



MARC RUMELHART

Eco-logiques pour les projets de paysage

Autobiographie d'un héritage

*Enfin, enfin
Il nous fallut bien du talent
Pour être vieux sans être adultes.*

Jacques Brel

Marc Rumelhart est écologue, ingénieur horticole, professeur et responsable du département d'écologie de l'ENSP.

Jardinier, artiste, ingénieur : par ce triptyque, voici dix ans¹, Jean-Luc Brisson tentait de cerner la nature des paysagistes. L'intitulé jalonnait d'un cairn solide le chemin de l'école du paysage de Versailles, en quête chronique d'identité. Il interrogeait aussi mon propre parcours d'enseignant au service de la refondation d'une profession.

Entré dans le jardinage par le potager paternel, jardinant à domicile comme au travail, j'assume aussi mes diplômes : ingénieur horticole, écologue. Pas assez artiste pour me prétendre paysagiste, j'ai tout de même, plus tôt que d'autres, compris et défendu la dimension créatrice et poétique du métier. J'ai fleureté, de ce fait, avec l'art et l'invention : ce n'est pas un modèle courant chez mes pairs.

Cousin de l'horticulture, l'art paysager marche de cheville avec le jardin. Mais peu disposé à le reconnaître, il tend, dans son orgueil adolescent, à mépriser le jardinage. Or, pour enseigner l'écologie à des futurs paysagistes, j'ai réactivé puis maintenu contre toute sagesse, avec quelques complices, une dimension jardinière que n'assument plus les ingénieurs horticoles, et qui n'est guère dans la culture des écologues.

Vigilant, Jean-Luc Brisson sait que l'enchaînement de ces choix pourrait bien éclairer l'histoire, ancrée à Versailles, du paysagisme en France. Voilà comment *Les Carnets du paysage* m'ont commandé un récit des enseignements qui, depuis un tiers de siècle, se sont regroupés à l'ENSP² sous le drapeau de *l'écologie*. Rude

PAGE PRÉCÉDENTE
Planche tirée de Jacques Montégut, *Atlas des semences de mauvaises herbes*, Société française de phytologie et de phytopharmacie, Versailles, 1971.

1. Exposition *Le jardinier, l'artiste et l'ingénieur*, Paris, Espace Electra, 20 septembre-10 décembre 2000. L'ouvrage homonyme est paru la même année chez L'Imprimeur, Besançon.
2. Les sigles sont explicités en fin d'article.

challenge que de résumer en quelques pages cette aventure singulière. Puisse ce témoignage aider un peu tous ceux qui cherchent à former des paysagistes écologiquement pertinents.

L'ÉCOLOGIE COMME DRAPEAU

L'écologie comme science pense le monde en *systèmes*, réseaux d'éléments solidairement reliés par des échanges d'information, d'énergie et de matière ; étudiez ces éléments pour eux-mêmes, vous allez vers la biologie ou la physique. Le projet de paysage transforme le monde en tissant des *correspondances* entre des points de vue, autrement étrangers les uns aux autres ; quand il privilégie un point de vue, il risque de réduire sa force. Ainsi l'écologie partage-t-elle avec le projet une *approche obstinément transversale* du réel. Cela justifie-t-il de conserver cette référence pour, dans la brièveté d'un intitulé, afficher nos missions ?

L'écologie est l'une des rares nouvelles venues, au regard des sciences qui irriguaient l'art des jardins au début du XX^e siècle. Elle a donc joué un rôle majeur dans l'émancipation de la démarche de projet vis-à-vis de sa paternité horticole. Inspirés par la vision généreuse qu'avait Jacques Montégut³ de la discipline, nous avons bel et bien trouvé à travers elle des motivations projectuelles innovantes.

Notre enseignement affiche certes une dimension géographique⁴. Mais la géographie convoque à part égale les sciences humaines, qui ont leur propre champ d'enseignement et de recherche. Elle est par ailleurs peu concernée par la *transformation artisanale de l'espace* qui fonde le projet de paysage.

Du génie paysager, autre drapeau séduisant, nous ne traitons qu'une part, car nous partageons avec le département des techniques la responsabilité de la formation à *l'art de réaliser une idée*. D'ailleurs la dimension analytique de notre enseignement serait masquée par cet affichage⁵.

Géographie, génie paysager : entre ces deux pôles, et passée à la moulinette dans laquelle, quelques toqués et moi, nous l'avons malaxée, l'écologie a pris une consistance peu banale. Il faut, par le détour d'une rétrospective, dire ici ce qu'elle recouvre et en quoi elle est *appliquée au projet de paysage*.

SORTIE D'ÉCLUSAGE

Cette singularité s'est construite en parallèle à la "filiation révoltée" dont résulta, en France, la renaissance du paysage au sein de l'horticulture, et du paysagisme au sein de l'ingénierie⁶. Il se trouve que j'en fus aussi l'un des acteurs, parmi les plus intérieurs.

Ingénieur était l'un de mes désirs de petit garçon. Après le bac, je poursuivis naturellement ce Graal imprécis. Le vrai choix avait été celui du baccalauréat : la

biologie ménageait alors le goût du concret et du dessin, ensemencé par des profs de collège un peu *institut's*. L'adjectif *horticole* doit plus au hasard. Un "bac bio" ouvrait par nature à une "prépa*⁷ agro*" mais, au bout, des métiers flous m'attiraient moins que la perspective de passer deux ans à *goûter du vivant*. J'ignorais que Versailles m'attendait au tournant du concours⁸ : option de l'agronomie, la porte latérale de l'horticulture m'était encore dissimulée.

En prépa, nos blouses grises d'écoliers ont blanchi : on nous programmait pour le laboratoire ! Par bonheur, je gardais un solide attrait pour le concret et l'action. D'abord dans mon jardin secret, le Bugey, campagne de liberté où je vécus, jusqu'à vingt ans, dans un mi-temps de loisirs. Mais aussi à Lyon, ma ville natale, dont j'apprivoisai l'aimable urbanité.

L'HORTI*, CANAL HISTORIQUE

C'est en mobylette que, de Montrouge où je logeais pendant le concours, je rendis visite à l'école d'horticulture. Défilaient, exotiques, les pavillons de meulière, les cités de Châtenay-Malabry, les hangars de Villacoublay, les futaies enclavées, les horizons sans montagnes. Même pas vu le Potager du roi ! Le badigeon de ses serres fatiguées laissait entrevoir des plantes vertes en sommeil : j'avais connu plus exubérant au parc de la Tête d'Or. Bredouille, je repartis tête basse, par la sombre rue Hardy, remonter sur ma selle en Skaï.

Un élève ingénieur horticole était alors deux fois marginal. D'abord, l'horticulture était le parent pauvre de l'agronomie. Ensuite, le corps enseignant nous invitait encore à nous intéresser au réel, tandis que les agronomes en herbe s'envolaient vers les délices de l'abstraction. J'étais ravi de voir se calmer la domination des maths et d'enfin pouvoir *éprouver* l'étendue des formes et fonctions du vivant, si copieusement *schématisées* en prépa.

Hélas, les matières spéciales⁹, au cœur de l'horticulture, n'ont pas su me séduire, faute de *façons* assez actives. Comme ingénierie, nous destinant à *concevoir* la production de légumes, de fleurs, de fruits ou de parcs, l'horticulture se gardait du jardinage. La science des sols, abstraite et chimiodominée, ignorait l'approche sensible et active de la terre par le jardinier.

Pas d'art non plus, faut-il le préciser ? Initialement intégrée à la formation des jardiniers supérieurs¹⁰, la pratique artistique s'en était détachée en 1945 avec la

3. Voir ici même l'hommage que je lui consacre, p. 196, et p. 182 la partie "Ingénieur urticole".

4. C'est cette dimension géographique qu'explore l'écologie du paysage, à laquelle le précédent numéro des *Carnets du paysage* s'intéressait de près.

5. D'autres intitulés essayés, comme "Connaissance du milieu", ne conviennent pas mieux.

6. Voir ma notice "Jacques Coulon et les dernières promotions de la section du paysage à l'ENSH", dans Michel Racine (dir.), *Créateurs de jardins et de paysages en France du XIX^e siècle au XXI^e siècle*, Actes Sud / ENSP, Arles-Versailles, 2002, p. 307-311.

7. Les termes signalés par un astérisque sont définis dans le lexique en fin d'article.

8. Concours commun d'accès aux grandes écoles d'agronomie. L'ENSH s'y était rattachée, en gardant des coefficients spécifiques ; un 17 en français m'y fit admettre, en septembre 1971.

9. Cultures légumières, arboriculture fruitière, floriculture, arboriculture d'ornement et pépinière.

10. Voir Alain Durnerin, "Architectes-paysagistes, horticulteurs et jardiniers à l'Ecole nationale d'horticulture de Versailles de 1874 à 1914", dans Michel Racine (dir.), *Créateurs de jardins et de paysages*, op. cit., p. 92-99.

création de la section du paysage et de l'art des jardins. Surnageaient quelques canons esthétiques néoromantiques, d'un formalisme crade et simplet.

LE SAVOIR-CRÉER, DON DU CIEL TECHNICISTE

La gestion de parcs et jardins, pour les IH engagés dans cette voie, incluait évidemment des créations. Mais cet art tombait du ciel : jamais on ne nous le fit pratiquer en simulant la création d'espaces et d'ambiances, porteurs d'usages et de fonctions. Outre la connaissance des plantes, le seul apport préparant à cette mission était d'ordre technique, comme si concevoir un jardin n'exigeait pas d'autres savoirs que ceux que demande un projet de maraîchage, de pépinière ou de verger.

Plus attractifs, à mon gré, étaient les enseignements¹¹ qui diffusaient des savoirs intéressants toutes les branches de l'ingénierie : botanique, zoologie, biologie, génétique, écologie, physiologie, pathologie...

Paradoxalement, les matières scientifiques, continuatrices des prépas, offraient une pédagogie plus pratique que l'ingénierie, pourtant située en aval. Les *sciences* établies, qui n'avaient rien à prouver, livraient certes le pointu de leur savoir, telle la physiologie en plein essor, mais elles étaient, miracle, représentées par des naturalistes. Les *ingénieries*, *a contrario*, se donnaient une image scientifique, croyant ainsi se dépouiller de leur gangue d'empirisme. L'évolution de la littérature professionnelle, à l'exemple de *PHM-Revue horticole* ou du *Bon Jardinier*, est significative de ce mouvement.

Fille ingrate de *l'art des jardins*, cette horticulture reniait le compagnonnage et la maïeutique qui animent la pratique artistique et le jardinage. Trente-cinq ans plus tard, je vois que je n'ai pas cessé de régler ces comptes-là. La manière particulière dont j'ai conclu mon parcours horticole m'a donné des outils déterminants pour cette évolution.

INGÉNIEUR URTICOLE¹²

Nous étions alors invités à choisir, en troisième et dernière année, une spécialité. Autant inspiré par le bonhomme que par la discipline, je devins, sous la direction de Jacques Montégut, malherbologue en herbe.

La malherbologie* offrait à Montégut d'enseigner botanique et écologie au-delà des deux ans de tronc commun. Mais son public débordait le cercle de l'horticulture. Son acuité d'observation, ses talents de dessinateur et d'écrivain en faisaient une référence unique dans l'univers phytosanitaire, qui appréciait ses outils pratiques et ses travaux sur la biologie et l'écologie des adventices.

Trop pédagogue pour avoir dégagé dans sa carrière le temps d'une thèse, et affranchi par son statut de la *publmania* académique, Montégut veillait à ce que ses élèves¹³ ne suivent pas son exemple. Attentif aux évolutions du recrutement, il avait établi, avec

11. Dispensés par des enseignants (Claude Bigot, Maryvonne Decharme, Martine Mitteau, Jacques Montégut) et des chercheurs de l'INRA (Rémi Coutin, Albert Faivre-Amiot, Bernard Trouvelot).
12. Urticole (jeu de mots) : qui cultive ou habite (*colere*) l'ortie (*urtica*).
13. J'entends ceux qui ont suivi une spécialisation sous sa direction, tels Michel Cambornac (fondation Yves Rocher et jardin botanique de la Gacilly), Paul Henquinez, Jean-Pierre Reduron (*Ombellifères de France*), etc.

quelques centres de recherche, des relations permettant aux élèves ingénieurs d'y faire un "troisième cycle". Je n'ai pas saisi ces perches, assumant mon destin de simple ingénieur. La perspective d'une année avec Montégut suffisait à mes ambitions. Je n'ai jamais regretté ce choix car je lui dois ma vocation de botaniste écologue, et bien des partis pris pédagogiques. Hormis une laborieuse initiation à la recherche¹⁴, et quelques cours suivis à l'Agro*, je passais beaucoup de temps à accompagner les pérégrinations du maître.

J'aime le mot *sortie* : dès lors qu'on est *dehors*, tout est différent. On doit porter attention aux choses, qui résistent aux modelages de nos interprétations *ex cathedra*.

Craignant la routine, ou convaincu que le terrain ne bégaie jamais, Montégut repérait ses sorties, même les anciennes. Il veillait à nous transmettre en détail son savoir naturaliste et ses tuyaux de guide, mais aussi à dialoguer pour faire évoluer nos réflexions sur l'écologie des espèces et des communautés. L'exploration en petit comité permet les questions dont on s'approprie les réponses : on passe, sur un sujet, *le temps qu'il faut*, pas celui que vous laissent le groupe et la tenue de l'horaire.

Revisités au fil des ans, une dizaine d'itinéraires¹⁵ construisaient un solide fondement de savoirs, dans tous les domaines naturalistes. Leur diversité botanique en avait orienté le choix, mais la géologie, les sols, l'autécologie*, les groupements végétaux et leurs successions, les usages et conduites par l'homme étaient aussi observés et informés sur le terrain.

Comme nous n'étions, hélas, pas toujours dehors, j'ai beaucoup appris en mettant de l'ordre dans l'herbier, en manipulant les échantillons rapportés des sorties, et en indexant la littérature botanique et malherbologique.

Mais aussi en préparant avec les techniciens du matériel didactique vivant, car Montégut faisait beaucoup manipuler. Semis, rempotage, repiquage, arrosage, étiquetage : de ces précieux gestes jardiniers, j'ai plus appris là qu'en deux ans d'horticulture. Des équipées délocalisées en région, je rapportai grand butin : l'exploration partagée de territoires et de leurs usages donnait une clé pour entrer dans la conversation généreuse et cultivée du patron, ce grand savant.

ENFANT PRODIGE

Quoique inspiratrice de certains de mes choix ultérieurs, ma parenthèse algérienne¹⁶ mérite d'être contée à part. Il suffit ici de savoir que Montégut, venu se régaler de la flore adventice des Hauts Plateaux, me sollicita pour un éventuel recrutement à l'ENSH : après un an d'interruption, l'école avait redémarré¹⁷. Au 1^{er} septembre 1976, je pris mes fonctions de maître-auxiliaire. Conscient que ma passion pour l'enseignement risquait de réitérer son modèle de parcours, Montégut me conseilla de m'inscrire sans attendre en DEA.

14. Monographie botanique, écologique et écophysologique des amarantes adventices.
15. Pièce d'eau des Suisses et coteaux de Satory ; arboretum de Chèvreloup ; vallée de la Bièvre ; forêt de Beynes ; vallée de la Mauldre ; parc de Grignon et coteaux de Thiverval ; massif forestier de Rambouillet ; massif de Fontainebleau ; bois de Bandeville ; coteaux de la Roche-Guyon.
16. Deux ans de coopération (1974-1976), dont seize mois à titre de VSNA, comme professeur de sciences naturelles, mathématiques et chimie au lycée mixte de Djelfa.
17. En septembre 1975, un an avant le décret de création. L'ENSP, qui succédait à la section du paysage et de l'art des jardins de l'ENSH, en resta "établissement rattaché" jusqu'en 1994.

Je trouvais à Orsay (université de Paris-Sud) un bel enseignement d'écologie végétale, adapté à mes besoins. Autour de Marcel Guinochet se concentrait un renouveau de la phytosociologie. En appui à un cours de phytoécologie générale de haut niveau, Georges Lemée nous faisait bénéficier de ses résultats sur les écosystèmes des réserves biologiques de Fontainebleau. L'encadrement serré de leurs collaborateurs (Solange Blaise, Jean-Paul Briane, Jean Guittet, Jean Lacourt, Aimé Schmitt) avait installé parmi les étudiants un esprit d'équipe stimulant. Guinochet par sa hauteur de vues et sa posture de systématicien¹⁸, Lemée par la tonicité et la transversalité de ses apports, y compris *in situ*, ont élargi mon approche de l'écologie scientifique. J'ai acquis rapidement une gamme étendue de références méthodologiques et de terrain. En outre, je pris pied cette année-là dans *l'Amicale de phytosociologie*, que j'allais accompagner une quinzaine d'années.

Parallèlement, je prenais en route le train de la formation des paysagistes DPLG. En direction des élèves de première année, je reconduisis les enseignements thématiques mis en place l'année précédente par Noëlle Dorion¹⁹, qu'inspirait un calendrier de Montégut.

UN CALENDRIER PRATIQUE POUR INITIER UN SAVOIR THÉORIQUE

Une demi-douzaine de séances saisissaient les optima phénologiques* successifs de l'année scolaire pour introduire des points de systématique ou de biologie en rebond d'une excursion appropriée :

- morphologie foliaire, feuillus au stade feuillé ;
- végétaux inférieurs et Éricacées ;
- reconnaissance hivernale des feuillus, l'arbre et l'arborescence ;
- Gymnospermes ;
- flore vernale, formes biologiques et indicateurs écologiques ;
- TD de floristique, Graminées.

Avec Roland Vidal²⁰, nous arpentions le terrain pour préparer les expositions d'échantillons suivies de tests de reconnaissance qui prolongeaient les sorties. Nous avons constitué rapidement un herbier de référence, enrichi les photocopiés existants (notices géologiques, listes floristiques) et amendé certaines des clés d'identification trop concises qu'avait rédigé Montégut.

18. Il a dirigé, avec Roger de Villemorin, l'édition de *Flore de France*, la dernière complète en date, qui réunit les synthèses et révisions des meilleurs spécialistes (CNRS, Paris, 5 vol., 1973-1984).

19. Ingénieur horticole (1972), alors assistant de C. Bigot en physiologie végétale à l'ENSH, et qui fit sa carrière après 1992 à l'INH (Agrocampus Ouest) d'Angers.

20. Alors aide-technique, venue en 1977 de la pépinière ENSH qui fermait ses portes. Aujourd'hui docteur en sciences de l'environnement (2003), ingénieur de recherches à l'ENSP.

Estimant devoir offrir aux élèves de deuxième année un savoir écologique plus construit, je puisai dans mes acquis en gestation pour bâtir un cours d'écologie générale et écosystémique. Aux classiques facteurs et agents climatiques, édaphiques, biotiques et anthropiques*, j'ajoutai, à l'instar de Montégut, le tiroir commode du topographique qui permet d'évoquer les groupements pionniers : dunes, éboulis, tourbières, adventices des cultures.

En flux tendu, mes élèves avaient droit à un propos fraîchement cueilli par plongées fébriles dans mes notes et les rares traités alors disponibles... ce qui lui conférait, m'ont rapporté quelques anciens, un ton enthousiaste, communicatif,

fondant une culture, voire des outils professionnels ! De mon point de vue l'essai était surtout assez prétentieux, car la synthèse et les bons choix d'exemples conviennent mieux aux gens d'expérience. La rédaction de mon mémoire de DEA²¹ consumma toutes mes vacances – contrainte que j'attribuai naïvement au cumul d'ambitions de ma première année d'exercice.

ORGANISER LA SOUPE PRIMITIVE

Le début de la suite ne m'appartient plus en propre, car Montégut avait entre-temps sollicité un ancien élève de plus pour la jeune école du paysage. Ayant acquis à l'ENESAD le titre d'ingénieur d'agronomie²², et à Montpellier des compétences de pastoraliste*, Pierre Donadieu était parti coopérer comme enseignant et chercheur en Algérie puis au Maroc. Dès son arrivée à la rentrée 1977, et jusqu'en avril 1986, quand s'ouvrit le concours²³ dont je fus lauréat, nous fîmes équipe pour développer un centre de ressources en écologie au service des paysagistes.

Sous son impulsion, nous avons rapidement fait évoluer l'enseignement de deuxième et troisième année, tandis que je gardais la main sur la première année. Notre préoccupation commune était d'adapter notre offre à ce que nous comprenions des compétences attendues des paysagistes DPLG. Problème : nous étions en même temps, à notre place, en train de les profiler ! Ce serait trop lourde entreprise de reconstituer par le menu nos essais successifs. M'efforçant de rappeler plus bas ce qu'ils nous ont appris, je ne retiendrai ici que certains acquis généraux de cette décennie de collaboration.

Pierre Donadieu nous a d'abord apporté son réseau de relations, notamment dans le monde agronomique.

L'enseignement actuel de "lecture de l'espace", par exemple, doit une fière chandelle au coup de main que nous ont donné Yves Peyre et Bernard Fournier, de l'INA-PG, pendant deux ou trois ans, pour monter un enseignement actif de lecture des caractères physiques d'un territoire. C'est avec eux que j'ai compris quels bénéfices on peut espérer du commentaire de travaux menés par des élèves aux niveaux d'information disparates.

C'est aussi avec Donadieu que j'ai mieux compris, dans ce domaine en refondation, l'intérêt de la contribution des élèves à la constitution d'un corpus collectif de références.

C'est sur une sienne idée que nous avons initié l'exercice de "Levés de structures végétales"²⁴, aujourd'hui valeur sûre de notre enseignement d'utilisation des plantes. Initialement, chaque élève devait étudier, sur vingt motifs d'assemblages végétaux, en situation urbaine ou para-urbaine, les relations entre leur organisation spatiale et leurs ambiances, usages et fonctions.

21. Monographie des groupements végétaux de la vallée de Maincourt-sur-Yvette (Yvelines).

22. Corps d'ingénieurs du ministère de l'Agriculture, destiné à fournir les cadres de l'enseignement supérieur agronomique, des DDA et de divers services décentralisés ou non.

23. Maître de conférences en "écologie appliquée au projet de paysage". Tous les autres enseignants, mis à part M. Corajoud, P. Donadieu et les titulaires de l'ENSH, étaient contractuels ou vacataires.

24. Voir p. 192 la partie "Créer des espaces vivants".

25. Secrétaire général de l'ENSP de 1977 à 1985, R. Bellec fit également office de directeur des études, avec l'appui d'un tout petit secrétariat. Il fut un formidable animateur de l'équipe pédagogique disparate de la "première décennie".

26. Paysagiste DPLG (1964), enseignant à la section du paysage de 1968 à 1974 puis à l'ENSP de 1975 à 1985. Fort de son expérience dans les approches pluridisciplinaires à l'échelle urbanistique (OREAM, villes nouvelles, CNERP), il anima des ateliers de planification paysagère, fonda les bases d'un département de sciences humaines et plaida une implication des paysagistes dans la recherche.

27. Il a fallu œuvrer dix ans pour que soit ouvert le premier concours (remporté par Michel Corajoud en décembre 1985) de maître de conférences explicitement destiné à l'ENSP, en *Théorie et pratique du projet de paysage*. Mon propre poste fut le deuxième. En 2010, deux départements sur cinq (enseignements artistiques et techniques) sont toujours dépourvus de poste titulaire.

28. Consulter aussi Pierre Donadieu, "Éléments pour une histoire de la recherche à l'École nationale supérieure du paysage de Versailles (ENSP)", publié dans *Projets de paysage* le 26 juin 2009. URL : <http://www.projetsdepaysage.fr>

29. Sébastien Argant, Alain Freytet, Olivier Jacqmin et François Roumet, paysagistes DPLG, vacataires ; Gabriel Chauvel, paysagiste DPLG, maître de conférences contractuel ; Pauline Frileux, professeur agrégé, docteur en ethnécologie, ingénieur de recherche ; Liliana Motta, artiste, botaniste, vacataire ; Marc Rumelhart, IH, professeur titulaire.

30. François Adam, Pierre Georget et Christophe Veyrat-Parisien, paysagistes DPLG ; Pierre Bazin, ITH ; François Freytet, ITF.

31. Alain Freytet, *Mémoires et possibles d'un lieu : l'arboretum Vilmorin à .../...*

Avec Roger Bellec²⁵ puis Pierre Dauvergne²⁶, Pierre Donadieu fut enfin un acteur majeur de la structuration pédagogique initiale de l'ENSP.

Dans cette école en effervescence des années 1975-1985, les personnalités appelées à enseigner pour des raisons très diverses ne représentaient souvent qu'elles-mêmes, faute d'expériences communes. Aucune logique explicite n'aidait à situer l'importance d'une matière et sa bonne place dans la progression. Les volumes horaires dépendaient souvent de l'énergie déployée par les enseignants prosélytes de leur domaine. La place centrale des ateliers de projet, leur démarrage dès la première année, rien n'est allé de soi.

Cette situation offrait des occasions majeures d'expérimentation. Par elles se sont construites, dans une grande liberté, bien des convictions partagées dont la somme fait une *école de pensée* et d'action proprement interdisciplinaire, trame de nos décisions actuelles. Mais elle posait aussi des problèmes d'organisation, d'affichage et de compréhension des attendus généraux et de la progression sur quatre ans.

La dotation indigente²⁷ en postes titulaires avait conduit à solliciter les chaires de l'ENSH, seules à disposer de permanents. Cette structure orientait la ventilation des savoirs : Gilles Clément intervenait en partie pour le compte de la chaire de cultures ornementales ! Les enseignants de l'Horti furent peu à peu rejetés par les élèves paysagistes, leur discours ne s'étant guère adapté à ce public différent. Certaines de leurs matières furent reprises par les agrégats en cours d'urgence à l'ENSP.

Grâce à des gens de synthèse comme Pierre Donadieu, se clarifièrent plus rapidement les contours d'unités profilées selon les attendus de formation, en sus de l'emploi opportuniste des ressources en place. Sans états d'âme, nous les nommâmes *départements*, tant nous étions convaincus que le paysage, par-delà sa jeunesse et ses effectifs réduits, constitue un champ spécifique²⁸. Le processus d'agrégation était à peu près achevé en 1983, autour de cinq unités : ateliers de projet, arts plastiques, écologie, sciences humaines et techniques.

MONTER UNE ÉQUIPE

On me pardonnera de ne pas détailler les circonstances qui ont conduit à appuyer l'activité actuelle du département d'écologie sur une équipe principale de huit enseignants²⁹, et les raisons pour lesquelles d'autres collaborations se sont, à estime intacte, distendues³⁰. Il serait en revanche regrettable de ne pas narrer, à titre d'exemple, l'arrivée de mes deux plus anciens collaborateurs.

Lorsque, dans une soutenance de diplôme*, la parole vient aux jurés, il m'arrive d'être à court de verbe, tant la prestation est parfaite, le trajet lisible, bien communiqué. Celle d'Alain Freytet³¹ fut la première à me donner ainsi envie de *n'y rien*

ajouter. J'ai pourtant pris la parole pour dire que je comprenais à quoi pouvait aussi servir un diplôme : un élève peut tout à fait révéler à son maître, à cette occasion, des savoirs ou savoir-faire qu'il ignorait jusque-là. J'ai pensé que ce serait un honneur de travailler à ses côtés. Et très vite, il mettait au service de notre enseignement ses talents variés : dessinateur, cartographe³², naturaliste et... pédagogue. Ils ont superbement dynamisé et diversifié nos activités de lecture de l'espace et de diagnostic paysager.

J'ai déjà évoqué ailleurs³³ quelques-unes de ses qualités professionnelles. Promoteur convaincant de la spécificité des paysagistes, mais familier du travail interdisciplinaire, il en tire un enthousiasme, une aptitude à l'encouragement qui font accepter par les élèves l'exigence forte de ses attentes de production. Avec lui, je n'ai pas peur de prétendre que nous avons érigé au rang d'un art savant la conception des excursions et des voyages pédagogiques, et l'approvisionnement de la géologie et du relief par les futurs paysagistes.

L'arrivée de Gabriel Chauvel³⁴ procède d'un contexte tout autre, mais lui aussi instructif.

En 1986, à la suite d'une crise de croissance importante qui avait engendré le départ de Bernard Lassus puis d'Allain Provost, Gilles Clément souhaita lui aussi s'éloigner un moment de l'école. Il était, parmi les paysagistes³⁵, le seul fin connaisseur de végétaux capable d'enseigner ce à quoi mon parcours horticole ne m'avait pas préparé : raisonner la mobilisation de ce savoir au service de la fabrication d'espaces. La perspective de son départ m'inquiétait donc beaucoup, vu l'inadéquation de mes références d'enseignant – déjà riche d'expertises mais vide de projets autonomes.

Or dans le même temps, Michel Corajoud recevait une lettre d'un ancien étudiant de la section du paysage, qui exprimait le désir de renouer avec l'univers d'échanges d'expériences et de débat que représentait pour lui l'école, après une douzaine d'années de pratique professionnelle trop isolée. Connaissant mon inquiétude, Michel Corajoud organisa une rencontre avec Gabriel Chauvel dans son village introuvable des bords de Vilaine, près de Redon. Mais il laissa ce soir-là si peu de place à la parole de son élève que je n'eus d'autre choix que de faire confiance à l'intuition du maître bavard, longuement argumentée pendant le voyage de retour.

Bien m'en prit. Gabriel Chauvel est un expérimentateur de première catégorie, un inventif détonnant et un bricoleur génial. En outre, quoiqu'il s'en défende, il aime et sait écrire, et possède l'art de résumer une pensée ou une découverte par une formule concise d'une efficacité didactique redoutable. Nous avons presque immédiatement accordé nos violons. J'ai très vite compris que son expérience d'entrepreneur, de paysan et de jardinier allait répondre au-delà du souhaitable à mon constat de carence sur l'utilisation des plantes. Et lui, impatient de transmettre, s'est mis dare-dare à concevoir des cours dont la préparation partagée a forgé une complicité très productive. Longuement penchés sur la table lumineuse, nous avons tissé nos diapos de jardin³⁶ et de campagne pour nous raconter des histoires évolutives dans lesquelles nous trouvions tous deux bénéfice. Il revisitait par ma "science" ses intuitions

.../... Verrières-le-Buisson, mémoire de TPFE, ENSP, Versailles, 1985, 118 p.

32. Voir ici même p. 30 l'article que nous cosignons sur les blocs-diagrammes et p. 171 un échantillon très réduit de ses cartes de paysages.

33. Marc Rumelhart, "Mise en jambes pour sortir des chemins battus", *Les Carnets du paysage*, n° 11 "Chemineurs", automne/hiver 2004, p. 109-111.

34. Voir ma notice "Gabriel Chauvel (né en 1948)", p. 314-315 dans Michel Racine (dir.), *Créateurs de jardins et de paysages*, op. cit.

35. Voir la partie "Organiser la soupe primitive", p. 185. A cette date, Gilles Clément avait tout de même déjà animé aussi quelques ateliers de projet.

36. Sauf mention contraire, je n'emploie ce mot qu'au sens large de réalisation paysagiste ou jardinière.

écologiques, je découvrais à quel point le jardin est aussi un ensemble de milieux écologiques, et le jardinage un outil d'exploration biologique sans équivalent.

Je ne sais même plus qui a proposé le premier d'offrir aux élèves une pratique jardinière, mais le fait est que, dès le printemps 1986, celle-ci se mettait en place dans un coin déshérité du Potager du roi, sur un épandage de vases de curage. Nous raconterons un jour cette aventure-là, qui dure toujours et s'est même exportée hors les murs.

ÉTAT DES LIEUX

Ces quelques rappels historiques, un peu factuels, ne peuvent évidemment pas dire de manière synthétique la genèse des options qui sont aujourd'hui celles du département d'écologie de l'ENSP. Pour tenter de satisfaire à cet objectif, volet central de la "commande" initiale évoquée en préambule, j'ai choisi de suivre la suggestion de la principale destinataire de l'exercice³⁷, en adaptant un texte interne qui faisait le point, en 1999, sur l'esprit dans lequel nous concevions, et concevons encore largement, notre mission de formation.

J'évoquerai en premier lieu des *manières d'aborder le réel*, plus caractéristiques et durables que le détail, heureusement évolutif, des contenus, dont je dégagerai toutefois les principaux axes actuels dans un deuxième temps.

CABOTAGE

Une écologie du *projet* devrait tendre à privilégier³⁸ l'intérêt pour le *réel* aux dépens du virtuel, le raisonnement *inductif* plutôt que la démonstration déductive, la *phénoménologie* plutôt que la modélisation, le *fait local* avant la règle générale. Mieux que le long cours et le vol direct, le cabotage³⁹ et la pérégrination sont complices des tendances didactiques qui irriguent majoritairement les pensées et les pratiques paysagères. Mais, comme la démarche de projet, cette attitude impose une contrainte spécifique : elle doit être *expérimentée*.

En incitant à une *pratique*, nous divergeons d'autres institutions qui, plus disposées à diffuser des méthodes et des règles⁴⁰, donnent bien vite au quidam le sentiment d'être promu spécialiste... au risque d'engendrer la réponse toute faite, la recette ou la généralisation – mères de bien des vices paysagers.

Il faut préciser que nos méthodes ne s'adressent pour le moment qu'à ceux qui peuvent vivre nos expériences pratiques. Dans le champ du paysage⁴¹, il est par exemple très difficile de ne pas avoir partagé un *terrain* pour rendre avis et conseils audibles par leur demandeur. Mais notre devoir est de rendre compte de ces expériences. A partir de ces comptes rendus, et en relevant aussi bien les échecs que les réussites, des recherches comparatives, du genre de celle dont Nolwenn Nicolas livre ici une étape⁴², permettront de suggérer des méthodes à un plus large public.

MÉLANGE

Handicapante, cette réticence à la modélisation recèle aussi des vertus pédagogiques. Depuis 1975, le recrutement des élèves est resté très ouvert. Ce large éventail de parcours et l'absence d'*a priori* qui l'engendre sont les moteurs de notre attitude presque empirique.

• Certains arrivent avec des réponses : d'abord surpris qu'il en existe d'autres, ils peuvent découvrir le plaisir et l'efficacité de la reformulation des questions. Nous les invitons à observer et à décrire fidèlement le réel, sur *une palette restreinte de cas concrets bien choisis*. Moins confortable qu'un catalogue d'énoncés magistraux, ce pari vise à *fonder plus durablement* savoirs et savoir-faire. Sitôt quitté le mode univoque qui, à une question, souffle une réponse, s'ouvre *la soif inextinguible de reconstruire son propre bagage*, garante d'une adaptabilité salutaire (si l'on place le niveau d'ambition professionnelle au-delà du copier-coller).

• Dans l'état de relation à l'environnement que diffusent les approches scolaires relayées par des médias bavards et omniscients, d'autres zappent du réchauffement planétaire aux OGM, traversant le tangible en sourds et en aveugles. Nous les invitons à *explorer laborieusement le monde à une échelle tactile, les pieds sur terre et le regard portant "seulement" jusqu'à l'horizon ; et d'abord à ne pas tenir pour rien leur expérience*, quand bien même serait-elle très locale, ou très esthétique, très affective, etc. Alors ils découvrent avec quelles petites satisfactions peut s'amorcer progressivement leur bagage, et donner place périodiquement aux engrangements nouveaux. Nous voici envers eux le devoir de l'ethnologue : respecter chaque taxonomie vernaculaire.

Tous réclament bientôt, cependant, qu'on emplisse leur besace, charge à eux de trier. Reconnaissons parfois transvaser quelque merveille de notre grand sac poussiéreux, sans souci du qu'en-fera-t-on. Mais toujours, parce que nous regardons à l'aval ce que les *projets* racontent de ces savoirs distribués, nous revenons à *prêcher l'appropriation d'un petit nombre de références* et à *vilipender la thésaurisation stérile*.

COMPAGNONNAGE

L'évolution de nos modalités pédagogiques traduit évidemment cette attitude. *L'évaluation*, par exemple, doit permettre à chaque étudiant de mesurer ses acquis et ce qu'il lui reste à acquérir au regard de son parcours personnel, et non d'une moyenne ou d'une référence collective. C'est alors dans un registre *qualitatif*, plus exigeant,

41. C'est là une autre différence avec l'écologie "du paysage".

42. Voir ici même p. 198, "Formes et statuts de l'écologie dans la production étudiante paysagiste à l'ENSP de 1979 à 1991".

qu'une correction doit s'exprimer, en s'adressant à des travaux individuels ou élaborés par de tout petits groupes. Cela rejoint les pédagogies d'atelier, qui aiguisent la capacité critique en mettant en scène des corrections collectives, très professionnalisantes.

Un autre signe est lisible dans *l'organisation des journées*. Contrairement à une démarche classique consistant à exposer une question en salle avant de l'illustrer sur le terrain, nous aimons *d'abord visiter* (dessiner, relever, récolter, enquêter...) un site, un jardin, un chantier, une réalisation, une pépinière...

Cette somme de regards différents sur un même objet devient un bien commun, à partir duquel nous pouvons alors, en salle, du côté de la pratique, offrir une approche plus confortable, à d'autres échelles de perception, et de plus amples possibilités de recherches documentaires ; ou encore susciter, après un bref travail de mise en forme, le partage entre les étudiants par la restitution collective des observations de terrain ; du côté de la théorie, exposer un point de vue élargi, un éclairage différent, ou présenter des résolutions différentes de questions analogues.

LE MYTHE DES ATTENDUS

Au bilan, sur plus de trois décennies, le volume des enseignements abandonnés est très voisin de celui des activités présentes. Or si tous nos élèves, anciens et actuels, se plaignent globalement de ne pas avoir fait assez de biologie et d'écologie, aucune génération, autant qu'on puisse le vérifier, n'a jamais dénoncé de scandaleuses erreurs de pondération thématique. Cela signifie tout simplement qu'il *n'existe pas d'attendus incontournables* – du moins dans un volume horaire donné.

Si l'on prend la question par l'aval, c'est-à-dire par les domaines de compétence professionnelle des paysagistes, nous sommes toutefois clairement identifiés sur deux grands ensembles de savoir-faire que je développerai pour finir. On pourrait les nommer savoir-lire et savoir-écrire. Mais voyons tout de suite en quoi la question des "bases", classiquement considérées comme prérequis, est en partie une mauvaise question dans notre contexte.

LE BESOIN FAIT LE BIOLOGISTE

On pense d'ordinaire, et nous avons longtemps pensé, que l'acquisition par les paysagistes de compétences professionnelles liées au vivant présuppose un minimum de culture biologique. Mais notre recrutement large contredisant largement ce schéma, nous en sommes venus à assumer l'idée que notre pari pédagogique doit lui aussi s'en détacher.

Non seulement il n'est jamais trop tard pour se cultiver dans ce domaine, mais en outre il existe peut-être bien une culture biologique et botanique orientée spécifiquement vers le projet de paysage. Si c'est bien celle-ci que nous voulons enseigner, comment mieux le faire qu'à travers l'enseignement des savoirs et des savoir-faire qui la mobilisent ?

Pour nous, au niveau d'approfondissement où les paysagistes ont besoin de les mobiliser, la biologie et la botanique peuvent donc être appréhendées de manière *incidente*.

Rien ne prouve d'ailleurs que les exercices expérimentés par le passé (herbiers systématique, phénologie...) aient été plus efficaces du point de vue qui nous préoccupe : connaître les plantes pour mieux les utiliser, soit comme outils de diagnostic, soit comme matériaux de création d'espace.

On a le droit – c'est celui que prend par exemple Gilles Clément – de penser qu'un paysagiste doit être un bon botaniste et un biologiste correct pour faire du vivant, dans toute sa complexité, le moteur même de ses réflexions projectuelles. Mais un tel point de vue, à notre sens, remet en question, à durée d'études constante, le profil de paysagiste projeteur et généraliste que l'école de Versailles continue à tenter de former.

Sortir dans la rue ou dans la campagne livre mille exemples d'installations végétales, parfois riches en espèces, conçues par des créateurs "connaissant" bien les plantes, et qui se révèlent médiocres quant à l'espace ou aux effets produits, ou peu adaptés au contexte écologique ou gestionnaire. Symétriquement, nous avons parfois été très heureusement surpris, visitant les réalisations de nos anciens élèves, d'y trouver la manifestation de réflexions très fines sur l'usage des plantes ou sur la création d'écosystèmes artificiels aimables et durables. Ce n'est sans doute pas à l'école qu'ils en avaient acquis tous les mécanismes, mais nous voulons croire que nous avons contribué à leur en donner le désir ; ce n'est pas si simple qu'il paraît et, en tout cas, ce n'est pas mineur.

Depuis que nous avons abandonné l'enseignement spécifique de la biologie végétale, au profit d'un développement de la formation à l'utilisation des plantes, on nous reproche chroniquement son "absence" – formulation excessive de sa réduction-dispersion. Au point que les permanents corvéables exorcisent parfois cette culpabilisation en dispensant des cours facultatifs, acrobatiques et matutinaux, de biologie et de botanique au succès variable, mais émouvant. Quand les collègues insistent, je leur demande de donner du "temps-élève" pour étancher plus officiellement cette soif de culture biologique. Cela relativise immédiatement les reproches.

TERRITOIRES ET FIGURES DE LA TERRE : CROISER LES REGARDS, GOÛTER LA QUÊTE OBSTINÉE DES MILLE SIGNES D'INTELLIGENCE DE L'HOMME AVEC LE MONDE

Savoir lire l'espace, c'est savoir *qualifier un site* pour y repérer les *ressources et contraintes* avec lesquelles le projet de paysage doit négocier. Pour nous, cette lecture a toujours intérêt à *nouer des relations entre les regards cognitif et sensible, objectif et poétique*⁴³.

43. J'ai un peu exploré les relations qu'entretient avec l'art l'ingénieur-jardinier-botaniste, dans les n° 3, 9-10 et 13-14 des *Carnets du paysage*. Cette question est également présente dans ce numéro consacré aux relations du paysage avec la cartographie.

• Les sciences “naturelles” dont se nourrit la lecture de l’espace sont nombreuses. Leurs savoirs sont bien établis. Mais pour les enseigner dans une école de projet, il faut trier, hiérarchiser, traduire, vulgariser, donner à pratiquer.

Les géosciences sont les plus sollicitées pour éclairer les *pratiques*⁴⁴. Nous insistons sur les facteurs de *genèse* des formes du terrain, les *temps* de constitution des modelés, et la puissance évocatrice d’un *vocabulaire* descriptif rigoureux. Nous alertons sur les services différents rendus par les disciplines voisines selon les échelles en jeu et les questions posées. La biogéographie est abordée au cours des *voyages* pédagogiques, pour situer les relevés réalisés dans les étages et séries de végétation et exercer *in situ* à la lecture des cartes de végétation. Celles-ci sont aussi mobilisées pour éclairer plus individuellement les lectures de couvert végétal. On a vu que l’écologie factorielle et systémique enseignée aux premières générations emplissait le vide de nos références en termes d’applications paysagères. *Exit* sa transmission magistrale ; nous ne l’évoquons que quand une excursion ou un TD l’appellent. De la phytosociologie, nous n’utilisons collectivement que les méthodes de relevé de terrain, mettant à disposition ses résultats à la demande.

• Mais nous somme tenus, également, d’aller sur le terrain des sciences de l’homme et de la société. Cherchant en effet à cerner, en termes de lecture de l’espace, un champ particulier pour l’écologie, on rencontre la difficulté relevée par Georges Bertrand⁴⁵ : il est impossible et vain, dans nos territoires de vieille civilisation, de séparer systèmes écologiques et sociaux.

Notre premier devoir est évidemment de bien connaître les apports du département de sciences humaines, notamment au travers d’enseignements mutualisés comme le diagnostic territorial de deuxième année et l’option “territoires à l’œuvre” du mémoire de troisième année. Nous devons pour notre part inviter nos élèves à prendre leurs distances avec l’anthropophobie latente de l’écologisme militant et à relever partout, au contraire, les traces du *génie vernaculaire*. Qu’ensuite on les restaure ou qu’on les transpose, il faut savoir les lire et les dire, car un projet de paysage digne de ce nom ne peut pas être indifférent à leur empiement. Ces missions de *réconciliation* sont réitérées au cours des séminaires itinérants et des voyages, par exemple en forêt ou en haute montagne, supposées vierges au-delà du raisonnable, mais aussi, tout simplement, à la campagne, lue comme “œuvre de nature” par nombre de nos jeunes recrues. Nos interfaces avec les ateliers de projet donnent l’occasion de prêter une attention proprement paysagère aux productions humaines dont l’écologie a sa lecture propre, souvent négative : modelés anthropiques, agriculture intensive, végétations rudérales*. Le paysage contemporain se construit souvent dans ces sites dynamiques : on se doit, pour commencer, de ne pas en occulter les qualités.

CRÉER DES ESPACES VIVANTS

Si l’on veut un instant explorer l’épistémologie de cette “discipline”, projeter avec des plantes mobilise évidemment des sciences comme la botanique, la biologie, l’écologie végétale, mais aussi des ingénieries et techniques variées comme l’horticulture, l’arboristerie, la foresterie, l’agronomie, le pastoralisme*, etc. Quand on a cité tous ces emprunts, on n’a toujours pas parlé de ce qui fait paysage dans le vivant et qui doit pouvoir se ranger du côté de l’esthétique. En réalité, il est bien question de revendiquer une part de l’héritage de *l’art des jardins*, ce champ vaste et inclassable qui résume à lui seul tout le reste. Plus sagement, on peut admettre que l’art de créer, avec des végétaux et des animaux, des espaces, des usages, des fonctions, des ambiances, etc., s’étudie et s’enseigne efficacement, aujourd’hui, en adoptant le point de vue interdisciplinaire de *l’ethnoécologie*, science des

relations entre les hommes et leur environnement. A condition d’y inclure implicitement la dimension créative de ces relations.

Ici les savoirs ne sont pas très établis ; ils sont encore, pour l’essentiel, à constituer ou, pour le moins, à raviver, rajeunir, accommoder. L’un de nos appuis réside dans les traités d’art des jardins, que nous avons appris à revisiter pour y puiser, par-delà les réponses et techniques spécifiques, les attitudes et les quêtes qui traversent les époques et les styles.

Nous avons commencé à explorer, pour chacun des trois grands dispositifs spatiaux que sont le couvert, le découvert et la lisière, comment les *motifs* d’assemblages spatiaux préconisés (et les *conduites* associées) servent des *intentions* : jalonner, border, garnir, guider, montrer, protéger, clore, abriter, ombrager, produire (du bois, des fruits, du foin...), etc. Le corpus est énorme, et l’on trouve à chaque plongée de nouveaux éléments d’éclairage. La recherche ferait bien de s’en occuper...

Mais il faut aussi explorer par secteurs les réalisations concrètes issues des démarches actuelles et passées des *paysagistes praticiens*.

Des chercheurs⁴⁶ commencent cette exploration, mais il faudrait aussi susciter des travaux d’élèves⁴⁷. Les projets de paysage constituent en effet une documentation très confidentielle, qu’il faut aller chercher, ou compléter, dans les agences. La recherche, faible en effectifs, aurait avantage à voir s’accumuler les monographies factuelles, même de qualité disparate.

Pédagogiquement, la formule “créer des espaces vivants” évoque un rôle d’apprenti-sorcier, que nous offrons d’assumer.

• Comme *garde-fou*, nous proposons d’analyser les expériences des prédécesseurs et des contemporains, d’acquérir des références en visitant des jardins et des chantiers, en relevant des structures végétales⁴⁸.

Décrivant la structure horizontale et verticale d’un assemblage végétal, sans se priver d’enquêter et de se documenter, on peut comprendre les processus expliquant sa forme et son fonctionnement actuels, mais aussi l’histoire des interactions entre les végétaux constitutifs, et celle de leur conduite par l’homme. On devient alors capable de mieux faire le chemin inverse : anticiper au prix de quelles actions telle plantation pourrait produire tel motif de paysage dans dix, vingt ou cinquante ans. Nous avons abandonné, et pas encore su reconstruire, l’approche systématique par “milieux” du jardin, enseignée dans les années 1980 et 1990. Quoique nettement plus écologique, par le recours à la notion de groupement végétal adapté, elle finissait par trop ressembler aux catalogues botaniques si peu stimulants de nos parcours horticoles.

• Comme *moteur*, nous incitons d’une part à des simulations soumises à critique, d’autre part à une “vraie” pratique jardinière.

Jusqu’en 2007-2008, une sorte de pratique simulée s’obtenait en isolant artificiellement, dans la pratique de projet, la part qui concerne les végétaux et, plus largement, la constitution de milieux accueillants pour le vivant. Nous appelons *postfaces* et *interfaces* ces exercices de “projet végétal” de trois jours, greffés en cours d’avancement sur des ateliers de projet propices. Depuis lors, nous animons en première année le nouveau troisième atelier, intitulé selon les contextes “conduire le vivant” ou “inviter le vivant” avec pour sous-titre “le droit à l’erreur”. Etat des lieux, visites de références, esquisses rapides,

44. Pour n’en rester qu’aux publications accessibles, consulter à ce sujet Amal Al-Freijat, “Modane en Maurienne, inventer les nouveaux passages de la vallée”, *Les Carnets du paysage*, n° 18, “Du côté des ingénieurs”, automne / hiver 2009-2010, p. 137-155.
45. G. Bertrand, “Pour une histoire écologique de la France rurale”, vol. 1, p. 35-111, dans G. Duby & A. Wallon (éd.), *Histoire de la France rurale*, Le Seuil, Paris, 4 vol., 1975-1976.

46. Voir ici même la contribution de Nolwenn Nicolas (p. 198) et l’article de Françoise Dubost et Bernadette Lizet, “Travailler sur l’image de nature : les jardins des Grands Moulins”, *Les Carnets du paysage*, n° 19, “Ecologies à l’œuvre”, printemps-été 2010, p. 180-199.
47. On trouvera à l’ENSP, dans ce registre, les mémoires produits par les options “Analyse de projet” et “Lecture critique” de troisième année.
48. Les prémices sont évoqués dans la partie “Organiser la soupe primitive”, p. 185.

projets de chantiers, chantier de trois jours, projets revisités tirant leçons du chantier : toutes les phases de l'atelier donnent l'occasion de manipuler des plantes en combinant réalité et fiction, dans une étroite relation avec les gestionnaires et les jardiniers. L'introduction d'une phase d'essais en vraie grandeur (une grande première !) permet d'introduire dans la conception les préoccupations de réalisation et d'entretien – vœu fréquemment émis mais jamais réalisé quand l'atelier ne quitte pas les tables de dessin.

L'évolution du jardinage étudiant au Potager du roi depuis 1986, ses bénéfices pour l'inscription de l'école dans son site, ses difficultés vitales dans une école de conception, ses essaimage hors les murs et, surtout, ses vertus pédagogiques et de liant interdisciplinaire, méritent un exposé digne d'une place dont il ne dispose pas ici. Il suffit de rappeler qu'il peut donner à l'étudiant, dès ses premiers mois à l'école, une confiance durable quant à sa capacité à modifier un lieu, à le rendre plus aimable en même temps que productif, en nécessaire complicité avec ses qualités initiales. Les enseignants du projet, qui savent combien la crainte d'agir peut différer dangereusement les apprentissages, devraient méditer ce rôle déclencheur potentiel d'une pratique directe.

L'ASTUCE PORTEUSE DE SENS

Apprendre à agir, pour nous, veut dire d'abord *tirer un parti optimal des ressources existantes*. C'est dans ce sens que le partage entre analyse et projet est lui aussi artificiel.

Quand nous aidons les élèves à savoir lire l'espace, ce n'est presque jamais sans les inviter à qualifier les dynamiques en route, les enjeux, les évolutions possibles et à s'interroger sur les formes qu'elles peuvent prendre, c'est-à-dire sur les projets en gestation. Quand, à l'inverse, nous aiguïsons leurs outils de création et de construction, ce n'est presque jamais sans exiger qu'ils disent en même temps précisément de quoi l'on part et comment on le fait bouger.

Au-delà des apparences, cette attitude est inhérente à l'art des jardins depuis l'origine, et seule une dérive récente a pu laisser croire à l'autonomie créatrice du projet de paysage. Voilà pourquoi nous attachons tant de valeur à l'interface pédagogique entre les ateliers de projet et les champs cognitifs ou les pratiques enseignés par notre département.

Malgré l'écologisme ambiant, ou peut-être à cause de ses idéaux trop exclusivement conservateurs, nos sociétés n'ont pas fini de se débarrasser du *formalisme* en matière d'aménagement et de gestion de l'espace. A travers les choix techniques que nous enseignons, notre mission première consiste, sans brider la créativité, à éveiller l'amour de la transformation complice, de la récupération maligne, de l'installation durable (car rajouissable), de l'économie d'énergie. L'écologie n'est pas loin... mais le jardinage non plus !

LEXIQUE

agro :	abréviation familière pour <i>agronome</i> . L'Agro était l'INA-PG.
anthropique :	lié à l'action des êtres humains.
autécologie :	part de l'écologie qui étudie les exigences, préférences et phobies des <i>espèces vis-à-vis</i> des facteurs du milieu. S'oppose à la <i>synécologie</i> , qui s'intéresse aux <i>communautés</i> .
chorologie :	étude des aires actuelles et passées de répartition spatiale des être vivants.
diplôme :	raccourci courant quoique abusif pour TPFE.
horti :	abréviation familière pour <i>ingénieur horticole</i> . L'Horti était l'ENSH.
malherbologie :	branche de l'agronomie consacrée à l'étude des "mauvaises herbes".
mésologie :	approche de l'écologie par les milieux de vie.
pastoralisme :	branche de l'agronomie consacrée à l'élevage itinérant (sur parcours).
phénologie :	branche de la biologie végétale qui étudie les phénomènes liés aux saisons.
prépa :	abréviation familière pour <i>classe préparatoire aux grandes écoles</i> .
rudéral :	qui affectionne les décombres et les lieux sous forte influence humaine.

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

CEPE :	Centre d'études phytosociologiques et écologiques (créé en 1961 à Montpellier).
CNERP :	Centre national d'étude et de recherche du paysage (Guyancourt, 1972-1978).
DDA(F) :	Direction départementale de l'agriculture (et de la forêt).
DEA :	diplôme d'études approfondies (ancêtre de l'actuel master 2).
DPLG :	diplômé par le gouvernement.
ENESAD :	Ecole nationale d'enseignement supérieur agronomique de Dijon.
ENGREF :	Ecole nationale du génie rural et des eaux et forêts (Nancy, Paris, Clermont-Ferrand).
ENH :	Ecole nationale d'horticulture (devenue ENSH par la suite).
ENSH :	Ecole nationale supérieure d'horticulture (Versailles).
ENSP :	Ecole nationale supérieure du paysage (Versailles et Marseille).
IH :	ingénieur horticole.
INA-PG :	Institut national agronomique Paris-Grignon (fondu dans AgroParisTech).
INH :	Institut national d'horticulture (aujourd'hui Agrocampus Ouest) d'Angers.
INRA :	Institut national de la recherche agronomique.
ITF :	ingénieur des travaux forestiers.
ITH :	ingénieur des travaux horticoles.
OREAM :	Organisation pour les études d'aménagement d'aires métropolitaines (années 1970).
TD :	travail dirigé, travaux dirigés.
TP :	travail pratique, travaux pratiques.
TPFE :	travail personnel de fin d'études (du cycle paysagiste DPLG).
VSNA :	volontaire du service national actif.

JACQUES MONTÉGUT (1925-2007), PIONNIER ET PASSEUR ENTHOUSIASTE

Né languedocien, Creusois adoptif, ingénieur agricole, Jacques Montégut débuta sa carrière en pathologie à Grignon sous la direction de son maître Guyot et en compagnie de son ami Massenot. De là date sa passion pour la mycologie ; amateur de haut vol, il fut membre actif de la Société mycologique de France... et mycophage averti et partageur.

Ci-contre, poêlée mémorable lors du voyage inaugural de l'ENSP conduit par Lucienne Taillade-Collin dans le Vexin français en septembre 1976.

Il a laissé à l'ENSH une trace humaine unanimement appréciée. Patron estimé, simple, il respectait ses personnels, qu'il informait comme ses élèves, s'inquiétant de leur vie de famille. Négociateur efficace de budgets et de moyens, il sut convaincre parfois l'administration de l'ENSH, souvent ses partenaires professionnels (dont il obtenait, en échange de ses prestations, des services et matériels en nature). Homme d'une grande urbanité, débateur respectueux, il participait volontiers aux instances et à la vie de l'école, ne rechignant pas à partager quelques festins étudiants, auxquels il donnait d'émouvantes chansons "mélo".

Naturaliste sans ostracisme disciplinaire, il devint très bon botaniste, notamment comme fidèle excursionniste de la Société botanique de France, des Naturalistes parisiens, de la Société versaillaise de sciences naturelles, de la Société botanique du



Centre-Ouest... où il reçut l'estime des plus grands : Aymonin, Bournérias, Géhu, Jovet, etc.

Féru de systématique, il en rendait l'approche passionnante en fabriquant des documents illustrés originaux qui facilitaient les comparaisons parmi la flore spontanée et horticole. Fin morphologiste, il rendait limpides les logiques géométriques des formes végétales, inventant des clés d'identification originales sur critères ou organes peu inventoriés.

Dendrologue intéressé de bonne heure à cerner la nature singulière des arbres, il aimait la classification d'Hutchinson, qui séparait phylums ligneux et herbacés, et perçut d'emblée la pertinence du regard renouvelé de Francis Hallé.

Passionné de physiologie, il suivait ses avancées. Il expérimenta avec ténacité germination, dormances, floraison... pour cerner au plus près le tempérament écophysique des plantes, dont il observait *in situ* les cycles de développement avec une précision fascinante.

Phytogéographe informé, il profitait de tous ses voyages, à l'affût d'observations chorologiques*, pour

mieux comprendre l'histoire des processus d'étagement, de naturalisation, de vicariances...

Ecologue pionnier au contact d'Emberger, de Molinier..., il fit fructifier ses acquis d'agronome en omettant rarement d'associer aux relevés floristiques le recueil fin de données géomorphologiques et pédologiques. Ainsi, respectueux des méthodes et résultats de la phytosociologie, il s'était peu à peu fabriqué une méthode à lui, teintée de mésologie* et d'autécologie* à la manière du CEPE.

Introduceur précoce d'un cours de biogéographie et écologie à l'ENSH, grande école d'agronomie, il en fit bénéficier les élèves de la section du paysage et du CNERP.

Membre de la Société des amateurs de jardins alpins, il avait créé à Grignon un des premiers jardins botaniques écologiques et aimait, dans son jardin personnel, introduire sans exclusive de belles vivaces indigènes.

Pédagogue passionné et passionnant, déclencheur de vocations, Montégut était incapable de garder pour lui une découverte ou une information nouvelle. Il fallait qu'il partage. C'était aussi un vulgarisateur de très grand talent, faisant résonner, autour de textes d'un lyrisme maîtrisé, ses fabuleux dessins au trait et ses photos d'un professionnalisme rare.

Par la nature dispersée et l'édition confidentielle de ses productions, Montégut fut plus un "développeur" qu'un chercheur. Précurseur du génie écologique, par exemple dans le domaine alors balbutiant de l'épuration tertiaire des eaux usées (adaptation des techniques de lagunage), il assurait volontiers un rôle d'expert et de conseil, tant en malherbologie (missions en Espagne, au Maghreb...) qu'auprès des paysagistes (Sgard, Lassus, Saint-Maurice, Hardy, Clarac...). Si l'on

rassemblait ses écrits, on disposerait d'un énorme et précieux corpus d'écologie appliquée, composant une pensée originale qui n'a pas pris une ride.

Voici quelques extraits de témoignages que j'ai recueillis en juin 2007 auprès d'anciens élèves d'une seule promotion d'IH :

"Je voudrais souligner qu'il est le seul professeur qui a su intéresser et donc éduquer des personnes, dont je suis, totalement réfractaires à la discipline aride qu'est la systématique végétale. C'est sans doute là que toutes ses qualités trouvent leur point de convergence : savoir faire partager sa passion pour donner envie d'en savoir plus" (Alain Derevier).

"C'est une encyclopédie qui disparaît. Il était remarquable par ses compétences et sa simplicité. Aujourd'hui c'est la nature qui est en deuil" (Charles Lattouf).

"Le professeur Montégut était un homme éminemment respecté par son immense savoir tant en botanique qu'en physiologie végétale ; il était passionné et cela se traduisait de façon éclatante lors de ses cours, d'une qualité remarquable. Je garde personnellement un souvenir très fort de son enseignement, de ses conseils [...]. Adeptes de vacances en Oisans, je pense très souvent à lui et à ses évocations du plateau d'Emparis où il aimait herboriser..." (Yves Lespinasse).

"Comme je désherbaïs mon jardin à l'heure de la sépulture, je peux dire que j'étais dans un environnement en communion avec un monde que le talentueux Montégut a su nous faire découvrir, aimer et respecter. Chapeau, Montégut !" (Jean-Yves Péron).