



**HAL**  
open science

# De la disparition de l'automne. Un voyage pédagogique dans le temps des paysages

Serge Briffaud

► **To cite this version:**

Serge Briffaud. De la disparition de l'automne. Un voyage pédagogique dans le temps des paysages. Anne Sgard, Sylvie Paradis. Sur les bancs du paysage. Enjeux didactiques, démarches et outils., MétisPresses, pp.43-54, 2019, vuesDensembleEssais, 978-2-940563-42-5. halshs-02183021

**HAL Id: halshs-02183021**

**<https://shs.hal.science/halshs-02183021>**

Submitted on 14 Jul 2019

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

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

Serge BRIFFAUD, De la disparition de l'automne. Un voyage pédagogique dans le temps des paysages, dans Anne Sgard, Sylvie Paradis (éd.), *Sur les bancs du paysage. Enjeux didactiques, démarches et outils*, Genève : MétisPresses, 2019, p. 43-54.

## DE LA DISPARITION DE L'AUTOMNE

### Un voyage pédagogique dans le temps des paysages

Serge BRIFFAUD

PASSAGES - UMR 5319 du CNRS, ENSAP de Bordeaux

*« L'atelier [du paysagiste], a pour bornes l'horizon, pour dôme la voûte du firmament, et pour flambeau les rayons du soleil ».*

DEPERTHES J.-B., *Théorie du paysage*, Paris, 1818.

Les lignes qui suivent abordent le problème de la pédagogie du paysage sous un angle particulier : celui de la formation des paysagistes <sup>1</sup>. Parce que ces praticiens exercent une profession jeune et que le paysage n'apparaît pas aujourd'hui comme une catégorie d'action vraiment stabilisée, dont la reconnaissance et l'identification iraient de soi, il est indispensable de remettre sans cesse sur le métier une réflexion fondamentale sur le projet d'une telle formation, sa visée générale et ses principes pédagogiques ordonnateurs.

Le choix fait ici est de partir, pour poser les termes de cette réflexion, de l'évocation d'une expérience pédagogique concrète : celle d'un voyage d'étude destiné aux nouveaux arrivants dans la formation (après le baccalauréat, ou au niveau bac + 2) et proposant une sorte d'introduction générale aux années d'études qui vont suivre. Depuis plus d'un quart de siècle, les nouveaux inscrits dans la formation des paysagistes de l'ENSAP de Bordeaux, à peine entrés dans l'école, partent ainsi pour un séjour d'une semaine dans les Pyrénées centrales, du côté de Gavarnie, Barèges et Cauterets. En raison d'abord de sa place en début de cursus, mais aussi de sa durée relativement longue (au moins 5 jours), de sa répétition et de la participation d'enseignants aux profils différents <sup>2</sup>, ce voyage joue le rôle, pour les étudiants, mais aussi pour les enseignants eux-mêmes, d'une expérience fondatrice. Son existence même et sa place en début de formation découle d'un principe que cette semaine pyrénéenne a précisément pour but de faire entendre aux étudiants : celui de considérer la confrontation *in situ* au paysage comme une priorité méthodologique. Ce principe s'applique d'une certaine manière aussi à la pédagogie ; et depuis longtemps, c'est, de fait, sur les sentiers des Pyrénées, que se pense et se discute

---

<sup>1</sup> . L'expérience sur laquelle on s'appuiera ici a eu pour cadre la formation des paysagistes de l'École nationale supérieure d'architecture et de paysage de Bordeaux, dans laquelle l'auteur enseigne depuis sa fondation en 1991. Cette formation a longtemps recruté ses étudiants au niveau bac + 2, par un cours commun avec d'autres écoles françaises de paysage. Elle recrute désormais également directement après le Bac et délivre le Diplôme d'État de Paysagiste (D.E.P., équivalent au master) au bout de 5 ans d'études.

<sup>2</sup> . L'auteur associe à ce qui suit ceux avec qui il a eu le plaisir d'organiser et d'encadrer ces voyages pyrénéens, et notamment les géographes Didier Galop et Bernard Davasse, l'architecte Jean-François Rodriguez ; les paysagistes Dominique Henry et Lionel Hodier.

pour une part importante, au sein même des paysages et à la croisée des regards que les enseignants et les étudiants portent sur eux, la pédagogie de la formation bordelaise des paysagistes, les objectifs qu'elle doit poursuivre et les moyens qu'elle doit mobiliser.

Avant de faire quelques pas en direction de la définition d'une visée pédagogique fondamentale, plongeons-nous donc, un moment, dans l'expérience.

### **Quand l'automne disparaît**

Cette année, au moment de notre arrivée dans les Pyrénées à la fin du mois de septembre, l'automne avait déjà commencé son œuvre. Il faisait rougir et jaunir les lisières et les arbres isolés, rendait sensible les effets d'exposition. Il épelait le paysage comme on épelle les mots de la dictée, lui donnant cette lisibilité qui fait le bonheur du pédagogue. Nous avons cette fois demandé aux étudiants, entre autres exercices, de porter attention à trois espèces d'arbres : les frênes, les bouleaux et les hêtres, dont ils devaient observer, à différentes échelles (et avec la complicité de l'automne), la place dans les paysages. Nous leur avons proposé de porter une attention particulière aux individus, à la façon dont l'aspect de chacun d'eux, son port, son développement, sa couleur, reflète le milieu spécifique dans lequel il s'implante.

Au retour à Bordeaux, une restitution de ces observations a été organisée. Mais sur les posters présentés par la plupart des étudiants, les frênes, les bouleaux et les hêtres avaient subitement reverdi. L'automne avait disparu. Octobre avait laissé place à l'éternel mois de juin des planches de botanique. L'arbre et le paysage en général avaient revêtu les habits de la connaissance ; de cette connaissance vraie qui réside dans les amphithéâtres et les salles de cours (un étudiant, vers la fin de ce voyage m'a demandé : « Mais monsieur, quand-est-ce qu'on travaille vraiment ? — Travailler vraiment ? — Eh bien, oui, quand est-ce qu'on va avoir des cours en salle ? »).

Mais l'automne n'était pas la seule victime de ce retour à la salle de cours.

Nous mettons largement l'accent, dans ce voyage, sur le phénomène de l'étagement, bon moyen de sensibiliser les étudiants à la complexité socio-écologique des processus de construction et de transformation des paysages. Cet étagement, nous l'abordons à travers différentes entrées, montrant qu'il est conditionné à la fois par des données physico-bioclimatiques, par des formes changeantes d'exploitation des ressources agro-pastorales et forestières, ou énergétique (nous montrons ainsi comment l'exploitation de la ressource hydroélectrique, à partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, a produit son propre étagement, tout en exerçant son influence sur d'autres), ou par des formes elles-mêmes évolutives de pratiques touristiques, ou encore par des zonages patrimoniaux et des politiques de lutte contre le risque.

Au retour à Bordeaux, il ne reste en général plus grand chose de tout cela. Tout se passe comme si la complexité des étagements pyrénéens s'était égarée, avec l'automne, quelque part entre Gavarnie et l'école. Sur les posters des étudiants, il n'est plus qu'un seul ordre étagé qui vaille : celui des étages bioclimatiques, qui, du collinéen au nival, retrouvent toute l'autorité que les constats faits *in situ* auraient pu leur contester. La hêtraie-sapinière climacique, surmontée des pelouses à fêtuques à l'étage nival, s'est partout bien sagement réinstallée sur les versants pyrénéens. Tout le reste a disparu : les prairies intermédiaires et leurs granges foraines, les logiques d'exploitation et d'aménagement pastoral des différents niveaux du versant, si patiemment expliquées et réexpliquées ; les forêts de mélèzes et de douglas, plantées par le service de la Restauration des Terrains en Montagne ; les conduites forcées et les stations de pompage, les stations thermales et les

refuges ; tout cela a rejoint l'automne dans le grand déblai des réalités secondaires, qui n'ont pas leur place en ce monde du savoir vrai qu'est la salle de cours. Le paysage, là, reprend vraiment substance ; son essence est à nouveau proclamée ; il s'est débarrassé de ce temps qui menace son être-même, cette chose en soi qu'il pourrait ne plus pouvoir être si l'on renonçait à le décaper ainsi des encombrants dépôts de l'histoire, des « perturbations humaines », des variations saisonnières et des contre-jours éblouissants.

Sur le chemin du retour, le paysage a ainsi repris la consistance de ces choses bien certaines, fixes, solides, indubitables, que l'on peut apprivoiser avec ce que l'on sait avant même d'apprendre. Le pique-nique au bord du ruisseau qui murmure, face à la splendeur des lisières mordorées est certes encore dans les mémoires. On ne l'oubliera pas, bien rangé qu'il est dans la carte-mémoire de l'appareil photographique, dans les pages du carnet de voyage et dans ce tiroir où l'on place, à l'opposé de celui qui abrite les connaissances, ce qui relève de l'expérience sensible. Mais cela n'empêchera pas le *Fagus sylvatica* au port érigé de tenir lieu de réalité végétale plus sûre que les fayards abrutis par la dent du bétail au milieu desquels nous avons mangé.

Il faudra bien des voyages et bien des automnes, pour que les étudiants acceptent vraiment le paysage comme une réalité mouvante, qui n'a ni origine, ni destinée toute tracée. Il faudra bien du travail pour que s'accomplisse l'indispensable désubstantialisation du paysage ; pour que le regard ne vienne plus buter sur ce que l'on sait déjà de lui et qu'il parvienne à percer quelquefois le cuir épais des conditionnements culturels ; pour que l'expérience sensible finisse par avoir son mot à dire face aux catégories toutes faites, aux modèles abstraits et aux archétypes dans lesquels on enferme si rapidement les choses, sans même prendre vraiment soin de les regarder. Il faudra beaucoup de patience, en un mot, pour faire enfin entendre que la vertu du modèle est d'abord d'éclairer l'écart ; et que si le paysage dit la règle, et s'il la dit en définitive si bien, c'est en montrant les déclinaisons infinies.

Si tout doit commencer par le voyage, c'est qu'on ne s'empare vraiment du paysage, quel que soit l'usage qu'on veut en faire, que lorsque l'expérience sensible a retrouvé ses droits. Quels droits ? Pas celui de se substituer à un rapport cognitif aux choses — qui demeure, quoiqu'on fasse, l'un des fondements de ce que l'on éprouve. Pas le droit, donc, de ne pas chercher à comprendre. Mais le droit de ressourcer la connaissance dans le sentiment éprouvé *in situ* de la complexité et de la labilité du monde qui nous entoure ; le droit d'en (re)fonder, ainsi, les objets et d'en (re)dessiner les horizons. Si tout doit commencer par cette confrontation directe avec le paysage, c'est pour faire du paysagiste le contraire d'un « concepteur », c'est-à-dire, si l'on prend le mot au mot, un faiseur de concepts, qui réduit le monde à la formule, l'enferme dans l'idée abstraite, le schéma, l'archétype, ou la recette rapidement cuisinée.

### **Enseigner l'« invention » des paysages**

Qu'est-ce qui, fondamentalement, est susceptible de définir une pratique paysagiste, au-delà de la diversité des postures que les praticiens, dans les faits, adoptent et des fonctions qu'ils remplissent ? L'expérience pédagogique suggère par elle-même une réponse à cette question. Le paradigme d'action du paysagiste — mais aussi de tous ceux qui s'emparent du paysage comme d'un terrain ou d'une catégorie d'action — n'est-il pas donné dans l'effort fait par les enseignants pour « faire voir » le paysage aux étudiants débutants — pour le faire exister comme autre chose qu'un décor sur lequel le regard glisse, ou une réalité vite enfouie sous le premier « concept » disponible ? Voyager avec des étudiants débutants est de fait un bon moyen de se rappeler que le paysage ne peut être considéré

comme un donné perceptible toujours et partout présent, aux yeux de tous. Si l'on veut rendre présent le paysage aux yeux de l'étudiant, l'enseignant doit s'en faire, d'une certaine manière, l'« inventeur ».

Or, il se pourrait que rien de plus fondamental ne caractérise le savoir-faire paysagiste que cette capacité à « inventer » le paysage. Cela au sens où le mot vient d'être employé, qui recoupe celui que lui ont donné les géographes, ethnologues, sociologues ou historiens qui ont analysé, ces dernières décennies, la « mise en visibilité » et la « mise en représentation » de paysages auparavant demeurés, pour ainsi dire, « invisibles ». Leurs travaux ont interrogé le processus qui permet à ces paysages, à un moment donné et dans un groupe humain donné, d'attirer les regards, de susciter émotions et représentations et de se charger de significations (BERTRAND 2004, CORBIN 1988 ; BRIFFAUD 1994, WALTER 1991...). Or que montrent ces analyses ? D'abord et avant tout que cet « empaysagement » a pour condition l'émergence de médiations, pouvant prendre diverses formes (images, récits...) et être construites par différents acteurs (artistes, scientifiques, aménageurs...), qui font exister et signifier les extériorités concernées en s'entremettant entre les agents sociaux et elles.

Le paysagiste contemporain a toute légitimité à se présenter comme l'un des acteurs-clés de telles « inventions » paysagères, qui tout à la fois rendent présent le monde environnant, le restituent à la sensibilité et permettent de lui (re)donner sens. Mais qu'est-ce que cela, fondamentalement encore, veut dire ?

Les pédagogues qui cherchent à « fixer » le regard des étudiants sur le paysage savent que l'on peut y parvenir en donnant à ce dernier, pour ainsi dire, un horizon ; en d'autres termes en lui associant un *quelque-chose-au-delà* vers lequel la traversée du paysage nous entraîne. Pour rendre présent le paysage, un moyen sûr est en effet de l'appeler à témoigner de quelque chose qui à la fois l'englobe et le dépasse, d'en faire une surface indiciaire et un terrain d'enquête ; et finalement de lui conférer à lui-même le statut d'une médiation.

Faire cela, ce n'est pas exalter le paysage comme source de connaissance, et encore moins comme objet de cette connaissance. C'est plutôt orienter, relativement à une visée éthique l'approche du paysage et l'action des futurs praticiens. C'est les conduire à regarder le paysage, plutôt que comme un objet se suffisant à lui-même, comme un passage, conduisant à des réalités qui prennent corps et figure par son intermédiaire, ou qui se reconfigurent en lui. C'est donner pour horizon au paysagiste lui-même autre chose que la simple « conception » de compositions paysagères satisfaisantes pour la vue, en l'amenant à ne pas considérer seulement l'action directe sur la matérialité des paysages comme le moyen d'organiser le visible, mais aussi comme un moyen — parmi d'autres possibles — d'activer la dimension médiatrice du paysage.

Ceci posé, le problème principal demeure. Si le paysage est un passage, reste à savoir vers quoi il nous mène et si nous avons intérêt à l'emprunter. L'horizon qui tout à la fois fait exister le paysage et qui détermine ce que l'on peut dire, agir, inventer en passant par lui reste à construire. Pour cela, il faut d'abord s'employer à chasser les figures fantomatiques qui dansent, depuis des siècles, sur cette limite intangible entre le monde qui nous habite et celui que nous habitons. À commencer par celle qu'a enfanté le vieux mythe de la Nature, en ses différentes déclinaisons.

Ce sont les traces et indices de cette Nature, que l'on croit déceler en eux, qui justifient depuis longtemps que l'on contemple ou lise les paysages. C'est dans l'ombre tutélaire qu'elle laisse planer sur ces derniers que naissent les sentiments qu'ils suscitent. Ces signes paysagers de la Nature ont pris de multiples formes. Celles des « signes effacés du

divin » que Bernard de Clairvaux voyait remonter à la surface du monde perceptible, grâce au travail des hommes défricheurs et bâtisseurs, et que d'autres ont trouvé, plus tard, dans la contemplation inspirée de la *wilderness* ; celle du paradis pastoral dans lequel vécurent les Anciens ; et bien d'autres encore.

Que reste-t-il du paysage et de son horizon, une fois débarrassés de ces vieux mythes ? Un paysage « objectif » nous parlant d'une nature ordonnée par des lois constantes ? Certainement pas. Plutôt un composé indémêlable et inconstant, qui réunit en un tout insécable ce que nous avons trop appris à penser et à regarder séparément, ou à travers le filtre d'esthétiques valorisant l'ordre éternel des choses plutôt que leurs métamorphoses. Autrement dit un grand complexe socio-écologique en permanente transformation, dont chaque paysage est l'une des images, placée là, sous nos yeux, mais qu'à force d'idéalisation et de simplification abusive, nous nous privons le plus souvent de voir. Ce complexe, nous pouvons le nommer *environnement* — le mot portant déjà l'idée de l'interaction du naturel et du social, comme celle de système dynamique — mais en prenant soin d'écarter de son sens l'idée, solidement accroché à lui, d'un dysfonctionnement de cette relation nature/société.

Le paysage, dès lors qu'on l'a ainsi désacralisé, épuré des figures fantomatiques qui l'habitent, nous place devant cette réalité brute du complexe environnemental, qui nous renvoie plutôt à nos insuffisances qu'à notre pouvoir de dominer le monde qui nous entoure. La figure du voyageur au sommet de la colline contemplant l'ordre du monde qui s'offre à lui peut dès lors rejoindre le musée. Le paysage n'est plus que l'espace de représentation d'une complexité que personne n'est capable de complètement débrouiller. Rien en lui ne parle en lui distinctement et d'une seule voix ; ni la nature, ni la société, ni la culture. Les interférences sont partout. Tout se présente en son sein sur le mode du mélange, ou du métissage. Chaque élément et chaque ensemble qui le constituent a sa temporalité propre, son histoire, sa dynamique ; les époques voisinent et s'entremêlent ; la discordance des durées est la règle. Tout bouge, enfin, au rythme du nuage, de la saison, de l'histoire de l'homme et de celle du rocher ; à l'échelle de l'instant, de l'épisode et de la très longue durée <sup>3</sup>.

Le paysage traduit la complexité. Il la met à portée de sensation et de délibération, et c'est là sa véritable vertu. Car il permet de croiser autour d'elle les regards, les représentations, les projets. Et si son observation et sa lecture n'éclairent que par fragments les fonctionnements du complexe environnemental, elle n'en contribue pas moins à instituer ce dernier non pas seulement comme objet spécifique de politiques, mais comme réalité en référence à laquelle toute action sur l'espace et le territoire peut être pensée <sup>4</sup>.

### **En finir avec la pétrification des paysages**

Qu'il semble pourtant difficile de donner sa chance à paysage-là, reflet sensible d'un environnement complexe et changeant, entre nature et culture. La pédagogie à destination des paysagistes consiste elle-même à replacer sans cesse sur ce fil d'acrobate un paysage que tout conspire à en faire retomber.

Tout, c'est-à-dire au premier chef, le sort qui est souvent fait au paysage dans les politiques publiques, voire dans les habitus professionnels eux-mêmes.

---

<sup>3</sup> . Ces réflexions s'inspirent largement des travaux et réflexions de Georges et Claude Bertrand (2002 : 167-300).

<sup>4</sup> . Sur l'usage du paysage comme médiation dans un contexte d'élaboration de politiques environnementales, cf., Rémi Bercovitz (2015).

Il apparaît ainsi que les pratiques se réclamant de la protection ou de la mise en projet des paysages, considérées globalement, sont habitées par la tentation de réifier le temps des paysages — réification qui passe par la transformation des traces du passé en emblème identitaire ; par la fétichisation de formes et d'éléments matériels porteurs de mémoire, ou encore par l'enfermement du changement dans des « états paysagers » de référence, c'est-à-dire dans une série d'immobilités successives. Tout se passe ainsi comme si le temps des paysages n'était absorbable par le projet qu'une fois figé dans un plan fixe, une forme, un état, une photographie...

Le principe d'un « ré-ancrage » des paysages — notamment urbains — dans un « socle physique et naturel » apparaît même comme un paradigme d'action (pour ne pas dire un dogme) consubstantiel à l'identité professionnelle revendiquée par un grand nombre de paysagistes (Davodeau 2008, Briffaud 2011) — paradigme auquel les idéologies en vogue de la renaturation apportent aujourd'hui une source de légitimation nouvelle. Sur la base de sa propre expérience à l'école à l'école du paysage de Versailles, H. Davodeau remarque à propos de la signification donnée au « socle » par les paysagistes qu'elle « est de trois ordres : le socle est naturel, permanent, spécifique. Naturel car il est le produit combiné des forces de la nature. Permanent car ces forces s'inscrivent dans le temps long (géologique). Spécifique car le socle donne sa singularité au site » (Davodeau 2008 :2). Tout est dit en ces quelques mots de la difficulté que l'on éprouve actuellement à replacer le paysage du paysagiste à la croisée des durées naturelles et culturelles, et à lui donner ainsi un autre horizon que celui d'une nature substantielle et inerte. Lier le paysage au complexe environnemental, tel que défini plus haut, apparaît même aux yeux de beaucoup comme une menace pour une identité professionnelle qui repose essentiellement, malgré les efforts de certains praticiens, sur les figures souveraines de l'architecte-paysagiste « concepteur » de paysages, dont la légitimité suppose un paysage maîtrisable et se suffisant à lui-même, objet plutôt que moyen de l'action, œuvre plutôt que médiation.

C'est pourquoi enseigner suppose d'abord déconstruire ; délivrer les étudiants de ce « socle » physique ou naturel comme du « climax », du « paysage traditionnel », de cette kyrielle de notions associées à la pétrification des paysages, qui conduisent à les regarder du point de vue de ce qu'ils pourraient idéalement être, en référence à un « état » originel ou passé, une structure matricielle, une substance ou une essence perdue, ou pas encore atteinte — c'est à dire à refuser de les voir et d'en assumer tout à la fois la complexité et la labilité. L'enjeu d'une pédagogie déplaçant le regard des étudiants du côté de l'une et de l'autre n'est pas seulement d'apporter une alternative au réductionnisme projectuel que représente la mise en scène et en emblème des traces du passé, ou le raccordement du paysage à ses supposés « fondements naturels ». Il est surtout de refonder le paysage comme catégorie d'action, en le repositionnant en cet espace que les dichotomies notionnelles classiques (nature/culture, temps/espace...) ordonnant nos savoirs, nos institutions et nos perceptions ont laissé largement dépeuplé. L'enjeu est de ce fait également celui d'une reconstruction culturelle du paysage. L'histoire, l'attention portée aux transformations plutôt qu'aux structures, peuvent être ainsi envisagées comme la voie d'une remédiation paysagère, c'est-à-dire non pas comme le moyen de nourrir la perception d'une réalité déjà là, mais comme celui de révéler et d'installer, à la croisée des regards et des sensibilités, quelque chose qui n'existe pas préalablement, qui n'est le plus souvent ni vu ni débattu, qu'aucun regard ne s'est encore approprié et qui s'offre, pour cette raison même, à prendre valeur de référent commun.

Là réside un paysage neuf que la pédagogie, et d'abord elle, doit aujourd'hui s'efforcer d'inventer.

## Bibliographie

BERCOVITZ, R. (2015), *Paysage, médiation paysagère et « bon état écologique » de la haute vallée de la Sèvre niortaise. Mener une enquête historique pour fonder un projet partagé (XVIIIème - XXIème siècles)*, Thèse de doctorat en géographie humaine, Université Michel de Montaigne-Bordeaux.

BERTRAND, C., & BERTRAND, G. (2002). *Une géographie traversière. L'environnement à travers territoires et temporalités*. Paris Arguments.

BERTRAND, D. (2004). *L'invention du paysage volcanique*. Clermont-Ferrand : Université de Clermont-Ferrand.

BRIFFAUD, S. (1994). *Naissance d'un paysage. La montagne pyrénéenne à la croisée des regards, XVI<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècle. Catalogue de l'exposition*. Toulouse et Tarbes : Université de Toulouse II et Archives départementales des Hautes-Pyrénées.

BRIFFAUD, S. (1994). « Quel paysage pour les paysagistes ? Retour sur l'expérience de l'école du paysage de Bordeaux ». Dans Georges BERTRAND et Serge BRIFFAUD (éd.), *Le paysage : retour d'expériences entre recherche et projet*, Actes du colloque d'Arthous, 9-10 octobre 2008, Mont-de-Marsan et Arthous : Conseil général des Landes, p. 26-36.

CORBIN, A. (1988). *Le territoire du vide. L'Occident et le désir du rivage, 1740-1840*. Paris : Aubier.

DAVODEAU, H. (2008). « Le socle, matériau du projet de paysage. L'usage de « la géographie » par les étudiants de l'École du paysage de Versailles ». *Projet de paysage*, n°1.

DEPERTHES, J.-B. (2002, [1818]), *Théorie du paysage*, Paris : Rumeur des Âges.

WALTER, F. (1991). « La montagne des Suisses. Invention et usage d'une représentation paysagère (XVIIIe-XXe siècle) ». *Etudes rurales*, n° 121-124, p. 91-107.