



**HAL**  
open science

# D'une école de paysage à l'autre : retour d'expérience sur un enseignement de la géographie au service des paysagistes

Hervé Davodeau

## ► To cite this version:

Hervé Davodeau. D'une école de paysage à l'autre : retour d'expérience sur un enseignement de la géographie au service des paysagistes. *Projets de paysage: revue scientifique sur la conception et l'aménagement de l'espace*, 2022, 10.4000/paysage.27954 . hal-03717903

**HAL Id: hal-03717903**

**<https://institut-agro-rennes-angers.hal.science/hal-03717903>**

Submitted on 8 Jul 2022

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

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



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

## D'une école de paysage à l'autre : retour d'expérience sur un enseignement de la géographie au service des paysagistes

*From one school of landscape architecture to another: Lessons learned about  
teaching geography to landscape architects*

**Hervé Davodeau**

---



**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/paysage/27954>  
DOI : 10.4000/paysage.27954  
ISSN : 1969-6124

**Éditeur :**

École nationale supérieure du paysage de Versailles-Marseille, Institut national des sciences  
appliquées Centre Val de Loire - École de la nature et du paysage, École nationale supérieure  
d'architecture et de paysage de Bordeaux, École nationale supérieure d'architecture et de paysage de  
Lille, Agrocampus Angers

Ce document vous est offert par INRAE Institut National de Recherche pour l'Agriculture,  
l'Alimentation et l'Environnement



**Référence électronique**

Hervé Davodeau, « D'une école de paysage à l'autre : retour d'expérience sur un enseignement de la  
géographie au service des paysagistes », *Projets de paysage* [En ligne], Hors-série | 2022, mis en ligne  
le 05 juillet 2022, consulté le 08 juillet 2022. URL : <http://journals.openedition.org/paysage/27954> ;  
DOI : <https://doi.org/10.4000/paysage.27954>

---

Ce document a été généré automatiquement le 7 juillet 2022.



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International  
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

---

# D'une école de paysage à l'autre : retour d'expérience sur un enseignement de la géographie au service des paysagistes

*From one school of landscape architecture to another: Lessons learned about teaching geography to landscape architects*

**Hervé Davodeau**

---

- 1 Comment trouver sa place et rendre sa discipline utile dans la formation paysagiste lorsqu'on ne l'est pas soi-même, mais que l'on est issu d'un cursus universitaire ? La plupart des enseignants-chercheurs recrutés dans les écoles du paysage sont confrontés à cette question, et chacun y répond à sa façon. Le texte qui suit n'est qu'un témoignage parmi d'autres et ne prétend donc à aucune montée en généralité. Le retour d'expérience exposé ici est celui d'un géographe<sup>1</sup> recruté à l'école de Versailles en 2006, puis à celle d'Angers trois ans plus tard.
- 2 J'ai à plusieurs reprises déjà écrit sur mes activités d'enseignement dans la dynamique d'une réflexion collective sur la « didactique du paysage » (Sgard et Paradis, 2019) qui s'est structurée à travers un programme de recherche<sup>2</sup>. Si cet article peut alimenter cette réflexion, je mets en garde le lecteur sur sa nature particulière car il est tiré d'une habilitation à diriger des recherches dont la nature réflexive donne au texte une orientation autobiographique, avec tous les risques qu'un tel exercice comporte. Dans le cadre de cet exercice académique, j'ai cherché à prendre du recul sur mes activités avec la volonté « d'examiner les effets de structure de ces deux établissements sur ma posture d'enseignement (volume I intitulé "L'école du paysage") et ainsi d'amorcer une réflexion développée dans le volume II sur l'action paysagère ». Je ne reviens pas ici sur ce travail de théorisation de l'action paysagère (Davodeau, 2021) mais je reprends – en les remaniant et les allégeant – des passages du volume I qui me paraissent les plus à même d'éclairer non pas l'histoire et l'évolution de la formation en paysage (colloque

de juin 2021 à Versailles) mais un petit moment de cette histoire subjectivement vécu et perçue... comme le paysage.

## Versailles : à l'école du paysage

- 3 Un de mes premiers souvenirs d'enseignant à l'École nationale supérieure de la nature et du paysage (ENSP) est lié à une tentative d'y développer un module de cartographie. Constatant que les jeunes paysagistes étaient peu enclins à s'emparer des indicateurs statistiques pour témoigner des dynamiques paysagères, j'avais négocié quelques heures pour enseigner les rudiments de la discrétisation des données et les principes de la sémiologie graphique. J'espérais même pouvoir utiliser un logiciel de cartographie automatique dont je demandais à l'école de faire l'acquisition. Or, ces quelques travaux dirigés furent bien laborieux, pour moi comme pour eux, car les étudiant·es n'étaient pas réceptif·ves à ces règles cartographiques : elles bridait l'inventivité de leur expression graphique, qualité que par ailleurs je leur reconnaissais et qu'il ne m'était pas agréable de contraindre. Cette même situation se représentait avec l'exercice du canton (« l'atlas » aujourd'hui) au cours duquel un collègue paysagiste attendait des étudiant·es qu'il·elles réalisent des cartes dont le principe – implicite pour eux comme pour moi, sur le moment en tout cas – consistait à s'affranchir des normes cartographiques pour qu'il·elles parviennent à exprimer leurs sensibilités aux paysages. Ce qui me contrariait alors n'était pas que ces productions (souvent magnifiques) donnaient une vue tronquée de la réalité (les géographes savent bien que toutes les cartes sont des représentations), mais que les étudiant·es n'affirmaient pas plus ouvertement leurs sensibilités et les moyens graphiques dont il·elle·s se dotaient pour en rendre compte par le dessin, préférant – non par malice mais par facilité – profiter de l'effet de vérité de la carte et de son pouvoir de persuasion (utile dans un processus de projet) pour produire ces « cartes sensibles » au statut ambigu. C'était donc moins la ligne pédagogique qui heurtait ma culture scientifique de géographe que l'explicitation du cadre pédagogique. C'est d'ailleurs peut-être parce qu'il m'aurait été utile à moi aussi que je mesure mieux en quoi il est nécessaire aux étudiant·es... Un didacticien pourra sans doute objecter qu'une pédagogie n'a pas nécessairement à révéler toutes ses intentions et qu'elle peut tirer son efficacité de l'expérimentation. Soit. Mais plutôt que d'opposer ces deux approches, pourquoi ne pas miser sur leur complémentarité ? Expérimenter ne signifie pas appliquer un protocole, et il n'est pas paralysant pour mener l'action de comprendre ce que l'on fait en faisant... bien au contraire ! En tant qu'enseignant, n'ai-je pas moi-même mieux accepté le cadre pédagogique dans lequel je venais me situer en saisissant mieux ses présupposés ? Mon intégration doit évidemment beaucoup aux collègues qui m'ont accueilli et qui, parce que non-paysagistes eux-mêmes, ont vécu aussi cette phase d'acculturation. Mais il m'aura fallu aussi lire et enrichir mon bagage scientifique, comme je cherche aujourd'hui à le faire avec mes étudiant·es angevins·es dont la culture d'ingénieur doit s'ouvrir pour appréhender tout l'horizon du paysage... Pour faire un parallèle entre mon vécu d'enseignant et celui des étudiant·es, j'ai découvert et appris un autre rapport au dessin, propre au processus de conception dont il est partie prenante : non pas la représentation graphique comme mise en forme d'une idée ou d'une connaissance préalable déjà stabilisée, mais le moyen par lequel l'idée germe et se stabilise (Tiberghien, 2013). C'est ce même ajustement culturel que j'ai accepté au sujet de la pratique de terrain dont les modalités pédagogiques privilégient la découverte et

interdisent – ou du moins réduisent – la recherche documentaire préalable : dans un premier temps, décontenancé et critique, je les ai acceptées une fois que je les ai comprises et que j'ai réussi à leur donner du sens dans ce cadre pédagogique précis dont je reconnais la cohérence et l'efficacité, tout en regrettant ses présupposés trop implicites.

- 4 Cet enjeu d'explicitation se pose de façon générale dans toutes les écoles du paysage. C'est d'ailleurs un point commun des thèses de doctorat de paysagistes que j'ai eu l'occasion de coencadrer que d'être problématisées à partir de questions qui n'ont pas été formellement posées dans les cursus. C'est souvent cette insatisfaction qui provoque un besoin de problématisation qui est la condition nécessaire pour comprendre les ressorts de la formation et les rouages du processus de projet de paysage. Pour que le paysagiste-chercheur s'engage dans cette voie, il ne doit pas craindre que la théorisation de la pratique appauvrisse l'expérience du projet, mais il doit considérer au contraire que c'est la routine d'une pédagogie non dévoilée qui menace l'expérience esthétique (Dewey, 2010<sup>3</sup>), et qu'il s'agit de la briser. Ce travail est une condition pour déconstruire le langage de certains praticiens « chamaniques » (Matthey, 2014) et le mythe d'une « pensée paysagère » (Berque, 2008) un peu magique, pour reconstruire un discours professionnel lucide et critique sur les potentialités et les fragilités de l'action paysagère (Besse, 2018 ; Folléa, 2019 ; Delbaere, 2021). De façon intuitive, les élèves paysagistes prennent très vite conscience que la représentation caricaturale du paysagiste demiurge – que l'on se fait parfois d'eux, qu'ils se font d'ailleurs peut-être d'eux-mêmes avant d'intégrer la formation, qui m'habitait aussi certainement au moment de mon recrutement – ne résiste pas longtemps face à la complexité de la tâche qui les attend. Je n'ai jamais eu le sentiment d'enseigner à des concepteur·trice·s « héroïques » trop sûrs d'eux·elles, mais au contraire à des élèves pleinement conscients de l'écart entre l'ambition des questions auxquelles ils·elles se confrontent, et les souvent trop maigres bagages dont ils·elles disposent pour les affronter. Au point d'ailleurs qu'au cours de l'encadrement d'un exercice de projet, l'enseignant·e a peut-être aujourd'hui moins de mal à contenir l'exaltation du·de la jeune concepteur·trice qu'il·elle n'a de difficulté à le·la convaincre qu'il·elle peut et même *doit* faire évoluer les lieux sur lesquels il·elle intervient... Les enjeux environnementaux et les impératifs participatifs tendent à rendre le projeteur *modeste* mais il n'en demeure pas moins que le projet implique une certaine maîtrise des formes paysagères. C'est d'ailleurs bien ce qu'attendent les collectivités locales qui se tournent vers nos formations lorsqu'elles nous proposent un exercice. Ces commanditaires apprécient le regard extérieur et renouvelé de nos étudiant·es et se satisfont souvent de ce décalage, même si la proposition peut leur sembler parfois incongrue ou insuffisamment étayée. Ce n'est donc pas nécessairement le projet le plus sobre et le plus réaliste qui emporte l'adhésion (c'est le plus facile à critiquer pour les acteur·rice·s locaux·ales) mais souvent le plus original (ce qui n'est pas sans interroger l'étudiant·e et son enseignant·e). Si nous pouvons avoir tendance à penser que les commanditaires sont rarement déçus, nous devons aussi reconnaître que ne savons pas grand-chose des effets sur les territoires des travaux de nos étudiant·es : la « réception sociale des projets pédagogiques » est aussi mal connue que celle des projets d'urbanisme (Semmoud, 2007) et une réflexion serait bien utile pour éclairer cet angle mort de la didactique du paysage.

- 5 En passant d'un établissement à un autre, j'ai pris davantage conscience encore de leurs effets de structure sur ma pédagogie : non pas tant dans les contenus que j'essaie de transmettre que dans la position que j'occupe ou plutôt le rôle que je m'assigne dans ces collectifs : à l'ENSP de Versailles j'étais *le scientifique* dont la mission consistait à apporter rigueur et réflexivité, à l'Institut Agro d'Angers je suis *l'universitaire* qui ouvre la culture scientifique un peu trop étroite des ingénieure·s. Ces deux situations reflètent deux façons d'envisager la contribution des sciences humaines et sociales (SHS) dans les cursus paysagistes, et plus particulièrement dans l'enseignement de l'atelier de projet. Alors qu'à Angers mon rôle de géographe me situe du côté des concepteurs avec lesquels je me réjouis de pouvoir coencadrer les projets, mon appartenance au département des SHS de l'ENSP me mettait à distance des collègues concepteur·rices, seule·s légitime·s à porter l'enseignement du projet. Autrement dit, l'effet de structure dont je parle ici renvoie à deux lignes de force (pour ne pas dire de fracture) qui structurent la pédagogie et cristallisent les tensions dans (et parfois entre) les deux écoles : à Versailles entre les paysagistes et les non-paysagistes (l'atelier de projet vs l'enseignement disciplinaire), à Angers entre les sciences exactes et les autres disciplines à la légitimité scientifique plus discutée...

## Angers : à l'école du paysage ?

- 6 L'histoire de la formation des ingénieure·s paysagistes angevin·es<sup>4</sup> est étroitement liée à celle de l'école de Versailles dont elle est une excroissance, ou un rejet selon le jugement que l'on se fait de l'autonomisation respective des cursus de l'horticulture et du paysage. Ainsi la naissance d'une « école du paysage angevine » est consécutive de la délocalisation de l'École nationale supérieure d'horticulture (ENSH) – créée au Potager du roi en 1874 – de Versailles à Angers en 1997, qui fusionne avec l'École nationale d'ingénieurs des travaux de l'horticulture et du paysage (ENITHP) pour fonder l'Institut national d'horticulture (INH). Dès lors, les ingénieure·s « en paysage » vont progressivement être reconnue·s comme de véritables paysagistes (Blois diplôme aussi des ingénieure·s paysagistes à l'époque) par les professionnels et le ministère de l'Environnement qui intègre Angers au réseau des écoles françaises du paysage. Cette imbrication historique des cursus en horticulture et en paysage à Angers<sup>5</sup> et Versailles (puisque l'École nationale supérieure du paysage créée en 1976 est issue de la section du paysage et de l'art des jardins créée en 1945 à l'ENSH) permet de souligner « l'ADN » commun des cursus en horticulture et en paysage : celui de s'inscrire dans le prolongement de l'art des jardins, contrairement à la logique institutionnelle actuelle qui les associe aux écoles d'agronomie. En effet, les stades plus récents du développement de l'école « angevine » sont marqués par deux fusions successives : celle qui conduit à la création d'Agrocampus Ouest en 1998 (Rennes et Angers) puis celle qui associe les écoles d'agronomie de Rennes-Angers et de Montpellier en 2020, puis Dijon en 2022. La double fusion dans un si court intervalle est vécue par une partie du personnel comme une perte de contrôle et une menace sur les spécificités thématiques (horticulture et paysage). Cette logique d'intégration contribue néanmoins à faire évoluer positivement l'héritage trop étroitement technique<sup>6</sup> d'une école des travaux vers une culture de l'ingénieur plus généraliste et davantage nourrie par la recherche
- 7 À mon arrivée à Angers en 2008, l'enseignement du paysage était tiraillé entre les héritages d'une science physique modélisatrice (analyse fractale du paysage) et ceux

d'une lecture culturaliste à fort héritage sitologique (Faye *et al.*, 1974). Entre ces deux extrêmes, un collègue géographe essayait inconfortablement de donner une cohérence d'ensemble en faisant valoir une pensée systémique du paysage et en l'appliquant au champ des paysages agraires. J'arrivais pour développer une géographie urbaine en complémentarité de la sienne, et pour déployer une pédagogie plus en lien avec les enjeux généraux de l'aménagement des territoires. Comme à Versailles, il me fallut quelque temps pour trouver ma place. Des heures d'enseignement se dégagèrent à la faveur d'une réforme des deux années du master (M1 et M2) sur lesquelles la quasi-totalité de mon service porte désormais. Avant cette réforme, les ingénieure·s ayant opté pour la spécialité « paysage » en M1 devaient choisir entre deux spécialisations de M2 : « ingénierie territoriale » (IT) ou « maîtrise d'œuvre et ingénierie » (MOI). Or, cette structuration avait fini par écarteler excessivement le cursus : planification vs réalisation, secteur public vs privé, grande échelle vs petite. L'objectif était donc de réarticuler l'enseignement autour d'un pivot commun – la conception – afin d'éviter de trop enfermer les étudiant·e·s dans un secteur ou l'autre de la filière. C'est pourquoi l'ancien M2 IT devenu « projet de paysage, sites et territoires » (PPST) et l'ancien MOI devenu « projet opérationnel de paysage » (POP) possèdent désormais un certain nombre d'unités d'enseignement communes dédiées à la conception (tout en restant bien différenciées). Ce recentrage répondait aussi à une volonté de conforter la formation angevine dans le réseau des écoles du paysage, et ainsi de permettre aux ingénieure·s de prétendre au titre de paysagiste concepteur, ce qu'acte le décret du 28 avril 2017. Cette réforme pédagogique est donc le point d'aboutissement d'une trajectoire complexe liée à la difficile reconnaissance d'une école « de paysage » qui ne dit pas son nom au sein d'une école d'horticulture intégrée aujourd'hui dans un institut d'agronomie (figure. 1). Ce projet pédagogique est porté par une quinzaine d'enseignants-chercheurs plus particulièrement investis dans le *cursus paysage*.

Figure. 1 La structure institutionnelle actuelle de l'Institut Agro, regroupement de 3 « écoles internes »

	Agrocampus Ouest (siège à Rennes)	SupAgro Montpellier	Agrosup Dijon
Diplômes d'ingénieurs délivrés	<i>Ingénieur agronome</i> (Rennes) <i>Ingénieur agroalimentaire</i> (Rennes) <i>Ingénieur en horticulture</i> (Angers) <i>Ingénieur en paysage</i> (Angers)	<i>Ingénieur agronome</i> <i>Ingénieur systèmes agricoles et agroalimentaires durables au sud</i>	<i>Ingénieur agroalimentaire</i> <i>Ingénieur agronomie</i>

- 8 À Angers comme ailleurs, si les évolutions institutionnelles sont rapides et parfois ressenties brutalement, le mouvement de fond a lui une grande inertie. L'héritage de ENITHP (1971) contribue à entretenir une culture technique et scientifique de l'ingénieur, du moins en fonction de la représentation que l'on peut s'en faire : soit une super-technicien·ne, soit une généraliste. Dans cet héritage encore actif, l'approche de l'action et du projet est principalement celle de la résolution de problèmes sur la base

d'un savoir expert mis au service d'un diagnostic rigoureusement conduit, produisant des résultats factuels et les préconisations nécessaires. Dans un tel cadre, l'enjeu pour les sciences sociales est de trouver leur place en faisant valoir un autre rapport à l'action : porter attention à la construction du problème autant qu'à sa résolution, envisager même que la question a autant d'importance que la réponse, et surtout que la question n'appelle pas une réponse unique mais une diversité de résolutions possibles du problème. Si une équation mathématique appelle une seule résolution, la compréhension d'une situation paysagère en appelle de multiples. Il s'agit donc de reconnaître que « l'insertion d'un projet dans son environnement socio-naturel n'est pas qu'une question technique » (Bouleau, 2019, p. 8) et que « le travail politique de construction d'une décision publique est tout aussi légitime que le travail technique d'une solution » (*ibid.*). Dans le champ professionnel des paysagistes, cela revient à construire collectivement le problème (du paysage), donc littéralement à politiser le projet de paysage en aidant l'étudiant·e à prendre la pleine mesure des questions de société qui se présentent à lui·elle à travers le projet qu'il·elle pilote. Par ailleurs, cette pédagogie très professionnalisante centrée sur une culture scientifique et technique génère « des représentations de la nature fortement dualistes » (Babou, 2017, p. 15). Plutôt que de prétendre refonder une nouvelle cosmologie anti ou postmoderne « par-delà nature et culture » (Descola, 2005), la responsabilité plus triviale des sciences sociales est de révéler les mécanismes sociaux et économiques spécifiques de l'anthropocène et d'être en mesure de mieux coopérer avec les sciences dites « de la nature » (Bonneuil et Fressoz, 2013).

- 9 Pour autant, à reconnaître le paysage comme un carrefour disciplinaire, à en faire un outil systémique et intégrateur, on peut confondre deux choses : les formes matérielles visibles dont on doit évidemment comprendre l'aspect et l'organisation en faisant appel à de nombreuses connaissances croisées, et la démarche d'aménagement ou de conception que l'on désigne par « projet de paysage » et qui possède un certain nombre de spécificités. Dans les écoles du paysage, l'enjeu est évidemment de tenir les deux bouts et la plupart des enseignements cherchent à articuler l'analyse des paysages avec l'apprentissage de la démarche de projet. Mais dans une école d'ingénieur, le curseur pédagogique est davantage positionné sur la connaissance de l'objet. Le placer du côté de la démarche a l'inconvénient de la voir confisquer par les enseignants paysagistes, le placer du côté de l'objet paysage a l'avantage de porter une parole plus « œcuménique » puisque l'étude du paysage a besoin de tous les éclairages disciplinaires... Mais cette ouverture a aussi son revers : à ne pas vouloir voir ce qui fait la spécificité du projet de paysage et plus globalement de l'action paysagère (Davodeau, 2021), on dessine un périmètre large, certes, mais sans substance claire. L'enseignement du/des paysages devient alors une « auberge espagnole » qui donne l'illusion que tout le monde travaille sur le même *objet* qu'il n'est pas, et c'est là tout le problème. Car tracer plus rigoureusement des limites exclut ou du moins marginalise des disciplines, des collègues. C'est pourquoi à Angers le (non)-choix est de positionner l'ingénieur·e en paysage sur toute la gamme des métiers de la filière : du concepteur·trice en bureau d'études au conducteur·trice de travaux en entreprise de paysage. Jouer ainsi toutes les cartes (de la conception, de la planification, de la réalisation et de la médiation) masque difficilement l'éclatement des postures épistémologiques et cela n'aide pas à la reconnaissance d'une « école angevine du paysage » et à sa bonne intégration dans le réseau national, même si cela ne nuit pas à l'excellente insertion professionnelle des ingénieure·s angevine·s dont les profils hybrides et complémentaires à ceux des



étudiant·e·s formé·e·s dans les autres écoles sont très appréciés. En intervenant quasi exclusivement en fin de cursus (masters 1 et 2), je considère que mon rôle n'est pas de conforter les ingénieure·s angevine·s dans leurs spécificités. Avec leur diplôme d'ingénieur·e en poche, ils·elles parviendront sans difficulté à se distinguer, leur distinction étant d'une certaine façon acquise dès leur entrée puisqu'ils·elles sont sélectionné·e·s sur leur excellent niveau scientifique (lequel est renforcé tout au long de la licence). Je cherche donc au contraire à apporter des connaissances générales qui correspondent à l'idée que je me fais de ce que doit être une culture géographique commune à tous les paysagistes. Ces fondamentaux portent à la fois sur la compréhension des paysages (formes, dynamiques, enjeux) et sur la démarche du projet de paysage dont j'essaie de clarifier les fondements dans mes travaux de recherche.

## Implications pédagogiques : quelques nœuds à démêler

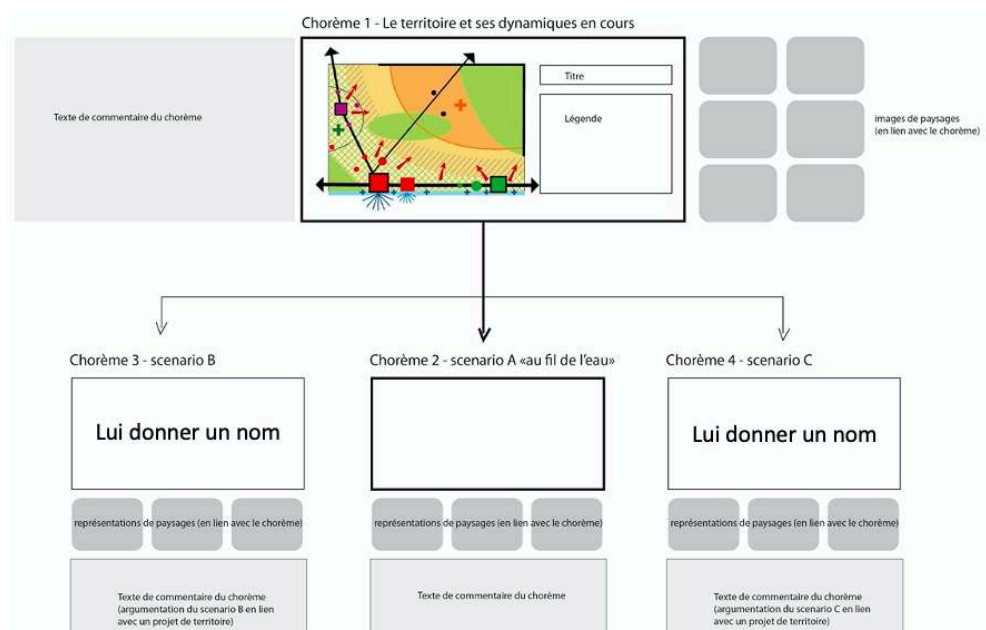
- 10 Ces « nœuds » qui travaillent ma pédagogie mettent en question fondamentalement la nature de l'action paysagère. La façon dont je les aborde reflète le contexte particulier de l'école angevine tel que je l'ai présenté précédemment, et la position de géographe que j'y occupe. Ces paragraphes très courts ne font évidemment pas le tour des enjeux de la formation des paysagistes mais amorcent – à partir de mes propres enseignements, donc sans exhaustivité – quelques réflexions révélatrices de leur cursus aujourd'hui.

### Paysage/territoire

- 11 La pédagogie du paysage ordinaire induite par la reconnaissance de l'enjeu cadre de vie articule les questions de paysage et de territoire. Les praticiens ont longtemps employé les formules « grand paysage » et « paysage d'aménagement » pour exprimer la territorialisation du paysage et de son projet, en mettant l'accent sur le changement de l'échelle et sur le glissement du contenu (aménagement du territoire). À mesure que les paysagistes gagnent en crédibilité pour accéder à ces nouvelles commandes, ces formules semblent aujourd'hui moins prégnantes dans leur langage professionnel, comme s'il était maintenant acquis que le projet de paysage désigne l'ensemble des démarches d'aménagement sans distinction d'échelle ou de contenu. Cette plus grande assurance du discours professionnel n'évacue pas en amont, dans la formation des paysagistes, les ambiguïtés de l'articulation conceptuelle entre paysage et territoire, qui demeure souvent confuse pour les étudiant·e·s, et que les enseignants ont la charge d'explicitier. Dans l'introduction de mon cours d'aménagement du territoire, je m'appuie sur des dictionnaires de géographie pour approfondir les différentes significations du mot territoire en cherchant à faire le lien avec le ou les significations du paysage. Ne bénéficiant pas d'un cours théorique dédié pour développer les concepts de la géographie, cette courte introduction ne suffit évidemment pas pour stabiliser les notions sur lesquelles je dois donc régulièrement revenir dans mes enseignements, en optant pour une double lecture : le paysage comme partie émergée du territoire et le paysage comme ressource territoriale. La première approche est morphologique et se prête bien aux exercices de lecture du paysage. À partir de la

description des formes paysagères, l'étudiant·e recherche des clés d'interprétation dans des facteurs démographiques, économiques, sociaux, culturels, politiques qui marquent les paysages mais qui ne sont pas toujours clairement visibles (découpage parcellaire, composition sociale, réglementations, etc.). L'objectif est ici de présenter le paysage comme surface affleurante d'une structure profonde qu'est le territoire, et de penser l'articulation des deux en réfléchissant à ce que donne à voir le paysage du territoire, mais aussi à ce qu'il ne donne pas à voir, et même à ce qu'il dissimule. Cette réflexion conduit à la seconde approche, davantage orientée sur le projet et qui consiste à aborder le paysage comme ressource territoriale, à la fois enjeu (finalité) et outil (moyen) du projet de territoire. Enfin il est également intéressant d'envisager le futur d'un territoire indépendamment de l'intervention du paysagiste, à travers des exercices de prospective territoriale : la réflexion sur les paysages permet alors de traduire divers scénarii possibles d'évolution (figure 2).

Figure 2. Utilisation des chorèmes dans un enseignement de prospective territoriale (M1)



Anticiper trois scénarii territoriaux avec leurs traductions paysagères.

Source : Hervé Davodeau, support de cours, 2022.

## Diagnostic/projet

- 12 Cette question est au cœur de l'enseignement du projet en master 1. Depuis plusieurs années nous fonctionnons à Angers sur le principe de binômes d'encadrant·es : enseignant·e-chercheur·e non-praticien·ne /praticien·ne chercheur·e ou non-chercheur·e. Le diagnostic de paysage n'est pas un inventaire. Mis au service d'un projet d'aménagement, il en est une partie intégrante (figure 3). Orienté, l'état des lieux n'est pas un préambule ou un exercice imposé mais le premier acte de l'action paysagère. Il engage le point de vue de l'étudiant·e, reflète sa démarche et les sélections qu'il·elle opère dans son travail de « pisteur » sur le terrain. Au cours de l'accompagnement de l'exercice du projet de paysage, tout l'enjeu est de faire en sorte que ce travail soit véritablement la source des intentions qui seront ensuite formalisées par l'esquisse

d'aménagement. L'enseignant est le garant de la fluidité de la démarche de l'amont à l'aval. La relation n'est cependant pas linéaire car un premier diagnostic peut déclencher une intuition de projet qui, une fois testée, nécessitera alors de reprendre l'état des lieux afin de l'approfondir. Itérative, la démarche de projet est parfois contre-intuitive pour l'élève ingénieur plus habitué au schéma linéaire cause-conséquence. En lien avec cette difficulté, une autre est de lui faire dépasser la logique de pensée selon laquelle chaque problème a sa solution : non seulement la démarche de projet de paysage consiste à formuler un problème parmi une multitude d'autres possibles, mais en plus une grande diversité de solutions s'offre au concepteur·trice pour résoudre le problème qu'il·elle a construit... Il s'agit donc de faire des choix, aussi bien dans l'état des lieux que dans les préconisations, mais des choix conscients, avoués et argumentés : par définition, les partis pris ne doivent jamais être implicites.

Figure 3. Séance de dessin sur les bords de Loire en phase diagnostic de projet



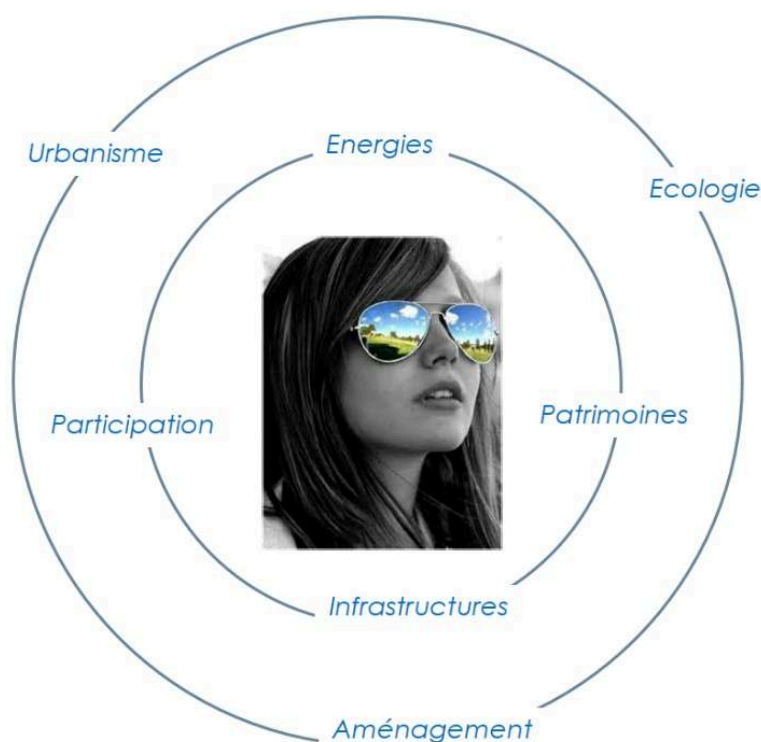
Source : Fanny Romain, octobre 2021.

## Projet de territoire/projet de paysage

- 13 J'amorce théoriquement la réflexion sur ce couplage au cours de mon enseignement d'aménagement du territoire en master 1 mais nous la mettons en pratique en master 2 dans le module d'assistance à maîtrise d'ouvrage au cours duquel les étudiant·es élaborent un cahier des charges pour un plan de paysage : comment penser l'articulation du projet de paysage et du projet de territoire ? En m'adressant à des ingénieur·es paysagistes, je m'efforce de penser les questions d'aménagement à travers « les lunettes du paysage » (figure 4), l'idée étant d'aborder tous les aspects d'un projet de territoire sous l'angle du paysage. Il s'agit donc de penser l'écologie *par le paysage* (l'échelle, les milieux aménagés, leurs dynamiques, les perceptions de la nature), le patrimoine *par le paysage* (hybridité nature-culture, patrimoine vivant, usages), la ville

*par le paysage* (les espaces ouverts, les continuités, le site), l'énergie *par le paysage*, etc., et d'articuler ces questions en abordant le projet de territoire *par le paysage* (avec le rôle de la médiation des images de paysage dans la construction territoriale). La difficulté est d'éviter de survaloriser les potentialités de l'action paysagère, de ne pas relayer strictement le discours corporatiste paysagiste. Ma position est de défendre l'idée qu'il n'y a pas de projet de territoire sans réflexion sur les paysages, qu'un des enjeux du projet de territoire est de construire une représentation du territoire la plus partagée possible, que les projets de paysage s'inscrivent dans une trajectoire des projets d'aménagement, qu'il est préférable de penser l'inscription territoriale du projet de paysage que de le penser comme une intégration strictement paysagère au sens visuel du terme. Je n'ai pas essayé de travailler sur l'articulation des projets de paysage et de territoire par une typologie mais il serait possible d'analyser des projets conçus indépendamment l'un de l'autre sur un même territoire, des cas où le diagnostic de paysage est un volet du diagnostic de territoire qui conduit au projet de territoire (un volet parmi d'autres), d'autres où le diagnostic de paysage est le diagnostic de territoire qui conduit au projet de territoire (le paysage outil du diagnostic), où le projet de territoire est un volet du projet de paysage (un produit parmi d'autres), et ceux où le projet de paysage est le projet de territoire (le paysage est un outil du projet), etc.

Figure 4. Chausser les « lunettes du paysage » pour saisir *par le paysage* les enjeux d'aménagement



Source : Hervé Davodeau, support de cours, 2022.

## Paysage/environnement

- 14 Le nœud paysage/environnement est un problème pour les étudiant·es comme pour certains enseignants. En affirmant très tôt leur choix d'opter pour le parcours paysage,

les étudiant·es savent – malgré les représentations souvent biaisées qu'ils s'en font – que la figure professionnelle de l'ingénieur paysagiste n'est pas assimilable à celle de l'ingénieur en environnement. D'un point de vue institutionnel en revanche, le rapprochement des thématiques paysagère et environnementale est stratégique pour l'établissement afin d'asseoir des collaborations intersites (Angers/Rennes) et légitimer son projet généraliste. Ainsi le discours institutionnel valorise les « métiers de l'environnement » (catégorie suffisamment large pour permettre d'y ranger l'ingénieur paysagiste), jouant sur l'équivalence entre environnement (au sens de ce qui nous environne) et cadre de vie. Souligner la spécificité du paysage auprès des collègues qui s'en revendiquent abusivement en l'assimilant à l'environnement est difficile car ils peuvent percevoir cette position comme une confiscation, un manque d'ouverture, la volonté de défendre la « forteresse du paysage »... Il faut donc argumenter sur le fond, non pas nécessairement en affirmant une rupture théorique absolue entre paysage et environnement, mais *a minima* en distinguant des concepts qui n'ont pas la même histoire, ne désignent pas les mêmes réalités sociales, et ne renvoient pas aux mêmes univers professionnels, aux mêmes modalités d'action.

## Ville/urbain/campagne

- 15 Mon cours de géographie urbaine est pensé en parallèle de celui de mon collègue David Montebault sur les paysages agraires, et nos contenus convergent au fur à mesure des semaines pour traiter les enjeux d'aménagement dans l'espace périurbain. Certaines années nous concluons cette progression pédagogique par une intervention commune visant à faire dialoguer ensemble la campagne (lui) et la ville (moi), au cours d'une séance où nous endossons chacun nos figures territoriales respectives. Nous revenons ensemble sur les principaux facteurs communs d'évolution des paysages pour faire comprendre aux étudiant·es la nécessité d'intervenir sur les processus (en amont) qui produisent les paysages, et donc de se départir d'une vision correctrice du projet (en aval). Après avoir illustré ces modalités d'action opposées, nous revenons sur l'histoire de la relation ville-campagne, telle que nous en héritons (distinction spatiale, articulation fonctionnelle) et telle que nous l'observons aujourd'hui (urbanisation généralisée, quelles ré-articulations imaginer ?) afin d'amorcer la réflexion qu'ils/elles devront conduire sur leur site de projet (toujours choisi en situation périurbaine) dans le module d'enseignement à suivre (notre intervention fait la transition). Pour forcer le trait, nous leur proposons deux attitudes possibles à l'égard de ces espaces périurbains : refuser le métissage (ruraliser la campagne, urbaniser la ville) ou l'accepter (urbaniser la campagne, ruraliser la ville). Décrire cette réalité territoriale qui se constitue aux marges et qui prend l'aspect de paysages très différents (non seulement le front vs la frange, mais différents fronts et franges), qui se lisent et s'apprécient différemment selon qu'on les observe depuis la ville ou la campagne, est une façon de conduire les étudiant·es à se questionner sur les qualités de ces espaces dont ils pensent trop rapidement qu'ils en sont dépourvus. L'évaluation<sup>7</sup> montre que les étudiant·es optent majoritairement pour un traitement frontal de la ville face à la campagne, et que rares sont ceux qui remobilisent la grille de lecture que je leur propose en cours pour penser la ville au sein d'un continuum d'urbanité (selon un gradient de densité et de diversité). Leur attitude projectuelle est donc celle d'une action correctrice cherchant à conformer le paysage à un modèle qui, à défaut de permettre de comprendre les paysages tels qu'ils sont produits, peut continuer à donner du sens et à guider

l'élaboration des paysages à produire... Une minorité accepte les paysages de frange tels qu'ils sont et concède à en déceler les qualités et les potentialités. Cette préférence pour le *front* illustre nos difficultés à leur donner les clés de lecture des paysages périurbains, notamment en décelant les logiques économiques et foncières qui les façonnent.

## Formes/usages

- 16 Tout au long de ce qui est leur première expérimentation de conception, les étudiant·es ont tendance à chercher LA forme paysagère susceptible de générer les usages attendus. Avec cette démarche, ils prennent à rebours des mécanismes de production des formes tels que nous (les géographes) les présentons en cours. Comme le formule mon collègue David Montembault, l'apprentissage du projet conduit parfois les étudiant·es à penser le paysage « à l'envers », surtout s'ils associent à un répertoire de formes types des usages que ces formes paysagères sont censées générer : la place pour réunir, la passerelle pour franchir, la haie pour séparer, le banc pour s'asseoir, la butte pour observer, etc. Plutôt que de partir de formes canoniques, le travail pédagogique consiste à penser d'abord les fonctions pour ensuite envisager la multiplicité des réponses possibles pour les atteindre. La réflexion géographique sait se départir de cette vision trop déterministe selon laquelle telle forme ou physionomie conduit à tel usage : quelle que soit sa forme, le dessin d'une place ne génère pas la fréquentation et encore moins l'ambiance de cœur de village... Si les formes peuvent être plus ou moins favorables à certains usages, elles ne les prédéterminent pas. Et à l'inverse elles peuvent être défavorables à certains mais elles ne les condamnent pas. Ce message argumente en définitive pour l'analyse globale du site dans son contexte plus large et au regard de ses évolutions. Mais la pédagogie gagnerait en efficacité si elle pouvait s'appuyer sur une réelle critique de projets : combien de bancs inoccupés, de placettes désertées, de cheminements détournés, d'espaces conçus non appropriés, détournés, voire détériorés ? Une pédagogie par l'échec permettant de questionner la réception sociale des projets (Semmoud, 2007 ; Delbaere, 2021) ne serait-elle pas plus à même d'éclairer les étudiant·es sur le rapport entre la forme et l'usage ? Comment parvenir à remettre le paysage à l'endroit sans abandonner l'utopie « révolutionnaire » de son projet (Folléa, 2019) ?

## Discours professionnel/corporatiste

- 17 La construction d'un discours professionnel est un réel enjeu pédagogique. La profession des paysagistes est encore jeune, peu structurée, mal connue, son ancrage disciplinaire est fragile, et « le paysage » est un champ ouvert aux concurrences. Il est donc nécessaire d'accompagner les étudiant·es dans ce travail rhétorique, sans évidemment que cela consiste à produire soi-même un discours que j'aurais bien peu de légitimité à leur transmettre, moi qui ne suis pas paysagiste, et encore moins d'attendre d'eux qu'ils adoptent celui que les rares paysagistes qui écrivent et théorisent leurs pratiques pourraient leur donner « clés en main ». Je m'en tiens donc à tenter de les convaincre de la nécessité d'être en mesure de décrire ce qu'ils font, pourquoi ils le font, et comment ils le font. Cette réflexivité est une réelle compétence, non seulement pour convaincre le commanditaire des qualités du projet que l'on défend, mais aussi pour se faire comprendre des usagers auquel il est destiné, voire même pour



coconcevoir avec eux (la participation non comme effacement mais comme déplacement de l'expertise paysagiste, Montembault *et al.*, 2015). Cet effort d'explicitation s'impose plus particulièrement aux enseignants à Angers où la contrainte des deux années de spécialisation après la licence nous force à cadrer et à expliciter les intentions et finalités didactiques. Contrairement aux autres écoles qui inculquent un savoir-faire en misant sur la répétition des exercices de projet dans un temps plus long, notre pédagogie doit être très formalisée pour être efficace, et donc doit autant que faire se peut clarifier les spécificités de l'action paysagère. Cette clarification convient à la culture scientifique de nos étudiant·e·s et à leur rapport aux connaissances. Les risques de formatage induits par une trop grande formalisation sont réels mais atténués par la rupture entre la licence et le master : l'enseignement du paysage est pour beaucoup une plaine exposée aux grands vents, et parfois contraires !

## Conclusion

- 18 Si la Convention européenne de Florence a temporairement stabilisé la notion de paysage autour d'une définition suffisamment large pour être acceptée par la communauté des praticiens et des chercheurs, et bien que les colloques ne s'attardent plus aujourd'hui comme hier sur les controverses scientifiques qui peuvent aider à forger le concept, ce consensus apparent ne doit pas minimiser les tensions qui traversent non seulement le mot mais les actions qui s'en réclament, celles des professionnels ou non. Fondamentalement « sous tension et controversée » (Davodeau, 2021), l'action paysagère possède indubitablement une charge subversive. Dans l'enseignement, elle bouscule les héritages pédagogiques, et les rapports au monde qu'ils véhiculent : celui faussement objectif et travaillé à distance, ou celui plus introspectif du créateur. Dans un cas comme dans l'autre, le paysage déplace les lignes et ouvre le cadre de pensée : de l'ingénieur qui doit abandonner sa posture scientifique et accepter de penser le monde *tel* qu'il est, c'est-à-dire relativement aux individus et groupes sociaux et aux situations qu'ils vivent, et du concepteur qui doit accepter de s'extraire de sa seule subjectivité pour composer avec celles auxquelles son projet est destiné. Si l'on considère que le paysage est une trajection entre soi et le monde (Berque, 1995), faire le trajet entre deux écoles du paysage permet d'expérimenter deux façons de voir le paysage et le monde, mais aussi de comprendre ce qui les relie. Ce trajet est riche pour un enseignant qui peut saisir les forces et les faiblesses de chacun des deux systèmes, et ainsi s'autoriser à imaginer dans l'entre-deux le meilleur fonctionnement possible, au service d'un·e étudiant·e à la fois créatif·ve et rigoureux·se. Il n'existe pas, pas plus que l'école idéale : et tant mieux, car l'enseignant idéal non plus !

---

## BIBLIOGRAPHIE

Babou, I., 2017. « L'atelier politique de la nature

- Berque, A., 2008, *La Pensée paysagère*, Paris, Archibooks, 111 p.
- Berque, A., 1995, *Les Raisons du paysage. De la Chine antique aux environnements de synthèse*, Paris, Hazan, 192 p.
- Besse, J-M., 2018, *La Nécessité du paysage*, Marseiller, Parenthèses, 120 p.
- Bonneuil, C. et Fressoz, J.-B., 2013, *L'Événement anthropocène. La Terre, l'histoire et nous*, Paris, Seuil, 304 p.
- Bouleau, G., 2019, *Manuel d'analyse des politiques publiques à l'usage des ingénieurs et des urbanistes. Exemples dans le domaine de l'eau et de l'environnement*, Paris, Presses des Ponts, 124 p.
- Davodeau, H., 2020, « Le paysage en action(s) », « L'école du paysage », vol. 1, « La recherche de l'action paysagère », vol. 2, dossier d'habilitation à diriger des recherches, EHESS Paris, soutenue le 25 novembre 2020, URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-03025163>
- Davodeau, H., 2021, *L'Action paysagère : construire la controverse*, Versailles, Versailles, Quae.
- Delbaere, D., 2021, *Altérations paysagères. Pour une théorie critique de l'espace public*, Marseille, Parenthèses, 208 p.
- Descola, P., 2005, *Par-delà nature et culture*, Paris, Gallimard, 640 p.
- Dewey, J., 2010, *L'Art comme expérience*, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais », 608 p.
- Donadieu, P. et Bouraoui, M., 2003, « La formation des cadres paysagistes en France par le ministère de l'Agriculture, 1874-2000 », programme de recherche politiques publiques et paysages : analyse, comparaison, évaluation, ministère de l'Écologie et du Développement durable/CEMAGREF de Bordeaux, 283 p.
- Faye, P., Faye, B., Tournaire, M. et Godard, A., 1974, *Sites et Sitologie. Comment construire sans casser le paysage*, Paris, Jean-Jacques Pauvert, 159 p.
- Folléa, B., 2019, *L'Archipel des métamorphoses. La transition par le paysage*, Marseille, Parenthèses, 128 p.
- Frémont, A., Chevalier, J., Hérin, R. et Renard, J., 1984, *Géographie sociale*, Paris, Masson, 387 p.
- Matthey, L., 2014, « L'urbanisme qui vient. Usage des valeurs et du storytelling dans la conduite contemporaine des projets urbains (un exemple suisse) », *Cybergeo : European Journal of Geography*, mis en ligne le 8 décembre 2014, URL : <http://journals.openedition.org/cybergeo/26562>
- Montebault, D., Toublanc, M., Davodeau, H., Geisler, É., Leconte, L., Romain, F., Luginbuhl, A. et Guttinger, P., 2015, « Participation et renouvellement des pratiques paysagistes », dans Luginbühl, Y. (dir.), *Biodiversité, Paysage et Cadre de vie. La démocratie en pratique*, Paris, Victoires Éditions, p. 171-187.
- Séchet, R. et Veschambre, V., 2006, *Penser et faire la géographie sociale. Contributions à une épistémologie de la géographie sociale*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 400 p.
- Semmoud, N., 2007, *La Réception sociale de l'urbanisme*, Paris, L'Harmattan, 254 p.
- Sgard, A. et Paradis, S. (dir.), 2019, *Sur les bancs du paysage. Enjeux didactiques, démarches et outils.*, Genève, MétisPresses, 252 p.
- Tiberghien, G., 2013, « Du dessin », *Les Carnets du paysage*, n° 24, Arles/Versailles, Actes Sud/Versailles.



## NOTES

1. Plus précisément, le point de vue développé par l'auteur relève de la géographie « sociale ». L'UMR ESO au sein de laquelle l'auteur conduit ses recherches porte particulièrement ce courant en France depuis le début des années 1980 (Frémont *et al.*, 1984 ; Séchet et Veschambre, 2006).

2. Programme qui se prolonge aujourd'hui : « La Didactique du paysage, enjeu citoyen. Une démarche collective d'expérimentations », 2020-2024, dirigé par Anne Sgard et Natacha Guillaumont à Genève .

3. « Les ennemis de l'esthétique ne sont ni la nature intellectuelle ni la nature pratique de l'expérience. Ce sont la routine, le flou quant aux orientations, l'acceptation docile de la convention dans les domaines pratiques et intellectuels » (p. 89).

4. L'école d'Angers a été créée en 1971 sous la forme d'une École nationale d'ingénieurs des travaux agricoles, option horticulture (ENITAH). L'établissement s'inscrivait dans le grand projet d'aménagement du territoire du Val d'Authion, lancé en 1967 par le député et ancien ministre de l'agriculture Edgard Pisani, pour créer un pôle horticole et maraîcher et faciliter l'extension de la ville en délocalisant les horticulteurs angevins. La réussite de ce projet nécessitait de créer un pôle public de formation supérieure et de recherche agronomique qui se traduit par l'installation de l'Inra à Angers (1968). L'ingénieur ENITAH fut diplômé entre 1972 et 1978 au moment où, sur la même période, le Centre national d'étude et de recherche sur le paysage (CNERP) expérimentait le paysage d'aménagement et « comblait ainsi le vide par arrêt du recrutement de l'ENSH en 1972 » (Donadieu et Bouraoui, 2003 p. 44). M. et Mme Tanguy, tous deux ingénieurs horticoles et la seconde paysagiste DPLG, développaient un enseignement des techniques du paysage qui sera le germe d'où naîtra plus tard une formation en paysage spécifique et reconnue comme telle.

5. La relation entre les écoles d'Angers et de Versailles est complexe, fondée à la fois sur une continuité et une rupture : la continuité se traduit par des enseignant·es qui ont migré entre les deux établissements (en horticulture mais aussi des paysagistes formé·es à l'ENSP), et la rupture par une défiance (héritée mais heureusement de moins en moins vive) entre l'horticulture et le paysage. Cette imbrication s'exprime aussi sur un plan symbolique, avec le buste du premier directeur de l'ENSH, Auguste Hardy, qui trône dans la salle du conseil d'Angers, et les plaques commémoratives des « morts pour la France » de l'ENSH toujours visibles dans le hall principal.

6. « La tentation de l'autoritarisme technocratique n'est pas le seul écueil qui guette les professionnels techniques, la confiance dans une soi-disant neutralité technique et une conception dépolitisée de l'intérêt général peuvent aussi rendre aveugle aux instrumentalisation des projets techniques. Pour comprendre les enjeux techniques d'une situation, il faut prêter attention aux logiques des acteurs, retracer la manière dont les problèmes ont été politisés, prendre du recul sur les visions du monde et les doctrines politiques qui justifient les décisions publiques apportées et garder à l'esprit que la mise en œuvre n'est jamais une simple déclinaison locale d'un modèle » (Bouleau, 2019, p. 103).

7. « Discutez du rapport ville-campagne en commentant ces deux figures : le front (fig.1) et la frange (fig.2).

1. Ces figures illustrent deux paysages contrastés, deux façons de concevoir la limite : à une *échelle macro*, saisissez les enjeux d'aménagement propres à chacune de ces configurations et positionnez-vous en paysagiste pour privilégier l'une de ces deux configurations, ou une troisième alternative.

2. À une *échelle micro* – à partir de ce que vous avez observé lors de la sortie à Pellouailles-les-Vignes et Saint-Sylvain d'Anjou – décrivez l'évolution des paysages périurbains en fonction de ce qu'ils expriment de leur relation à la ville et/ou la campagne. ».

Sujet d'évaluation de l'UC géographie (M1 paysage 2019-2020, Hervé Davodeau, David Montembault).

---

## RÉSUMÉS

Comment trouver sa place et rendre sa discipline utile dans la formation paysagiste lorsqu'on ne l'est pas soi-même, mais que l'on est issu d'un cursus universitaire ? Nous sommes nombreux à nous poser cette question. Elle se pose différemment selon notre discipline et selon l'école dans laquelle nous enseignons. Ici le propos est celui d'un géographe d'abord recruté à l'école du paysage de Versailles puis à celle d'Angers. Ce passage est l'occasion de saisir les effets de structure de ces cadres institutionnels sur une pédagogie qui cherche à la fois à s'y adapter en s'inscrivant dans des formations spécifiques, mais aussi à défendre des fondamentaux disciplinaires communs à ces cursus. Ces deux postures permettent de mieux comprendre et de démêler un certain nombre de « nœuds pédagogiques » caractéristiques d'un enseignement de géographie pensée en appui à la formation des cadres paysagistes. Ce texte reprend partiellement le premier volume (pédagogique) d'une habilitation à diriger des recherches (Davodeau, 2020), ce qui explique sa dimension biographique et réflexive.

How can academics who are not landscape architects find their place and make their discipline useful in the training of landscape architects? This frequently asked question is posed differently according to the discipline and the school. This article focuses on the specific case of a geographer who was first recruited at the Versailles school of landscape architecture and subsequently at the school of landscape architecture in Angers. It provides an opportunity to grasp the structural effects of these institutional frameworks on a teaching method that seeks to adapt to them by being part of specific training courses and to defend the disciplinary fundamentals common to the courses. These two perspectives make it possible to better understand and untangle a number of "pedagogical conundrums" which are characteristic of the teaching of geography considered as a supporting discipline in the training of landscape architects and urban planners. The article partially reproduces the first (pedagogical) volume of a research publication (Davodeau, 2020), which explains its biographical and reflective dimension.

## INDEX

**Mots-clés :** pédagogie, géographie, paysagistes, ingénieur·e·s, concepteur·trice·s

**Keywords :** pedagogy, geography, landscape architects, engineers, designers

## AUTEUR

### HERVÉ DAVODEAU

Hervé Davodeau est géographe, maître de conférences HDR. Il enseigne auprès des ingénieur·e·s paysagistes d'Agrocampus Ouest (Institut Agro, pôle paysage d'Angers) et conduit ses recherches au sein de l'UMR CNRS ESO (Espaces et Sociétés). Ses travaux portent sur l'action paysagère, couvrant à la fois les politiques publiques du paysage, les pratiques professionnelles paysagistes et les mobilisations sociales autour du paysage.

herve.davodeau[at]agrocampus-ouest[dot]fr

<https://pro.institut-agro-rennes-angers.fr/fr/herve-davodeau>