nature ou de sa création personnelle, ouvre la voie à une redéfinition morale de la relation entre l'homme et la nature.

Cette notion d'authenticité a été mise à mal par la critique relativiste des années 70. Le questionnement d'une authenticité du monde social, celui-ci étant toujours soumis à un processus de dévoilement, a eu des conséquences sur la possibilité de penser une relation ou une existence « authentique ». Luc Boltanski, en se référant à trois auteurs qui ont largement marqué l'approche des sciences sociales depuis les années 70, Pierre Bourdieu, Jacques Derrida et Gilles Deleuze, souligne comment la critique du social s'est focalisée sur ce dévoilement de l'authenticité. « Les différentes mises en causes de l'authenticité, eurent pour effet de déblayer la voie, ouverte par l'Ecole de Francfort ou encore par le Barthes des Mythologies, depuis une critique marxiste des idéologies, conduisant à donner pour tâche principale à la critique sociale et d'ailleurs aussi à la critique littéraire le défrichage, le dévoilement des opérations de codification qui soutiennent clandestinement (à la façon des machineries de théâtre opérant depuis les coulisses) la prétention de tout être à une présence authentique » (BOLTANSKI, 1999).

Le rapport authentique entre l'enfant et les paysages, à travers leur construction sensuelle, constitue ici le fondement d'un argumentaire sur la protection de ceux-ci. En effet, par l'instauration de cette relation authentique les éducateurs revendiquent la formation d'un individu capable de prendre conscience des enjeux liés à la préservation des paysages contemporains.

2. La mobilisation des affects

La mobilisation paysagère des affects semble d'abord le fait du discours des promoteurs du savoir paysager. Pourtant, elle s'inscrit dans la configuration des rapports de force symboliques qui contribuent à l'objectivation du savoir paysager. C'est en cela que les affects liés au savoir paysager ne sont pas neutres et font l'objet d'une mobilisation contrastée, en fonction des ressources inhérentes aux agents des réseaux qui s'en réclament.

De fait, si la pensée agronomique paysagère paraît être dominante dans cette configuration, elle n'en ignore pas pour autant les modalités d'une approche sensible du paysage. Claude BENOIS, par sa carrière déviante d'ingénieur en chef d'agronomie « croisé en paysage », était voué à ne pas ignorer que les dimensions sensibles du savoir paysager au point que, pour lui, il y avait davantage « *rencontre* » que « *lecture* » du paysage, tant celui-ci était censé nous confronter (et C. BENOIS de citer Bachelard) à notre « *immensité intime* ». Pour cet agronome outsider, le paysage se prête à des découpages proches des « *modules* » de Le Corbusier, si bien que les unités paysagères qu'il est possible d'y découvrir peuvent aussi être qualifiées d'« *unités émotionnelles* ». Dès lors, « *le niveau de la sensibilité établie n'a pas à être mis en échec par le niveau faible des techniques dont chacun dispose pour exprimer ce qu'il ressent.* » [BENOIS, 3, p. 10].

La légitimation des affects dans le réseau agronomique du savoir paysager n'est pas le fait d'individus isolés. Elle provient des nécessités inhérentes à la confirmation d'un systémisme dont la conversion en sens commun ne peut aller sans une tendance à l'incorporation de ses dimensions les plus sensibles mais aussi les plus esthétiques. Ainsi, dans les discours

agronomiques sur le paysage, la baisse du champ lexical de l'agriculture ne se traduit pas tant par une hausse relative du champ des affects que par sa stabilité et par l'émergence, en 2001, d'un champ de l'art [GRAM, 2]. Tout se passe alors comme si ce dernier venait confirmer un champ des affects repérable par des acceptions de sens commun telle que l'importance accordée à « l'esprit du lieu » : le champ de l'art rationalise paradoxalement les modalités de l'incorporation paysagère en faisant appel à des notions plastiques relativement plus objectivées. L'inscription du savoir paysager dans les programmes de l'enseignement agricole, dans les années quatre-vingts dix, devait conduire à légitimer la part du sensible, sans pour autant lui conférer un statut primordial. Pour autant, lors du changement du référentiel de Bac STAE, en 2001, la part des matières techniques dans la gestion des affects paysagers devenait d'autant plus importante qu'elle se faisait notamment au détriment des disciplines générales, en particulier l'ESC [REF, 5]. Ainsi, la mobilisation paysagère des affects pouvait confirmer la domination de la technique dans l'espace du savoir paysager.

Au point qu'il ne restait aux enseignants en ESC qui souhaitaient s'en saisir que les lieux communs d'un discours sensationnaliste et sensualiste. De fait, dans le discours paysager d'un Bachir CHAÏB-EDDOUR [GRAM, 1], le champ des affects occupe la première place, juste devant le champ de l'art, alors que dans celui d'Anne PETIT [MEPRO, 4], les rangs de ces deux champs sont inversés. Pour le premier, il s'agit de retrouver le « *génie émotionnel d'un lieu* », via notamment la réalisation d'aquarelles : les affects sont autant de « *références sensorielles* » vouées à devenir contrastes, lignes, formes et couleurs à l'aide d'une technique picturale se prêtant au mélange et à l'imaginaire de part sa légèreté matérielle.

Pour la seconde, avant même le geste, il s'agit de faire en sorte que l'apprenant se livre à la contemplation afin de « *sensibiliser les élèves à la texture et à la nature des choses et les aider à considérer la rugosité/la surface lisse, la dureté des rochers/la mollesse de certains éléments, l'opacité ou la transparence, la liquidité ou l'épaisseur, etc. Mais également la solidité des pierres (ou leur friabilité), la fragilité et la qualité vaporeuse des brumes, de l'air, la texture et la nature des sols, c.a.d. ressentir les caractéristiques naturelles des objets.* » Cette mobilisation sensorielle n'est pas exempte de visées écocitoyennes : « *Par l'observation du paysage, l'homme réinvente la nature mais également sa propre nature humaine. Par le respect de l'environnement, l'homme respecte aussi les sensibilités de chacun.* » La rationalisation artistique l'emporte dans le cas des prédispositions inhérentes à l'intégration, voire l'incorporation, dans l'enseignement agricole, à l'occasion de la rédaction d'un mémoire professionnel d'enseignant. Pour le « bricoleur » déjà riche d'une expérience de cette institution, engagé dans un processus de confirmation statutaire, dans l'intégration dans un corps d'enseignants en ESC, les affects apparaissent comme le premier facteur de mobilisation pédagogique paysagère, comme s'ils étaient nantis de propriétés de distinction garantissant l'intégration d'un outsider précaire dans un corps d'insiders statutaires. Ainsi, outre leurs usages dans une dialectique ingénieurs/bricoleurs, les affects paysagers génèrent des profits de distinction.

Les gratifications symboliques qu'ils peuvent fournir à ceux qui s'en saisissent n'en sont pas moins limitées, tant le champ des affects apparaît comme intermédiaire dans l'espace discursif du savoir paysager.

Dans les référentiels, notamment, il apparaît comme un champ pivot entre, d'un côté, ceux du milieu et du paysage, marqués par les tautologies du systémisme, et, d'un autre côté, ceux de l'agriculture et de l'environnement, voire de l'art et de la visualisation [REF, 5].

Par contre, dans les PAE en PDV déposés en région PACA, le champ des affects n'a qu'une existence marginale à l'amont des projets, comme s'il paraissait aller de soi pour les équipes pédagogiques qui s'en saisissent et qu'il n'était pas nécessaire de l'utiliser comme élément de

justification d'un projet [PAEPACA, 4]. Quasiment absent des procédures de justification administrative à l'amont des projets, le champ des affects n'en occupe pas moins un rang intermédiaire dans les procédures de compte-rendu telles qu'elles sont objectivées par le secrétariat du CRIPT [PAEPACA, 7]. Il paraît alors acquérir une fonction de pivot entre, d'un côté, les champs lexicaux censés valoriser des compétences inédites pour les apprenants (champs de la visualisation et de l'art) et, d'un autre côté, les champs lexicaux de sens commun quant à la valorisation des projets (environnement, presse, paysage). Et si tant est que l'on puisse considérer les champs de la visualisation et de l'art comme des sous-ensembles du champ des affects, celui-ci apparaît dès lors comme l'espace discursif dominant dans la mobilisation paysagère pédagogique ; d'autant plus qu'il domine le champ émergent de la presse, signe d'une valorisation externe à l'administration des PAE en paysage et donc d'une mobilisation civique, intégrant les espaces publics locaux. Enfin, l'absence de l'agriculture des champs lexicaux à l'aval des projets donne à penser que les conditions d'extension du champ des affects contribuent à l'éloignement des conditions pratiques d'exercice du savoir paysager par rapport aux configurations antérieures de l'enseignement agricole en Région PACA.

Pour autant, en quoi les apprenants peuvent-ils être mobilisés par les sens, dès lors qu'il est question de paysage ? Certes, il existe des techniques, graphiques et artistiques, qui permettent de rompre avec les schèmes d'une raison lexicale pour acquérir ceux d'une raison graphique, plastique ou esthétique.

Mais il apparaît que, parmi les quelques discours d'étudiants analysés, notamment ceux les moins propices à mobiliser leurs affects dans l'appréhension du savoir paysager [GRAM, 5], le champ des affects dépasse celui du milieu, comme si l'espace discursif du systémisme agronomique était voué à être dépassé par l'espace sensible. Ainsi, dans une filière particulièrement exposée aux poncifs du sens commun de la technique, tout semble se passer comme si ces derniers étaient paradoxalement voués à être incorporés au point de conduire à l'ignorance relative d'une raison esthétique (le champ de l'art étant bon dernier).

Plus généralement, en Région PACA, le champ des affects apparaît comme un moyen de mobilisation pédagogique relativement marginal. En effet, les chances pour que les apprenants soient engagés dans une action pédagogique paysagère semblent a-priori relativement faibles pour les établissements qui reçoivent le plus de moyens dans les projets en PDV : l'horaire apprenant est paradoxalement le plus faible au LEGTA de Valabre [PAEPACA, 37] mais cet établissement occupe le premier rang dans l'inscription des affects à l'amont des projets. De fait, l'effectif élèves en valeur absolue y est particulièrement réduit, si bien que les chances pour une incorporation des pré-requis du savoir paysager y sont particulièrement développées. Par contre, dans les établissements où l'horaire apprenant est le plus fort, le champ des affects ne figure pas dans les justifications administratives à l'amont des projets mais est inscrit à l'aval des projets. Comme si les élèves pouvaient incorporer les schèmes du savoir paysager dès lors que celui-ci concernait des groupes relativement restreints. Les chances pour que cette incorporation ait lieu, dès lors que l'horaire-élève en PDV devient conséquent paraissent alors limitées. Il faut donc, pour que les affects soient incorporés, que les apprenants aient des prédispositions à leur validation. Ainsi, dans le cas particulier de la mobilisation des affects des apprenants du LEGTA de Valabre, l'incorporation des schèmes du savoir paysager apparaît comme le profit de distinction dont peuvent bénéficier des étudiants en BTS Gestion et Protection de la Nature (BTS GPN), dont le référentiel ne propose pourtant qu'une approche marginale du paysage [REF, 6], la notion d'écologie du paysage y étant supplantée par celle de « niche écologique ». C'est pourtant auprès de promotions d'apprenants nantis du capital scolaire le plus élevé dans

l'enseignement agricole que les chances pour une validation sensible du savoir paysager paraissent les plus importantes.

Cependant, la mobilisation paysagère des affects ne concerne pas forcément en priorité les apprenants nantis d'un capital scolaire élevé. Le statut intermédiaire du champ des affects dans les référentiels notamment doit être ré-évalué à l'aune du développement du secteur services et du secteur aménagements, concomitant de la baisse du secteur production dans le champ de la répartition relative des formations professionnelles et technologiques [MORPHOLOGIE, 5]. Dans le secteur services notamment, les activités sensorielles sont autant d'occasions de confirmer la légitimité de curriculum particulièrement éloignés des dispositions techniques et scientifiques propres à l'agronomie. Dans le secteur production, au contraire, les velléités sensorielles de l'apprenant ont d'autant plus de chances d'être quasiment niées, voire réfutées par les apprenants eux-mêmes, qu'elles vont à l'encontre des dispositions présumées scientifiques de curriculum techniques.

Aussi le champ des affects apparaît-il comme le champ d'incorporation de la domination dans l'espace du savoir paysager propre à l'enseignement agricole. L'approche sensible du paysage est censée libérer l'apprenant des codes de l'institution, mais, du fait des conditions sociales de ses usages pédagogiques, elle contribue à confirmer l'hégémonie de la technique dans l'appréhension des représentations visuelles de configurations sociales territorialisées. La mobilisation des affects est alors davantage un outil de distinction et d'échange propre aux enseignants qu'une manière d'apprendre qui garantirait l'autonomie des apprenants. Elle renforce donc la fétichisation du paysage à l'œuvre dans l'enseignement agricole : l'économie du sensible y repose alors non sur des échanges de savoirs mais sur des échanges de ressources sociales distinctives, confirmant l'hégémonie de la technique.

Conclusion

L'hypothèse central qui a guidé ce projet de recherche porte sur l'homogénéisation du regard et de la formalisation normative dont il fait l'objet dans les pratiques pédagogiques dont il est l'objet. Nous y avons répondu en montrant dans un premier temps comment le paysage est l'objet d'une construction sociale à travers son appropriation pédagogique.

Même si la construction pédagogique du paysage ne connaît pas une histoire commune entre les enseignants des lycées agricoles et les éducateurs à l'environnement, celle-ci suit une même logique sociale, dans la mesure où le paysage constitue un objet de positionnement et de rapports sociaux pour les acteurs pédagogiques qui se l'approprient. De plus, les liens qui existent entre ces deux corps éducatifs, en particulier par la formation BTS – Gestion Protection Nature suivie par les éducateurs rencontrés, constituent un élément explicatif quant à la diffusion d'un savoir paysager analysé pour l'enseignement agricole. En effet, la défense du paysage comme objet pédagogique au sein de l'enseignement agricole va d'abord être le fait d'innovateurs marginalisés au sein de l'institution qui vont alors valoriser des techniques pédagogiques propres que l'on retrouve aujourd'hui au sein de l'éducation à l'environnement.

En s'appropriant ce savoir paysager, les éducateurs vont aussi le transformer. Le paysage dans les activités d'éducation à l'environnement apparaît alors davantage comme un outil, une technique qu'un objet. Pour eux, le recours au paysage constitue en premier lieu une « entrée en matière », c'est à dire une façon de traduire des enjeux de préservation de la nature ou de l'environnement. En effet, l'histoire de l'éducation à l'environnement au sein du milieu associatif de la protection de la nature ainsi que le positionnement professionnel et militant des éducateurs, font du recours au paysage un outil de redéfinition des ressources naturelles et environnementales. La référence au paysage permet de faire le lien entre une connaissance des milieux et ressources naturels et le traitement aménagiste et gestionnaire de ceux-ci. Ainsi, dans ce cadre, le paysage fait l'objet d'une définition sociale propre, renvoyant à une codification d'un rapport gestionnaire à la nature.

Le deuxième élément de réponse apporté à notre hypothèse porte sur la pratique pédagogique elle-même. En effet, le recours à des techniques pédagogiques communes, en particulier celles de lecture de paysage et d'approche sensible du paysage, constitue un élément commun aux deux groupes d'acteurs rencontrés. De façon transversale aux deux terrains d'études nous avons pu montrer comment la mise en situation de l'apprenant, à travers les démarches pédagogiques de projet, prédomine sur l'approche paysagère des sites où interviennent ces acteurs éducatifs. Dans ce cadre, le lieu où se déroule l'animation s'efface au profit de l'expérience vécue par l'apprenant. C'est sur cette expérience, construite à travers la démarche pédagogique, que se fonde le développement d'un rapport au paysage. L'approche pédagogique du paysage permet dans ce cadre de « situer l'apprenant » dans un espace. La seconde portée de cette mise en situation réside dans la démonstration du « rôle de l'homme » dans la production du paysage, et par là de sa responsabilité quant à sa préservation.

Cette prédominance de la pédagogie sur le paysage est renforcée par le caractère systématique du recours aux techniques de lecture de paysage. . La lecture de paysage est une technique pédagogique de lecture de l'espace qui est utilisée au cours des animations aussi bien par les enseignants du milieu agricole que par les éducateurs à l'environnement. Nous avons définie cette pratique comme une éducation au regard dans la mesure où, à travers cette technique pédagogique ce qui apparaît prédominant est le processus d'observation du paysage et non l'objet paysage lui-même. En effet, les techniques de lecture de paysage suivent une même

logique en quatre séquences. Une séquence préparatoire qui consiste à recueillir les représentations spontanées que l'apprenant peut avoir du paysage. La seconde séquence est celle du cadrage. Il s'agit alors de découper le paysage observé en fonction de ses différentes composantes (végétales, minérales productives, etc). Le cadrage constitue une étape de conversion du paysage en espace dont les apprenants doivent ensuite restituer graphiquement les éléments, de sa globalité aux détails. La troisième séquence est celle du dessin, du croquis, de la représentation graphique du paysage. Il s'agit alors de reconstruire en fonction des différents éléments observés précédemment un « ensemble paysager ». La dernière séquence de ce processus est celle du commentaire et de l'analyse de l'ensemble paysager reconstitué. L'espace dessiné redevient alors paysage, mais un paysage nouvellement ordonné.

Ce travail de déconstruction / reconstruction du paysage constitue l'élément commun à une approche des paysages. En ce sens il porte en lui une portée homogénéisante dans la façon d'appréhender les paysages contemporains.

Le dernier élément qui tend à cette homogénéisation du rapport au paysage transmis au cours des activités éducatives porte sur l'approche sensible de celui-ci. L'analyse des pratiques sensibles du paysage, que ce soit à travers les dessins réalisés par les étudiants en lycées agricoles ou les activités de découverte par l'imaginaire et la créativité propre au milieu de l'éducation à l'environnement, mériterait un approfondissement. En effet, il nous semble que c'est au cœur de ces pratiques sensibles que se jouerait l'homogénéisation du regard porté sur les paysages. Celle-ci passe en particulier par un travail d'abstraction du paysage qui passe par un travail d'abstraction de l'individu dans son rapport au paysage. Loin d'être spontanée, ces pratiques font au contraire l'objet d'une codification pédagogique importante.

BIBLIOGRAPHIE

- BAXANDALL (Michael), *L'œil du Quattrocento*, Paris, Gallimard (Bibliothèque illustrée des histoires), 1985 (1^{ère} éd. 1972)
- BECKER (Howard S.), *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 1988
- BECKER (Howard S.), *Outsiders, études de sociologie de la déviance*, Paris, A.M. Métailié, 1985 (1^{ère} éd. 1967)
- BENEDICT-TROCME (Marie), « Le titre d'ingénieur agronome », in M. BOULET (dir.), *Les enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture 1760-1945*, Actes du colloque ENESAD 19-21 janvier 1999, Dijon, Educagri, 2000, pp. 367-371
- BERQUE (André), « Une certaine conception de l'environnement », in *L'atlas des paysages ruraux de France*, P. BRUNET dir., Paris, J.P. de Monza, 1992, p. 108 et s.
- BERQUE (Augustin), dir., *Cinq propositions pour une théorie du paysage en France*, Seyssel, Champ Vallon (coll. « Pays/Paysages »), 1994
- BILLAUD (Jean-Paul), « Négociations autour d'une nature muette. Dispositifs environnementaux dans les marais de l'Ouest », *Etudes Rurales*, janvier-juin 1996, n°141-142, pp. 45-61
- BLIN (Jean-François), *Identités, représentations et pratiques professionnelles des enseignants. L'enseignement agricole*, Toulouse, Université du Mirail, juin 1995
- BOISSEREAU (Pierre), FRANCOIS (Laurent), « Du 'réductionnisme' dans la formation des agronomes occidentaux », in *Enseignements agricoles...*, op. cit., pp. 138-140
- BOLTANSKI (Luc), *Les Cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Minuit (coll. « Le sens commun »), 1982
- BOLTANSKI (Luc), CHIAPELLO (Eve), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 2000.
- BOUILLER-OUODOT (Marie-Hélène), *Etude différentielle des représentations des enseignants de lycées agricoles vis-à-vis d'un nouveau secteur de formation*, « Aménagement de l'espace et protection du milieu », Toulouse, Université du Mirail, UFR « EFI », DEA « FPI », septembre 1991
- BOULET (Michel), « L'enseignement agricole entre l'Etat, l'Eglise, et les Organisations Professionnelles Agricoles », in *Enseignements agricoles et formation des ruraux*, Actes du colloque des 23, 24, 25 janvier 1985, Paris, Agri Nathan International, 1985, pp. 246-247
- BOULET (Michel), *Le fonctionnaire et le paysan. 1836-1912*, Dijon, INRAP, 1991
- BOULET (Michel), MABIT (Robert), *De l'enseignement agricole au savoir vert*, Paris, L'Harmattan, 1991
- BOULONGNE (Irène), *De l'école ménagère à l'économie sociale et familiale. Comment est-on passé d'une formation féminine liée à un certain rôle de la femme dans l'agriculture à une discipline qui est censée concerner l'ensemble des élèves en formation*, Paris, DGER, 1984
- BOURDIEU (Pierre), « Une classe objet : la paysannerie », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°17-18, novembre 1977, pp.2-5
- BOURDIEU (Pierre), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982
- BOURDIEU (Pierre), dir., *La Misère du Monde*, Paris, Seuil, 1993
- BOURDIEU (Pierre), *La Distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Minuit (coll. « Le sens commun »), 1979
- BOURDIEU (Pierre), *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'Agir, 2001
- BOUTINET (Jean-Pierre), *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1991

- BRIFFAUD (Serge), « Sauver les apparences ? Questions aux politiques du paysage », in *Patrimoine et Paysages Culturels*, Actes du colloque de Saint-Emilion, 30 mai/1^{er} juin 2001, Bordeaux, Confluences/Renaissance des Cités d'Europe, 2001
- BUHOT, Denis, Classes moyennes et transformations d'un loisir de nature : le cas d'une association ornithologique, in Anne CADORET (dir.), *Protection de la nature. Histoire et idéologie. De la nature à l'environnement*, Paris, Coll. Alternatives paysannes, Ed. L'harmattan, 1985, pp. 94-137.
- BUREL (F.), BAUDRY (J.), *Ecologie du paysage. Concepts, méthodes et applications*, Paris, Tec et Doc, 1999
- CANDAU (Jacqueline), LE FLOCH (Sophie), « Le paysage comme catégorie d'action publique ? », *Nature Sciences Sociétés*, 2002, vol. 10, n°2, pp. 59-65
- CHAIX (Marie-Laure), « La paradoxe de l'ingénieur et de l'enseignant », *Idem*, pp. 247-248
- CHAPOULIE (Jean-Marc), *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, MSH, 1997
- CHASSAGNE (Jean-Marie), MONTUSSAC (Jean), « L'étude de milieu », *Id.*, pp. 306-309
- CHEVALLIER (Denis), « Introduction », *Campagnes de tous nos désirs*, Les Cahiers du Patrimoine ethnologique de la France, n°15, janvier 2001
- CHEVALLIER (Denis), (dir.), *Vives Campagnes*, Paris, Autrement, 2000.
- CHIBRET, René-Pierre, Les réseaux d'associations de défense de l'environnement, L'Auvergne, in *La dynamique du mouvement associatif dans le secteur de l'environnement, Etat de la question et monographies régionales*, CREDOC, Tome 3, 1995.
- CHOLET (Patricia), FLEURY (Bernadette), LE CLANCHE (Jean-François), PETERMAN (Pierre), ROTHENBURGER (Catherine), « Le module EATC, une nouvelle approche des territoires », in *Initiatives de l'enseignement agricole*, n°5, juin 2002, pp. 20-23
- CHOMSKY (Noam), *La nouvelle syntaxe*, Paris, Seuil, 1987
- CHOMSKY (Noam), *Réflexions sur le langage*, Paris, Champs Flammarion, 1981 (1977, 1975)
- CHOSSON (Jean-François), *Les générations du développement rural*, Paris, LGDJ, 1991
- CLOAREC (Jacques), « Le paysage entre nature et culture », in *Patrimoine culturel, patrimoine naturel*, op.cit., pp. 81-89
- COMITI (C.), NADAU (S.), « Identification et analyse des effets du mémoire professionnel dans la formation des enseignants du second degré », *Recherche et Formation*, n°17, 1994, pp. 116-122
- CONSEIL SCIENTIFIQUE DE L'EVALUATION, *Petit guide de l'évaluation des politiques publiques*, Paris, La Documentation Française, 1996
- CORBIN (Alain), *Le territoire du vide. L'Occident et le désir de rivage 1750-1840*, Paris, Flammarion («Champs»), 1990
- DEFFONTAINES (Jean-Pierre), « L'agriculture dans sa fonction de production de paysage », in *GESTE* n°1, « Action paysagère et acteurs territoriaux », Poitiers, décembre 2000, pp. 227-236
- DEVERRE (Christian), « La nature mise au propre dans la steppe de la Crau et la forêt du Var », *Etudes Rurales*, janvier-juin 1996, n°141-142, pp. 45-61
- DIVERS, « Education à la citoyenneté et enseignement agricole », in *Contribution de l'enseignement agricole à la consultation nationale 'quels savoirs enseigner dans les lycées'*, Paris, DGER/MAP, 1998, pp. 70-82
- DIVERS, *Dossier 150^{ème} anniversaire de l'enseignement agricole. Les chambres d'agriculture et l'enseignement agricole*, Chambres d'Agriculture, n°875, mars 1999
- DIVERS, *Politiques publiques et paysages*, actes du séminaire d'Albi des 28 et 30 mars 2000, Paris, CEMAGREF/MATE, 2001
- DIVERS, *Rapport de l'inspection de l'enseignement agricole*, Paris, DGER/MAP, 2000

- DONADIEU, Pierre, « L'agriculture peut-elle devenir paysagiste », *Les Carnets du Paysage*, printemps 1998, pp. 101 et s.
- DOSSE (François), *L'Empire du sens. L'humanisation des sciences humaines*, Paris, La Découverte, 1995
- DOUGLAS (Mary), *Ainsi pensent les institutions*, Paris, Usher, 1989
- DROUIN (Jean-Marc), *L'écologie et son histoire*, Paris, Desclée de Brouwer, 1991.
- DUBOST (Françoise), « Rhétoriques et pratiques professionnelles de l'architecte et du paysagiste », in *Du rural à l'environnement. La question de la nature aujourd'hui*, N. Mathieu, M. Jollivet, dir., Paris, ARF/L'Harmattan, 1989, pp. 156-162
- DURNERIN (Alain), « De la formation à l'architecture des jardins à la sensibilisation au paysage : 140 ans d'histoire de l'enseignement agricole », in *Patrimoine et Paysages Culturels*, op. cit., pp.233-241
- DUVIGNEAU (Michel), *Art, culture et territoires ruraux*, Dijon, Educagri, 2002
- DUVIGNEAU (Michel), *Art, culture et territoires ruraux. Expériences et points de vue*, Dijon, Educagri (coll. « Références »), 2002
- EIZNER (Nicole), *Anciens Paysans, Nouveaux Ouvriers*, Paris, L'Harmattan, 1979
- EIZNER (Nicole), *Les paradoxes de l'agriculture française*, Paris, L'Harmattan (coll. « Alternatives Paysannes »), 1985
- ELIAS (Norbert), *Du temps*, Paris, Fayard, 1996
- ELIAS (Norbert), *Engagement et distanciation*, Paris, Fayard, 1993
- ELIAS (Norbert), *La société des individus*, Paris, Fayard, 1981
- ELIAS (Norbert), *Logiques de l'exclusion*, Paris, Fayard, 1997 (1^{ère} éd. 1965)
- ELIAS (Norbert), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Paris, Pandora/Des Sociétés, 1981 (1^{ère} éd. 1970)
- EPSTEIN (Judith), « Paysage de mine, paysage miné. Appropriation créatrice et action destructrice », in *Paysage au Pluriel. Pour une approche ethnologique des paysages*, Paris, MSH, coll. Ethnologie de la France, Cahier 9, 1995, pp. 123-133
- GEERTZ (Clifford), *Local Knowledge. Further essays in interpretive anthropology*, New-York, Basic Books, 1983
- GILLET (Jean-Claude), *Animation et animateurs. Le sens de l'action*, Paris, L'Harmattan (coll. « Technologie de l'action sociale »), 1995
- GOFFMAN (Erving), *La mise en scène de la vie quotidienne (2 t.)*, Paris, Minuit (coll. « Le sens commun »), 1973
- GOODY (Jack), *La culture des fleurs*, Paris, Seuil (« La librairie du XX^{ème} siècle »), 1994
- GOODY (Jack), *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit (coll. « Le sens commun »), 1977
- GORGEUX (Yves), JENKINS (Charles), *La Charte paysagère. Outil d'aménagement de l'espace intercommunal*, Paris, Caisse des Dépôts et Consignations/Mairie Conseils/FPNRF, 1995
- GRIGNON (Claude), « L'enseignement agricole et la domination symbolique de la paysannerie », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°1, 1975, pp. 75-97
- GRIGNON (Claude), *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Minuit (coll. « Le sens commun »), 1971
- GUIOL (Patrick), *L'impasse sociale du gaullisme. Le RPF et l'Action Ouvrière*, Paris, Presses de la FNSP, 1985
- HERVIEU (Bertrand), VIARD (Jean), « La campagne et l'archipel paysan », in *Vives Campagnes*, Autrement, coll. « mutations » , n°194, mai 2000, pp. 61-90
- HERVIEU (Bertrand), VIARD (Jean), *Au bonheur des campagnes*, La Tour d'Aigues, éd. De l'Aube, 1996

- JOLLIVET (Marcel), « Agriculture et environnement, réflexions sociologiques », *Id.*, pp. 358-376
- JOLLIVET (Marcel), « L'environnement, une dimension nouvelle pour le rural », *Idem*, pp. 353-357
- JOLLIVET (Marcel), « Le monde rural à l'heure de l'environnement », in *Pour une science sociale à travers champs. Paysannerie, ruralité, capitalisme (France 20^{ème} siècle)*, Paris, Arguments, 2001, pp. 342-351
- JOLY (Nathalie), « Histoires de liens au territoire », in *Initiatives de l'enseignement agricole*, op. cit., pp. 9-12
- LACROIX (Bernard), « Systémisme ou systémistification ? », *Revue Française de Science Politique*, vol. 36, n°6, décembre 1988, pp. 864-879
- LARCENA (Danièle), PUECH (Daniel), « La dynamique des paysages : de l'approche spatiale par télédétection à la mise en place d'indicateurs compatibles. La plaine de la Crau », *Revue de l'économie méridionale*, vol. 46, n°183, 3/1998, pp.301-323
- LARRERE, Raphaël, L'art de produire la nature, une leçon de Rousseau, in *Courrier de l'Environnement*, INRA, n°22, juin 1994, pp. 5-13.
- LENCLUD (Gérard), « L'ethnologie et le paysage. Questions sans réponses », in *Paysage au pluriel*, op. cit., pp. 3-17
- LETOURNEUX (François), « La gestion du paysage », in *Patrimoine culturel...*, op. cit., pp. 90-93
- LEVI-STRAUSS (Claude), *La pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962
- LIZET (Bernadette), de RAVIGNAN (François), *Comprendre un paysage, guide pratique de recherche*, Paris, INRA, 1987
- LUGINBHÜL (Yves), « Sauvage/cultivé : l'ordre social de l'harmonie des paysages », in *Du rural à l'environnement...*, op.cit., pp. 42-49
- LUGINBHÜL (Yves), *La demande sociale de paysage*, rapport au Conseil national du paysage – séance du 28 mai 2001
- LUGINBHÜL (Yves), *Paysages. Textes et représentations du paysage du Siècle des Lumières à nos jours*, Lyon, La Manufacture, 1989
- LUGINBÜHL (Yves), « Les paysages dans l'objectif », in *L'atlas...*, op. cit., p.138 et s.
- LUGINBÜHL (Yves), « Symbolique et matérialité du paysage », *Revue de l'économie méridionale*, vol. 46, n°183,3/1998, pp. 235-245
- MARIE (Michel), VIARD (Jean), *La campagne inventée*, Le Paradou, Actes/Sud (coll. « espace-temps »), 1977
- MARX (Karl), *Le dix-huit brumaire de Louis Bonaparte*, Paris, Editions Sociales (coll. »Essentiel «), éd. 1984
- MEHAIGNERIE (Maryannick), « Contribution de la FNSEA », in *L'enseignement agricole, quels apports à la société ?*, Comptes rendus de l'académie d'agriculture de France, vol. 85, n°5, 1999, pp. 13-15
- MICHELIN (Yves), GAUCHET (Sylvie) « Gérer le paysage : joindre le geste à la parole », in *Vives Campagnes*, op. cit., pp. 135-162
- MICOUD (André), « Le Bien Commun des patrimoines », in *Patrimoine culturel, patrimoine naturel*, Paris, La Documentation Française, 1995, pp. 25-38
- MONDY (Bernard), TERRIEUX (Agnès), « Le territoire au cœur de la culture professionnelle des futurs enseignants », in *Initiatives...*, op. cit., pp. 13-16
- MULLER (Pierre), *Les politiques publiques*, Paris, PUF (« Que Sais-je ? »), 2000 (1^{ère} éd. 1990)
- PANOFISKY (Erwin), *La perspective comme forme symbolique*, Paris, Minuit (coll. « Le sens commun »),1975

- PICON (Bernard), « Des paysages très culturels », *Revue de l'économie méditerranéenne*, vol. 46, n°183, 3/1998, pp. 275-287
- PICON (Bernard), « Entre la société et la nature : le 'regard' », *Actes journées d'étude LADYSS des 20 et 21 novembre 1995*, 3/1996, pp. 119-121
- PICON, Bernard, Du symbole de liberté au symbole de nature, l'histoire mythique des lagunes côtières, in *L'homme et la lagune, de l'espace naturel à l'espace urbanisé*, Châteauneuf de Grasse, Ed. du Bergier, 1998, pp. 305-320.
- PONS (Gilbert), dir., *Le paysage : sauvegarde et création*, Seyssel, Champ Vallon (« Pays/Paysage »), 1999
- RAFFIN, J.P., RICOU, G. Le lien entre les scientifiques et les associations de protection de la nature : approche historique, in CADORET, Anne (dir.), *Protection de la nature. Histoire et idéologie. De la nature à l'environnement*, Paris, Coll. Alternatives paysannes, Ed. L'harmattan, 1985, pp. 63-71.
- RAISKY (Claude), « Référentiel professionnel : quitter les évidences trompeuses », in *Territoires Ruraux et Formations*, actes du colloque éponyme, Dijon, février 1995, pp. 377-387
- ROBERT (Michel), *Sociologie rurale*, Paris, PUF (« Que-Sais-Je ? »), 1986
- ROGER (Alain), *Court traité du paysage*, Paris, Gallimard (« Bibliothèque des Sciences Humaines »), 1997
- ROGER (Alain), dir., *La théorie du paysage en France (1974-1994)*, Seyssel, Champ Vallon (« Pays/Paysage »), 1995
- SANSELME (Franck), *Les Maisons familiales rurales. L'ordre symbolique d'une institution scolaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2000
- SANSOT (Pierre), *Variations paysagères*, Paris, Klincksiek Esthétique, 1983
- SFEZ (Lucien), *Critique de la décision*, Paris, Presses de la FNSP, 1981
- SHUSTERMAN (Richard), *L'art à l'état vif. La pensée pragmatique et l'esthétique contemporaine*, Paris, Minit (coll. « Le sens commun »), 1997
- TERRIEUX (Agnès), « Quels contenus recouvre le terme de « territoire » dans les référentiels et les programmes », in *Initiatives...*, op. cit., pp. 17-19
- TIBERGHIEU (Gilles A.), *Land Art*, Paris, Carré, 1993
- TINE (Gerard), « Histoire du paysage, enjeu économique, esthétique, et éthique », *Les cahiers agrobiosciences* (cycle « histoires de... » (5)/forums agrobiosciences et société), n°19, Castanet-Tolosan, 2002
- TOURATIER (Christian), *La sémantique*, Paris, A. Colin (coll. «Cursus »), 2000
- VIDAL (Claude), MARQUER (Pol), *Vers une agriculture européenne durable. Outils et méthodes*, Dijon, Educagri, 2002
- VINCENT (Jean), « L'évolution de la formation à l'INA et à Grignon. Quelques repères pour une analyse sociale », in *Enseignements agricoles...*, op. cit., pp. 240-241