

Laurent DUSSUTOUR
Enseignant ESC LEGTA de Valabre,
Chercheur associé équipe DESMID/CNRS (B. PICON, dir.)
DESMID/CNRS, 1 Rue Parmentier, 13200 ARLES

LA CONSTRUCTION PEDAGOGIQUE DU PAYSAGE : **LES USAGES SOCIAUX DU SAVOIR PAYSAGER** **DANS L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE SECONDAIRE**

Cette contribution est la synthèse partielle concernant uniquement le domaine « enseignement agricole » de l'étude réalisée dans le cadre du programme national de recherche « politiques publiques et paysages », au titre du projet « Le paysage pédagogique », par l'équipe DESMID. La comparaison avec le domaine de l'éducation à l'environnement, analysé par Marie JACQUE, fait l'objet d'une analyse plus complète dans le rapport final de recherche ainsi que dans le rapport final de synthèse.

L'étude réalisée porte sur les logiques de construction et d'émergence de la pédagogie du paysage. Il existe un savoir paysager, ensemble des discours et pratiques pédagogiques prenant pour objet le paysage. Ses multiples acceptions sont inhérentes à la polysémie même d'une notion de paysage oscillant entre objectivisme de l'écologie et de la géographie d'un côté et subjectivisme de l'esthétique d'un autre côté. Une définition du paysage intégrant les perspectives objectivistes et subjectivistes consisterait alors à l'appréhender comme la représentation visualisée de configurations sociales territorialisées.

Or l'enseignement agricole forme comme une configuration sociale. Il fait l'objet de représentations collectives si spécifiques aux corps statutaires qui en émergent et qui y émergent, qu'il est marqué par des tensions pour l'appropriation des ressources pédagogiques qui fondent sa spécificité. Ainsi, loin de faire l'unanimité, des notions comme le paysage font l'objet d'appropriations disciplinaires malgré les prétentions à leur mise en œuvre via la pluridisciplinarité. En fait, les corps en concurrence pour la définition légitime du paysage dans l'enseignement agricole ne sont pas uniquement en concurrence pour le prestige social inhérent à l'usage d'une ressource pédagogique présumée novatrice telle que le savoir paysager. Leurs ressources administratives différenciées s'inscrivent dans le cadre d'une hégémonie agronomique [GRIGNON, 1975]. La « domination symbolique de la paysannerie » est au principe de nombre de présupposés qui irriguent l'enseignement agricole, parmi lesquels notamment, l'illusion naturaliste et l'illusion « professionnaliste », qui voueraient l'enseignement agricole à l'entretien des choses de la terre, rejoignant ainsi les prédictions autoréalisatrices tendant à faire des agriculteurs des « jardiniers de la nature ». L'histoire sociale de l'enseignement agricole met à bas ces préjugés. Pourtant, ils ne sont pas pour rien dans la réussite de l'imposition du savoir paysager dans l'enseignement agricole depuis les années soixante-dix.

C'est ce que devait mettre en exergue une enquête sociologique fondée sur le souci de restituer la réflexivité à l'œuvre aussi bien dans la notion de paysage que dans l'enseignement agricole. Tout se passe en effet comme si chaque acteur analysé dans la configuration de l'enseignement agricole avait son mot à dire sur le paysage, mais également sur les modalités de la légitimité de ce dernier dans cette institution. L'intégration de cette réflexivité intense passait par la construction d'une variable « PDV » (Paysage De Visu) à partir de la distinction établie par Alain ROGER entre « paysage de visu », celui que l'on se contente de voir et

« paysage in situ », celui sur lequel on intervient. La construction de cette variable déterminante autorise l'éviction du terrain de la recherche du champ de l'apprentissage de l'aménagement paysager, pourtant rattaché à l'enseignement agricole. Cette variable permet aussi un repérage et une mesure de la « valeur paysagère relative » inscrite dans les programmes et les projets d'action éducative (PAE).

Les PAE paysagers déposés auprès de l'organisme gestionnaire des initiatives pédagogiques pour le Service Régional de Formation et Développement de la Direction Régionale de l'Agriculture et de la Forêt de la région PACA constituent en effet autant d'indicateurs susceptibles de contenir des indices dont l'importance relative peut être mesurée en termes de PDV, ou bien à partir des variables discriminantes de moindre détermination, comme les variables PIS (permettant de mesurer la valeur en « Paysage In Situ » d'un indice) ou ART (permettant de mesurer la valeur en « artialisation » d'un indice). Cette objectivation réflexive du savoir paysager confirmait ce dernier comme une figure d'art social, oscillant entre tentations de définition scientifique et empirisme irréductible. La Région PACA offre singulièrement un ensemble de paysages emblématiques au cœur de l'émergence de la réflexion paysagère, de l'ascension du Mont Ventoux par Erasme à la peinture obsessionnelle de la Montagne Sainte Victoire par Cézanne. Il s'agissait alors de montrer que, loin d'être le produit d'une prégnance subjectiviste et naturaliste, le paysage dans l'enseignement agricole pouvait faire l'objet d'objectivations contradictoires.

C'est ainsi que les variables proposées ne pouvaient avoir un statut heuristique sans leur inscription à l'aune des propriétés institutionnelles et sociales de l'enseignement agricole fournies par les rapports de l'Observatoire National de l'Enseignement agricole, mais aussi restituées dans des revues comme *Champs Culturels*, publication bi annuelle du Ministère de l'Agriculture mettant en exergue les activités principalement menées en éducation socioculturelle et les réflexions suscitées par ces dernières. Les PAE et les programmes faisaient quant à eux l'objet d'une analyse circonstanciée des disciplines et des matières pouvant apparaître comme autant d'indices du PDV : il était alors possible de reconstituer le rapport de force paysager entre disciplines et de l'intégrer dans l'espace des rapport de forces statutaires entre corps.

Les homologues structurales entre pratiques pédagogiques et tensions symboliques n'en étaient pas moins médiatisées par les discours des acteurs pédagogues. En effet, parce qu'il provient d'une institution publique, le discours pédagogique paysager dans l'enseignement agricole public est redevable d'une analyse structurale. Ce qui impliquait qu'il soit 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 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. 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.

Dès lors, il semblait légitime de poser la question suivante : en quoi et pourquoi le savoir paysager fait-il l'objet d'usages socialement fondés ?

L'analyse sociale du savoir paysager dans l'enseignement agricole révèle en fait que, malgré ses présumées vertus consensualistes, l'éducation au regard qui y est mise en œuvre ne peut être neutre.

Ainsi, les logiques sociales d'existence d'un savoir paysager dans l'enseignement agricole (I) permettent de comprendre les paradoxes d'une éducation esthétique du regard (II).

I – Les propriétés sociales du savoir paysager

I – 1°) Emergence et consolidation du savoir paysager dans l'enseignement agricole

Apprendre le paysage, avec le paysage, par le paysage, pour le paysage... ces déclinaisons ne seraient pas possibles dans les discours des acteurs de l'enseignement agricole si le paysage n'était pas devenu une norme spécifique de l'offre pédagogique propre à cette institution particulière. L'inscription du savoir paysager dans l'enseignement agricole apparaît d'abord comme un processus d'imposition de la norme paysagère. Ce processus peut être appréhendé comme une « croisade morale » (BECKER) dont la réussite, certes limitée en termes d'objectivation administrative, n'en est pas moins significative des rapports de force symboliques dans l'espace de l'enseignement agricole.

Une croisade morale

Ainsi, la croisade morale au nom du paysage, dans l'enseignement agricole, se constitue hors du secteur de l'aménagement paysager. Elle est le fait d'un réseau d'innovateurs issus de structures d'éducation populaire qui, dès les années soixante, occupent des positions institutionnelles leur permettant de valider des innovations dispersées. C'est ainsi que, sous l'influence de personnalités de l'enseignement agricole telles Paul HARVOIS et Jean-François CHOSSON, des institutions de formation des enseignants aux « études de milieu » voient le jour à la fin de la décennie, (CEMPAMA de Beig-Meil, CEP de Florac). En outre, la création du BTS Gestion et Protection de la Nature, au début des années soixante-dix, permet la constitution d'un réseau d'animateurs nature dont les dispositions favorables aux multiples dimensions de l'étude de milieu (dont la « lecture de paysage ») ne se démentiront pas. Les visées émancipatrices d'une lecture de paysage objectivée au moyen d'un dessin de paysage rappellent l'emprise de la pédagogie Freinet sur les innovations pédagogiques en cours. Le réseau vecteur d'un savoir paysager dans l'enseignement agricole sera entretenu par des rencontres ritualisées avec des tenants d'un savoir paysager « théorique » dans les années quatre-vingts, puis avec des praticiens et des théoriciens de celui-ci. Comme si, au fur et à mesure de son évolution, le savoir paysager dans l'enseignement agricole devenait de plus en plus réflexif.

La croisade morale entreprise à la fin des années soixante avait bien pour objectif une « réforme des mœurs » (BECKER). Le savoir paysager pouvait alors être apparenté à une idéologie, simultanément marginale et centrale. Marginale parce que cette idéologie paraissait être promue par des acteurs eux-mêmes marginaux dans l'espace de l'enseignement agricole. En Région PACA, le profond intérêt porté au paysage et à ses usages pédagogiques par le chef du SRFD, Claude Benois, pouvait être analysé à l'aune de sa carrière singulière dans le corps des ingénieurs en chef d'agronomie, ainsi que par rapport au discours paysager tenu par un enseignant en ESC alors dominé dans l'espace de l'enseignement agricole dans cette même région. Loin de s'opposer, leurs discours paraissaient se faire écho, et ne sont pas le produit d'une présumée « imprégnation » des paysages provençaux.

L'emprise de l'idéologie paysagère était assurée par les stages pour enseignants au CEP de Florac, qui s'apparentaient à de véritables rituels d'initiation. Enfin et surtout, les attentes des apprenants se présentaient sous un jour favorable à l'offre de savoir paysager : la chute relative du secteur de la production, au bénéfice notamment des filières aménagement et services décloisonnait et déterritorialisait l'espace des points de vue des apprenants.

Une institutionnalisation entre programmes et projets

L'objectivation administrative du savoir paysager était séparée entre programmes et projets. Mais, dans les deux cas, l'apprentissage de normes d'appréhension visuelle de configurations sociales territorialisées restait limité. Il n'en était pas moins significatif des évolutions contradictoires de l'institution dans laquelle il s'inscrivait.

Ainsi, dans les programmes, la variable PDV reste marginale. Elle est quasiment nulle en BTS. Dans l'enseignement secondaire, elle représente 2 % de la valeur relative d'un cycle : un élève pourra bénéficier de 6 heures par an de travail « en » paysage de visu. Ce dernier n'en apparaît pas moins comme un signe d'intégration au sein d'un lycée agricole. Sa pratique en pluridisciplinarité lui ôte pourtant de la valeur. En outre, son éviction d'une partie du programme du baccalauréat technologique en 2001 apparaît comme l'un des signes de son obsolescence. Plus précisément, le paysage de visu est inclus dans l'analyse de l'évolution des espaces ruraux, espaces identitaires de l'enseignement agricole et il est exclu de l'appréhension des dynamiques sociétales plus globales. Comme si cet apprentissage d'une vision systématisée portait la marque d'un cloisonnement de l'enseignement agricole.

Quant aux projets paysagers, ils ne représentent que 10 % des PAE signalés sur un plan national. Si l'on adjoint à cette mesure les évolutions des PAE en PDV déposées au titre de l'action culturelle en milieu rural, on peut de nouveau constater une obsolescence relative des usages pédagogiques du paysage de visu. Pourtant, jusqu'en 2001, tout paraissait se passer comme si les PAE en PDV étaient riches en consensualisme, au point d'offrir aux équipes pédagogiques qui les élaboraient des façades propices tant à l'idéalisation du paysage qu'à leur propre mise en scène dans l'espace de l'enseignement agricole.

En Région PACA, les PAE en PDV représentent environ 8 % des PAE signalés entre 1998 et 200. Le paysage revendiqué paraît y avoir une fonction d'échange dans le cadre régional de l'enseignement agricole. C'est même un fétiche. Alors que ses promoteurs croient échanger avec l'administration centrale et régionale des ressources propices à l'émancipation des apprenants, les équipes porteuses des projets en PDV sont en concurrence pour ce qui semble devoir être la définition d'un enseignement agricole légitime. En effet, l'analyse des ressources des PAE et de leurs usages (partenariats et budgets notamment), conduit à reconstituer une configuration de rapports de force entre réseaux d'acteurs pédagogiques ressortant d'états plus ou moins archaïques et domestiques de cette institution.

I-2°) L'ingénieur et le bricoleur

Le savoir paysager doit être saisi dans l'espace des définitions proposant soit un accès rationalisé à la structure légitime de l'enseignement agricole, l'exploitation agricole, soit un accès à l'« espace » ou au « territoire » qui serait ainsi libéré des contraintes de cette structure. Au premier type d'accès on peut rattacher la figure de « l'ingénieur » ; au second, celle du « bricoleur ». Ces deux types d'accès aux modalités d'institution de l'enseignement agricole s'inscrivent dans une configuration de tensions symboliques implicites.

L'emprise sociale et institutionnelle du systémisme

Cette configuration est adossée à l'emprise d'une véritable « pensée agronomique paysagère ». En effet, nantis d'une approche systémique de l'activité de production agricole, les agronomes disposent d'une pensée totalisante, d'un paradigme propice à la valorisation du paysage, tant les rapports sociaux internes aux exploitations agricoles sont ignorés, et tant les

formalisations d'une « pensée agronomique paysagère » reproduisent le présupposé des capacités présumées « homéostatiques » du « système ». De fait, les premières conceptualisations agronomiques paysagères à visée didactique, au début des années quatre-vingts, sont élaborées par rapport à la notion de « systèmes agraires ». L'exploitation agricole est la « boîte noire » de tels systèmes et le paysage en est « l'environnement ». Ce systémisme contribue paradoxalement à l'entretien de présupposés ruralistes, au point d'aboutir à des questions comme « *Est-ce qu'en soutenant la race normande, je peux soutenir le paysage normand ?* » [DEFFONTAINES, 1989, p.16]. L'évolution de la pensée agronomique paysagère vers un systémo-fonctionnalisme aux visées intégratives, dans les années quatre-vingts dix, sera renforcée par des velléités d'usage d'une méthode prétendument sociologique mais pourtant bien peu scientifique, car à base d'expériences sensualistes (promenades, analyses photographiques).

L'emprise d'un paysage de l'agronome dans l'enseignement agricole est garantie par des évolutions corporatives spécifiques à cette institution. Ainsi, la fin des années quatre-vingts dix est marquée par un rétrécissement de l'espace des points de vue dans l'institution : pendant que l'on assiste alors à une baisse relative des enseignants issus de l'éducation nationale, le corps des PCEA –Professeurs Certifiés de l'Enseignement Agricole- est en hausse, ainsi que celui des inspecteurs de l'enseignement agricole, pendant que la part des ingénieurs baisse. En 2000, il y avait 12 % d'ingénieurs et 45 % de PCEA dans l'enseignement agricole. L'hégémonie agronomique sur l'enseignement agricole est alors d'autant plus confirmée que le corps dont elle confirme la domination subit une baisse quantitative dans une configuration tendant au cloisonnement.

A la baisse relative de la part des ingénieurs, il convient d'ajouter la stabilité relative des disciplines générales intervenant dans l'appréhension pédagogique du savoir paysager, l'ESC (éducation socioculturelle) et les SES (sciences économiques et sociales), ainsi que l'histoire et géographie. Et ce, nonobstant la baisse relative des enseignants en SVT (sciences de la vie et de la terre) : la moindre naturalisation de l'enseignement agricole dans l'offre pédagogique disponible en son sein est propice à des appréhensions moins scientifiques du paysage, qu'elles soient plus « techniques » ou plus « sensibles ». Ainsi, la baisse relative du corps des ingénieurs ne signifie pas pour autant une obsolescence de l'hégémonie agronomique dans l'enseignement agricole.

De fait, loin d'être le produit d'une volonté explicite de domination, ce processus est le fruit de l'entretien d'une configuration d'ingénieurs et de bricoleurs. Ainsi, la baisse relative de la catégorie des ingénieurs intervient à la fin des années quatre-vingts dix après une hausse dans les années soixante-dix et quatre-vingts. L'inscription du savoir paysager dans les programmes était concomitante de la hausse relative du corps des agronomes. Le savoir paysager pouvait devenir une ressource symbolique de consolidation de ce corps, d'autant plus que nombre d'ingénieurs intervenant dans l'enseignement agricole dans les années soixante-dix et quatre-vingts étaient étrangers à l'univers de l'enseignement agricole. Cette extériorité offrait un surplomb, tant les postes de direction et de missions d'extériorisation étaient de plus en plus dévolus aux ingénieurs. Les chances pour que le savoir paysager devienne une ressource propice à l'hégémonie agronomique étaient ainsi renforcées. Le savoir paysager pouvait alors confirmer la légitimité des agronomes dans l'enseignement agricole. La diminution relative de la part d'un savoir paysager appréhendé par la variable PDV dans les programmes de l'enseignement agricole, en 2001 est alors concomitante de la baisse relative du corps des agronomes. Pour autant, elle ne s'explique pas uniquement par les incertitudes statutaires touchant ce corps. Paradoxalement, en effet, cette baisse confirme l'hégémonie agronomique.

Un sens commun paysager

De fait, l'emprise de la pensée agronomique paysagère était confirmée par l'entretien d'un sens commun paysager. Ce processus se signalait tout d'abord par la domination relative des disciplines techniques dans la mise en œuvre du savoir paysager dans les programmes de l'enseignement agricole secondaire.

Une première approche des programmes au sein desquels peut être objectivée une variable PDV fait apparaître une équivalence relative de l'agronomie et des disciplines générales. Cependant, cette équivalence se joue soit à la marge (option EATC en seconde), soit sur des objectifs de référentiels correspondant à des configurations archaïques de l'enseignement agricole, quand le paysage pouvait faire l'objet de « croisades morales » et qu'il était nécessaire de l'inscrire comme un horizon inéluctable de « l'étude de milieu » (Module B4 en Brevet de Technicien Agricole -BTA).

La domination de la technique est plus explicite dans les référentiels du baccalauréat technologique STAE (Sciences et Techniques de l'Agronomie et de l'Aménagement) : la discipline appelée « technologie » domine qu'elle soit dispensée par des enseignants en agronomie et/ou en aménagement. C'est à cette discipline qu'est dévolu le travail de définition du paysage (matière M8), tandis que les disciplines générales sont vouées à une appréhension totalement empirique de celui-ci (matière M4, objectif 5 : « étude d'une procédure de développement local »). La domination de la technique est paradoxalement renforcée par la diminution relative de la part du savoir paysager dans la mise en œuvre du nouveau référentiel du baccalauréat STAE en 2001 : la part de la technologie en PDV augmente, tandis que celle des matières générales diminue (sauf les SES), au point que la part de l'ESC en PDV diminue deux fois plus que la part de l'histoire et géographie.

L'entretien de l'hégémonie agronomique était donc renforcée par l'institutionnalisation d'une configuration d'ingénieurs et de bricoleurs en paysage au sein des référentiels. Quant aux disciplines intermédiaires, telles l'histoire et géographie ou les SES, elles confirment d'autant plus cette hégémonie qu'elles contribuent à l'entretien d'un déterminisme du milieu du fait des objectifs qui leur sont alloués. Elles peuvent alors faire l'usage de pratiques pédagogiques consolidant un sens commun dans la mise en œuvre du savoir paysager, ce sens commun apparaissant comme le fruit de la traduction dans les programmes du systémisme inhérent à la pensée agronomique paysagère.

Le sens commun paysager à l'œuvre dans l'action programmatique de l'enseignement agricole est renforcé par l'intériorisation du déterminisme du milieu par les tenants des disciplines générales. Ainsi, en BTS, la marginalité relative de la variable PDV est le signe d'une équivalence en PDV de la technique avec les disciplines générales concernées ; l'intégration du paysage au titre d'une pratique empirique intégrée dans une liste renforce les chances pour des usages de sens commun.

C'est aussi lors de la réalisation des mémoires professionnels préalables à la titularisation dans l'enseignement agricole que se joue l'incorporation des normes du savoir paysager. Ainsi, ce rite d'institution, lorsqu'il tend à valoriser pédagogiquement le paysage, en confirme les schèmes d'usage. De fait, l'analyse de l'échantillon des mémoires professionnels d'enseignants stagiaires consacrés au paysage déposés à l'Ecole Nationale de Formation Agronomique (ENFA) depuis 1991 fait apparaître une majorité de mémoires en histoire et géographie ainsi qu'une hausse, sur la fin de la période de mémoires consacrés au paysage et à ses virtualités pédagogiques en ESC. Tout se passe donc comme si la structure de cet échantillon confirmait la hiérarchie des disciplines en PDV. Plus encore, le champ lexical du milieu domine les discours élaborés. Le bricolage apparaît même comme une revendication de la part de l'un des stagiaires 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 » [PETIT (Anne), p. 13].

De fait, le bricolage en cours dans la mise en œuvre du savoir paysager dans l'enseignement agricole semble d'abord se faire à l'aune d'expériences esthétiques.

II - Vers une éducation esthétique du regard

L'enjeu esthétique du savoir paysager semble inéluctable, dans la mesure où, d'abord visuelle, l'expérience paysagère passe par la médiation du regard. Or, loin d'être neutre, celui-ci est socialement construit. En matière de pédagogie du paysage, un processus didactique comme la lecture de paysage a pu faire l'objet de descriptions précises, sans pour autant faire l'objet d'une analyse sociologique prenant en compte les modalités institutionnelles et sociétales de sa pratique. Pourtant, elle est mise en œuvre par le biais de la pédagogie de projet, dont les propriétés présumées cathartiques ne sont pas exemptes de paradoxes. Les illusions d'une émancipation de l'apprenant par le recours au paysage sont renforcées par des pratiques artialisées qui font l'objet d'une ritualisation prononcée. Ainsi, les affects des apprenants font l'objet d'une mobilisation.

II-1°) Les paradoxes du projet de paysage

L'étude de deux champs d'extension de PAE marqués par la variable PDV révèle que la pédagogie du projet en paysage tend à une patrimonialisation conservatoire.

Ainsi, les projets d'action culturelle, censément les plus innovants car mettant en jeu l'expérience esthétique des apprenants, et de ce fait devant participer de leur émancipation, augmentent jusqu'en 1998. Par la suite, leur valeur relative diminue. Cette obsolescence est concomitante de celle, déjà signalée, dans les programmes. Pour autant, les projets d'action culturelle ont leur propre autonomie, administrative mais surtout réflexive. Ils se distinguent par une dominance relative de la variable PDV. Les porteurs de ces projets sont d'abord des enseignants en ESC, et la discipline se conjugue au titre des variables PDV, PIS et ART, qui correspondent aux trois moments de l'expérience esthétique : poiesis (contemplation créatrice), aesthesis (jugement partagé) et catharsis (sublimation amnésique). L'idéal étant de joindre ces trois moments dans un instant ultime de la jouissance esthétique, par une justification de la légitimité des projets au nom d'un partage de normes d'évaluation visuelle communes, essentiellement plastiques.

Pourtant, le discours de l'agronome est dominant dans les trois catégories : il englobe le discours des spécialistes en PDV (CEP de Florac) ou en PIS (Bergerie Nationale), voire des spécialistes en arts plastiques (conseiller en arts plastiques dans une DRAC par exemple) dans une synthèse faisant l'apologie de l'enseignement agricole, sans pour autant en être membre. Il est à noter que, jusque dans les considérations paysagères quant à l'agriculture péri-urbaine, les agronomes tendent à se saisir de codes d'évaluation plastique traditionnellement dévolus aux professionnels des arts plastiques, voire, depuis peu, aux aménageurs. Cette capacité agronomique à se saisir des normes de jugement propres à des univers qui leur sont a-priori étrangers, notamment l'action culturelle paysagère, confirme leur hégémonie.

Ainsi, l'artialisation n'est pas l'aboutissement d'une téléologie de l'enseignement agricole vers un moment cathartique du projet en paysage. Elle est un produit des tensions inscrites au principe de la légitimité du projet en paysage. Elle correspond davantage à l'état poétique de la réception par l'apprenant de schèmes d'appréhension visuelle constitués dans

des rapports de force implicites entre disciplines qui constituent la singularité de l'enseignement agricole, l'agronomie et ses matières techniques connexes d'un côté et l'ESC d'un autre côté. Ainsi, le déterminisme du milieu à l'œuvre dans le sens commun paysager peut se décliner dans les projets d'action culturelle, sous forme anthropologique (retrouver par exemple la plastique des compositions landaises d'un Félix Arnaudin), ou encore sous forme naturaliste (travaux périgourdins d'un Jean-Paul Ganem).

De plus, il importe de souligner l'emprise d'une rhétorique conservatoire dans les expériences pédagogiques retenues pour élaborer le peu d'objectifs paysagers présents dans ladite Convention Culture/Agriculture de 1990. En effet, même si les normes de ladite Convention ne font pas l'objet d'une traduction immédiate dans les projets d'action culturelle étudiés (si ce n'est à titre budgétaire, nonobstant l'absence de spécification d'un partenariat avec la DRAC concernée dans les compte-rendus retenus dans les administrations centrales et régionales de l'enseignement agricole), elles n'en sont pas moins partiellement issues d'analyses administratives de projets paysagers de lycées agricoles, dont l'une est marquée par des tendances à la stigmatisation de « l'Autre » sous couvert d'une idéalisation des paysages de la « petite région » dans laquelle s'inscrirait l'établissement.

En région PACA, le site fait écran aux possibilités d'une jouissance esthétique, pourtant revendiquées par Claude BENOIS. Les projets paysagers semblent marqués par l'obsession de renouer avec le « génie d'un lieu ». Si bien que lorsque site d'investigation pédagogique paysagère il y a, il n'est signalé que sous l'enseigne de la « petite région » (Moyen Var, Camargue, Crau, Baronnies), et ce à l'occasion de projets portés par des enseignants de disciplines scientifiques et/ou techniques. Le partenariat avec la DRAC au titre de l'action culturelle semble alors uniquement stratégique et apparaît comme le fruit d'une velléité du chef de SRFD d'alors de régionaliser l'action pédagogique paysagère. Ces PAE « scientifico-techniques » n'en comportent pas moins plusieurs séquences de « lecture de paysage », dont les apprenants semblent d'autant plus maîtriser les schèmes que cette activité correspond à la séquence « poétique » du processus d'expérience esthétique.

Il est possible cependant d'opposer cet ensemble de projets aux PAE aux finalités artistiques explicitement formulées, au titre de la séquence de l'« aethesis » du processus d'expérience esthétique. Dès lors, l'artialisation du projet en paysage semble fortement corrélée à sa déterritorialisation, tant ce deuxième groupe de projets régionaux ne comporte pas de référence territoriale, mais plutôt des références sensibles et artistiques. Cette polysémie du savoir paysager en projet prend les contours d'une concurrence pour les ressources publiques allouées, tant elle recoupe la distinction relevée entre établissements plus ou moins encastrés dans l'ordre domestique de l'enseignement agricole.

II-2°) Une artialisation ritualisée du 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.

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. 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 (Services en Espace Rural) 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 », est un regroupement de notables locaux soucieux de gérer un territoire voué à une patrimonialisation intensive, 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.

En outre, les productions d'élèves de seconde, réalisées pendant une séquence de sensibilisation au paysage inscrite au premier objectif de l'option EATC, 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, à Gardanne. 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, 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.

II-3°) Vers une mobilisation paysagère 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, la pensée agronomique paysagère peut être accordée avec une approche sensible du paysage. Claude BENOIS, validait ainsi 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. 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'usage d'une rhétorique artistique est alors essentiellement institutionnelle.

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. 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.

Le champ des affects apparaît comme intermédiaire dans la grammaire paysagère. Les gratifications symboliques qu'il génère sont donc limitées. 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.

Par contre, dans les projets paysagers 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. 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. 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).

Le champ des affects 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, 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 états archaïques 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 esthétique, de l'ordre de l'«aesthesis» kantienne. Mais il apparaît que, parmi les discours d'étudiants analysés, le champ des affects dépasse celui du milieu, comme si le champ lexical du systémisme agronomique était voué à être dépassé par celui du sensible. Ainsi, dans une filière agronomique, particulièrement exposée aux poncifs 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).

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, 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 appréhendé à l'aune du développement du secteur services et du secteur aménagements, concomitantes de la baisse du secteur production dans le champ de la répartition relative des formations professionnelles et technologiques. Dans le secteur services notamment, les vellétés 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 vellétés 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 non sur des échanges de savoirs mais sur des échanges de ressources sociales distinctives, confirmant l'hégémonie de la technique.

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

1°) Sélection de références théoriques

- BECKER (Howard S.), *Outsiders, études de sociologie de la déviance*, Paris, A.M. Métailié, 1985 (1^{ère} éd. 1967)
- BOULET (Michel), MABIT (Robert), *De l'enseignement agricole au savoir vert*, Paris, L'Harmattan, 1991
- 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), *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'Agir, 2001
- CHOMSKY (Noam), *Réflexions sur le langage*, Paris, Champs Flammarion, 1981 (1977, 1975)
- CHOMSKY (Noam), *La nouvelle syntaxe*, Paris, Seuil, 1987
- CHOSSON (Jean-François), *Les générations du développement rural*, Paris, LGDJ, 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
- ELIAS (Norbert), *Engagement et distanciation*, Paris, Fayard, 1993
- ELIAS (Norbert), *Logiques de l'exclusion*, Paris, Fayard, 1997 (1^{ère} éd. 1965)
- GRIGNON (Claude), *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Minuit (coll. « Le sens commun »), 1971
- 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
- HERVIEU (Bertrand), VIARD (Jean), *Au bonheur des campagnes*, La Tour d'Aigues, éd. De l'Aube, 1996
- JAUSS (H.R.), *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard (Tel), 1990
- 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
- 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
- MARIE (Michel), VIARD (Jean), *La campagne inventée*, Le Paradou, Actes/Sud (coll. « espace-temps »), 1977
- MICOUD (André), « Le Bien Commun des patrimoines », in *Patrimoine culturel, patrimoine naturel*, Paris, La Documentation Française, 1995, pp. 25-38
- PANOFSKY (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
- ROGER (Alain), *Court traité du paysage*, Paris, Gallimard (« Bibliothèque des Sciences Humaines »), 1997
- SANSELME (Franck), *Les Maisons familiales rurales. L'ordre symbolique d'une institution scolaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2000

SHUSTERMAN (Richard), *L'art à l'état vif. La pensée pragmatique et l'esthétique contemporaine*, Paris, Minuit (coll. « Le sens commun »), 1997

2°) Sélection de documents empiriques

BENOIS (Claude), *Emergence d'un bien culturel : le paysage*, Marseille, CRIPT PACA, non daté

BENOIS (Claude), *La gestion des paysages*, Marseille, CRIPT PACA, non daté

BENOIS (Claude), *Patrimoine et paysage*, Marseille, CRIPT PACA, non daté

BENOIS (Claude), *Systèmes de représentations et systèmes de lecture du paysage*, Marseille, CRIPT PACA, non daté

BENOIS (Claude), *Le temps de l'imaginaire ou la naissance des représentations* (texte issu des interventions du colloque organisé à Montpellier par la DRJS et l'Ecole d'Architecture sur l'imaginaire de l'espace), Marseille, CRIPT PACA, 1989-1990

BENOIS (Claude), « Patrimoine et paysage ou points de vue sur les paysages », in *Le paysage et l'environnement méditerranéens*, journée d'études du 4 juin 1997, Lycée Horticole d'Antibes, 1997

BONNEVIALE (J.R.), JUSSIAU (R.), MARSHALL (E.), *Approche globale de l'exploitation agricole*, Dijon, INRAP, 1989

BULLETTIN TECHNIQUE D'INFORMATION, n°11-12 (nouvelle série), janvier-février/mars-avril 1993

CESSSELIN (Gabrielle), GIORDANA (Jean-Luc), *Paysage périurbain. Comprendre, connaître, respecter*, Rambouillet, Bergerie Nationale/MAP (DERF), 2000

CRIPT PACA, *Rapport final d'exécution*, Marseille, DRAF/SRFD, années 1998, 1999, 2000, 2001

DIVERS, *Activités agricoles. Espace, parcelle et paysage*, Dijon, INRAP (documents INRAP n°29), juin 1982

DIVERS, *Agriculteurs et paysages. Dix exemples de projets de paysage en agriculture*, Dijon, Educagri, 2001

DIVERS, *Champs Culturels*, Paris, MAP/DGER/FODPAC bureau des missions de développement et des exploitations des établissements, réseau action culturelle en milieu rural (15 livraisons, 1992-2002)

DIVERS, *Convention Culture/Agriculture, documents préparatoires*, Paris, La Documentation Française, 1993

DIVERS, *De l'étude du milieu à l'éducation à l'environnement dans l'enseignement agricole public*, Paris, MAP/DGER, Réseau « éducation à l'environnement pour un développement durable », 1998

DIVERS, *Guide d'observation du patrimoine rural*, Paris, MAP, 1999

DIVERS, *Lectures du paysage. Agronomes, concepteurs, enseignants, géographes*, Dijon, INRAP/FOUCHER, 1986

DIVERS, *Paysages : penser, former, agir*, Pau, LEGTA Pau-Montardon/CRARC Aquitaine, 1997

DUMAS (Brigitte), *Entrer dans l'approche globale de l'exploitation par le paysage*, Marmilhat, CNPR, 2002

LUGINBÛLH (Yves), « Le paysage aujourd'hui et son enseignement », *L'information géographique*, n°1, 1996, pp. 23-28

LAQUIEZE (Brigitte), « La prise en compte du paysage dans les programmes de l'enseignement agricole », in *Paysages et patrimoine culturels*, Bordeaux, Le Mascaret, 2001, pp. 251-254

MARTIN (Cécile), *Espace français et système de production agricole*, Lempdes, CNPR, 1996

OBSERVATOIRE ANNUEL DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE, *Rapport annuel 1998, 2000, 2001*, Dijon, Educagri, 1998-2001

PETIT (Anne), *Le paysage : pour une éducation du regard*, Mémoire professionnel, Auzeville, ENFA, 1999

PETIT (Bernard), *La formation initiale des enseignants techniques agricoles français*, Montpellier

CIHEAM/IAM-M, 1989/1991

