Représenter l'expérience spatiale. Description et analyse d'une expérimentation graphique

*Representing the spatial experience. Description and analysis of a graphic
experiment*

Catherine Szanto et Ann Bergsjö

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/paysage/1119>

DOI : 10.4000/paysage.1119

ISSN : 1969-6124

Éditeur :

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

Référence électronique

Catherine Szanto et Ann Bergsjö, « Représenter l'expérience spatiale. Description et analyse d'une
expérimentation graphique », *Projets de paysage* [En ligne], 18 | 2018, mis en ligne le 10 juillet 2018,
consulté le 28 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/paysage/1119> ; DOI : 10.4000/
paysage.1119

Ce document a été généré automatiquement le 28 novembre 2019.

Projets de paysage

Représenter l'expérience spatiale. Description et analyse d'une expérimentation graphique

Representing the spatial experience. Description and analysis of a graphic experiment

Catherine Szanto et Ann Bergsjö

- 1 La référence au *genius loci* dans les projets de paysage recouvre l'une des questions essentielles de l'architecture du paysage. Elle est exprimée aujourd'hui par d'autres termes, comme l'appel à la prise en compte de l'« ambiance » d'un lieu dans le processus de conception par exemple, ou l'invocation de la notion de perception dans la définition du paysage proposée par la Convention européenne du paysage. Question d'intuition autant que d'analyse critique, d'attitude autant que de savoir-faire, la sensibilité à l'« esprit du lieu » est le fondement de la « compétence paysagiste » (Blanchon, 2009) et, peut-être pour cela même, le plus difficile à transmettre.
- 2 L'un des grands défis de l'enseignement du paysage est donc d'aider les étudiants à affiner cette sensibilité et à la développer en outil de projet – en d'autres termes, à mettre en œuvre ce que l'on pourrait appeler une stratégie perceptive¹. Certains enseignants de paysage ont donc cherché à développer différentes expériences pédagogiques pour travailler avec les étudiants à la fois sur l'acte de perception lui-même et sur sa restitution. En particulier, une forme d'expérimentation consiste à créer des situations expérientielles² inattendues pour inciter les étudiants à une plus grande attention à leur propre perception. Les exercices, en général très élaborés et souvent d'inspiration phénoménologique, proposent soit une immersion dans des lieux insolites, soit des protocoles d'actions arbitrairement imposés sur un site quotidien pour en permettre une expérience inédite. Dans les deux cas ils cherchent à déstabiliser les étudiants pour les forcer à sortir de leur manière habituelle de percevoir et à les mettre en situation d'attention accrue envers ce qui les entoure³.

- 3 Aujourd'hui, dans l'enseignement, l'idée de l'importance des sens autres que visuels est largement acceptée, même si elle a du mal à se développer dans le registre de l'action. Les exercices qui travaillent sur la situation expérientielle insistent en général sur l'expérience des sens autres que la vision frontale (la vision latérale, l'ouïe, l'odorat, les sens tactiles...) (Palasmaa, 2010), mais questionnent peu les modalités mêmes de la perception. Le plus souvent, les étudiants sont laissés seuls face à leur sensibilité perceptive individuelle. C'est ensuite à travers le travail de restitution graphique de leur expérience (expérimentations graphiques et cartographiques, narrations, coupes, transects, installations ou même performances) qu'ils peuvent être amenés à explorer des nouveaux outils pour construire une attitude réflexive sur leur propre sensibilité, même si ce n'est en général pas l'objet principal de cette dernière partie de l'exercice. Le plus souvent, la restitution est une forme de synthèse et d'interprétation de l'expérience *a posteriori*, qui met en valeur certaines qualités expérientielles du lieu sans nécessairement chercher à développer une analyse des événements perceptuels (c'est-à-dire ce qui advient dans la perception) qui composent cette expérience. Sa fonction pédagogique est plutôt celle d'une passerelle entre l'expérience vécue du lieu telle que les étudiants peuvent l'exprimer et le processus de projet développé dans la suite de l'atelier.
- 4 Par son questionnement, l'expérience pédagogique que décrit cet article s'inscrit dans cette lignée expérimentale, mais elle s'en démarque en proposant une analyse structurée de l'événement perceptuel lui-même. Elle a été développée à partir de 2013 par Ann Bergsjö, professeure de pratique du projet dans le département de paysage du campus d'Alnarp de l'Université suédoise d'agronomie (SLU), dans le cadre d'un atelier de master qui met l'accent sur la prise en compte des aspects matériels dans la conception. Au vu de son expérience d'enseignement, Ann Bergsjö a voulu éveiller l'attention des étudiants sur les aspects immatériels de la matérialité d'un projet (des matériaux à la composition spatiale). Pour cela, elle a mis en place un exercice sur la restitution de l'expérience, inspiré par l'approche de Catherine Dee (2012) et par la méthode d'analyse graphique de l'expérience spatiale développée par Catherine Szanto dans sa thèse de doctorat (2010a, 2010b) (figures 1a et 1b)⁴.

Figure 1a. Première moitié de l'itinéraire de Louis XIV à Versailles, partition sensorielle

Catégories issues de descriptions du XVII^e siècle.
Dessin Catherine Szanto.

Figure 1b. Parcours d'un bosquet à Versailles

Catégories montrant la dynamique de l'expérience spatiale.
Dessin Catherine Szanto.

- 5 La figure 1 présente deux exemples de représentation graphique de l'expérience spatiale sous une forme que l'on pourrait appeler « partition sensorielle ». Différentes modalités sensorielles sont représentées les unes sous les autres comme les portées

d'une partition musicale, pour montrer de manière synchronique le déroulement temporel de différents événements sensoriels au cours d'un parcours. Ce qu'une telle notation permet, par rapport à des notations cartographiques (cartes sensibles, cartes mentales...) est de s'attacher d'abord à la temporalité de l'expérience vécue, en représentant la succession dans le temps des moments perceptuels qui fondent une expérience globalement perçue comme spatiale. Elle induit ainsi une « mise entre parenthèses⁵ » de l'expérience de la spatialité, en tournant l'attention vers son mode d'apparaître.

- 6 Une telle analyse dépend de décisions préalables quant à ce qui fonde l'essence de l'expérience particulière étudiée, qui impliquent le choix des catégories d'expériences à représenter. La figure 1a, par exemple, a été réalisée à partir des expériences sensorielles mentionnées dans des textes du XVII^e siècle décrivant des parcours dans le jardin de Versailles. La figure 1b propose une lecture différente à partir de catégories basées sur les écrits de certains phénoménologues, en particulier Straus (1989)⁶.
- 7 Dans le cadre d'un exercice pédagogique, une telle méthode permet aux étudiants de se concentrer sur les qualités perçues d'un espace et de prendre conscience de leur propre perception, pour pouvoir revenir ensuite vers l'espace lui-même avec une sensibilité plus aiguisée des relations entre sa matérialité et la manière dont celle-ci s'offre à la perception (Szanto, 2010b).

« Pensée spatiale et expérientielle » : description d'une expérience pédagogique

- 8 L'intention de l'atelier de projet, intitulé « Composition et matérialité », est de développer la sensibilité des étudiants aux aspects immatériels d'un site et leur capacité d'analyse des liens entre ambiance vécue et matérialité. Ann Bergsjö a repris l'idée de partition polysensorielle en adaptant les catégories au but pédagogique envisagé pour développer un outil de ce qu'elle a nommé « pensée spatiale et expérientielle » (*spatial and experiential thinking*), c'est-à-dire une réflexion sur l'espace à partir de son expérience vécue. L'atelier, qui dure 10 semaines, est organisé en trois temps⁷. Dans un premier temps, les étudiants doivent se familiariser avec les notions de paysage lumineux (*lightscape*) et de paysage sonore (*soundscape*), et expérimenter ces notions à travers des installations *in situ*. Le deuxième temps est consacré à un voyage d'études à Stockholm, pendant lequel les étudiants sont amenés à réaliser des partitions sensorielles pour deux des parcs visités. La troisième et dernière partie du trimestre est consacrée au projet. À la fin de l'atelier, après le jury final, il leur est demandé d'analyser – en utilisant la même méthode – un parcours virtuel dans leur propre projet.

Partition sensorielle pour transcrire un parcours vécu

- 9 À Stockholm, les étudiants doivent réaliser des partitions de leur visite de deux sites emblématiques de l'architecture du paysage, Norr Mälarstrand sur l'île de Kungsholmen (figure 2)⁸ et le cimetière forestier (Skogskyrkogård, Woodland Cemetery en anglais) (figure 3)⁹. L'exercice est expliqué à l'arrivée sur le site. Les étudiants reçoivent une feuille A3 avec d'un côté le plan du site et l'itinéraire à suivre, de l'autre la partition à remplir avec les explications. Il reste aussi suffisamment de place sur la

feuille pour ajouter des commentaires et des croquis. Le parcours en longueur à Norr Mälarstrand est représenté par une partition rectiligne, le parcours en boucle au cimetière forestier par une partition circulaire.

Figure 2a. Norr Mälarstrand

Parcours et quelques vues du parc.

Clichés Catherine Szanto, octobre 2008.

Figure 2b. Norr Mälärstrand

Légende et représentations du parcours.

Étudiante : Anna Jönsson, 2013.

Figure 2c. Norr Mälärstrand

Représentations du parcours.

Étudiantes : Julia Hauer, Mojca Fabbro, 2013.

Figure 3a. Skogskyrkogård

Parcours et quelques vues du parc.
Clichés Catherine Szanto, octobre 2008.

Figure 3b. Skogskyrkogård

Légende et représentations du parcours.

Étudiante : Anna Jönsson, 2013.

Figure 3c. Skogskyrkogård

Représentations du parcours.

Étudiants : Julia Hauer, Tore Dâderman, 2013.

- 10 Les catégories à représenter ont été définies à partir des intentions pédagogiques de l'atelier et des exercices déjà réalisés. Leur nombre est relativement faible, pour que

l'expérience de la notation, qui se mêle à celle du parcours lui-même, n'empêche pas cette dernière de garder sa propre cohérence en tant qu'expérience spatiale vécue. Elles peuvent être regroupées en fonction de leurs différentes caractéristiques :

- Les expériences sensorielles, telles que sons, odeurs, mais aussi ombres et lumières : ce que je ressens là où je suis, ce qui émane de ce qui m'entoure. Ces expériences immersives semblent advenir, sans action ou volonté particulière de ma part. Elles posent la question de l'ambiance (ce que je ressens là où je suis, ce qui m'englobe) mais aussi de la source et du processus.
- L'expérience visuelle (d'une chose¹⁰) : l'apparition d'un élément distinctif (objet, axe de vue, vue panoramique) dans mon champ de vision et qui attire mon attention. Une telle expérience semble advenir tout en demandant ma collaboration (mon attention) ; elle permet, avec le souvenir de ce qui a déjà été vu et de ce qui est revu, une première accroche vers une compréhension de l'organisation spatiale au-delà de ce qui est directement perçu.
- Les expériences kinesthésiques : marche lente ou rapide, montée et descente, arrêt rapide ou prolongé. Ici je suis acteur, la marche ou l'arrêt sont des décisions que je prends, en réponse à ce qu'offre l'environnement à ma perception.
- Bien-être/mal-être (confort/inconfort) : vécue comme une réaction de réception à l'environnement, cette sensation n'est pas directement liée à un sens en particulier, par exemple aux sons que j'entends, ni à ce qui les produit, elle en est une interprétation personnelle, une sorte de synthèse de la totalité de ce qui est perçu.

- 11 Ces différentes catégories suggèrent bien la complexité de l'expérience spatiale, faite de la coexistence de différentes modalités de relation à l'espace. Les formes de notation proposées suggèrent une organisation différente de ces catégories, selon leur mode d'avènement temporel. Les expériences en continu (niveau sonore, luminosité, vitesse de la marche, etc.) sont notées selon un gradient d'intensité, les événements ponctuels (point de vue, arrêt) sont notés par des symboles, avec une variation dans la dimension du symbole pour indiquer l'importance relative de l'événement (arrêt court ou long).
- 12 Plusieurs points ressortent des dessins et des commentaires des étudiants (figures 2 et 3). Le premier est leur surprise de se trouver dans une situation d'introspection très structurée et directive. La distance que celle-ci instaure avec le lieu observé a été gênante pour certains, qui ne retrouvaient plus l'expérience « holistique » (selon le mot de l'un d'entre eux) qu'ils désiraient ; elle s'est révélée au contraire très riche pour ceux qui ont réussi à articuler les deux attitudes qu'elle exigeait, l'attention portée au site, d'une part, et de l'autre l'observation de sa propre perception, chaque aller-retour enrichissant l'une et l'autre. Plusieurs étudiants ont noté leur émerveillement face à leur découverte consciente de la polysensorialité de l'expérience – « nous utilisons toujours tous nos sens, a remarqué une étudiante, mais nous n'en sommes en général pas conscients ». Pour une autre, visiter le cimetière forestier en utilisant cette méthode a été vécu comme un privilège (c'est le terme qu'elle-même a employé), car cette visite lui a permis de « comprendre la complexité des matériaux, de l'espace, de la lumière et de l'ambiance créée ».
- 13 La familiarité progressive avec la méthode a permis aux étudiants de mieux en saisir les enjeux¹¹. D'une manière générale, qu'ils l'aient appréciée ou pas, et malgré la difficulté de prendre des notes directement sur site, ils ont remarqué que l'exercice les avait rendus plus sensibles aux variations perceptives et aux détails de l'organisation spatiale des lieux qu'ils traversaient, et qu'ils auraient en grande partie oublié ces détails s'ils avaient eu à représenter leur parcours *a posteriori*.

- 14 Les catégories à représenter ont évidemment orienté leur attention. La plupart des catégories ne semblent pas leur avoir posé de difficultés en soi, si ce n'est la nécessité de définir une échelle approximative et personnelle pour les notations d'intensité. Pour les représentations symboliques (vues et arrêts), ils ont souvent ajouté aux symboles des notes ou une représentation schématique de ce qu'ils voyaient et de ce qui les avait incités à s'arrêter (non sans humour, un étudiant a dessiné un cornet de glace...).
- 15 Les catégories « son » et « bien-être/mal-être » sont celles qui ont amené le plus d'interrogations. Avoir à noter l'intensité sonore a rendu les étudiants particulièrement attentifs à leur propre écoute, et les a amenés à questionner le bien-fondé d'une représentation qui ne prenait en compte que l'intensité et pas la qualité particulière des sons entendus. Dans leurs dessins autant que dans leurs commentaires, ils ont cherché à indiquer des caractéristiques qualitatives de ce qu'ils avaient entendu (par exemple en distinguant les sons naturels, mécaniques et humains). En ce qui concerne la sensation de bien-être ou de mal-être, son caractère personnel a amené les étudiants à chercher à comprendre plus consciemment la relation entre elle et l'espace qu'ils parcouraient, ou plus précisément entre elle et les autres sensations ; ils ont souvent interprété leur vitesse de parcours comme lui étant directement corrélé (je vais plus vite parce qu'il n'y a rien à voir, parce que je m'ennuie, parce que je veux quitter un espace désagréable).
- 16 La question de la relation entre perception individuelle et composition spatiale a été évoquée par quelques étudiants ; certains, au nom d'une « objectivité » qu'ils associaient à toute forme de notation abstraite, ont été jusqu'à remettre en cause la valeur de leur propre expérience (nécessairement « subjective ») dans une réflexion partagée (« objective ») sur l'espace. (Il est intéressant de voir que cet exercice a fait émerger la question de l'« objectivité », ce qui n'était pas du tout son intention. Le problème, mal posé lorsqu'il l'est en termes d'opposition, ressort souvent dès que l'on parle de perception. Il recouvre un sujet complexe dont nous ne nous occuperons pas ici.)
- 17 Finalement, la connaissance plus fine des espaces parcourus élargit la palette des souvenirs des étudiants. Leur mémoire du lieu ne se limite pas à une mémoire visuelle, appuyée sur quelques esquisses et une pléthore de photographies, mêlée à un souvenir général de l'ambiance, mais repose aussi sur le souvenir détaillé des événements polysensoriels consciemment perçus.

Partition sensorielle pour transcrire un parcours imaginé

- 18 Pour leur projet de fin d'atelier, les étudiants devaient aménager une friche en bord de mer en parc public, en intégrant dans leur projet une jetée aujourd'hui abandonnée¹². Après le rendu final, il leur a été demandé d'imaginer l'expérience d'un parcours dans leur projet et de l'analyser sous forme de partition.

- 19 Les commentaires des étudiants reflètent un réel enthousiasme pour ce dernier exercice, car il leur a permis de se replonger dans un projet qu'ils connaissaient intimement, bien que de manière virtuelle, pour l'avoir parcouru en imagination pendant près d'un mois. Le dessin de la partition, au lieu d'interrompre un niveau d'expérience par un autre, comme dans le cas de l'exercice *in situ*, leur a permis d'explorer leur projet, en les encourageant à des allers-retours imaginaires le long d'un parcours virtuel et à jongler avec des variantes perceptuelles. Leur familiarité avec l'exercice (acquise à Stockholm) les a aidés à mettre des expériences sensorielles vécues derrière une notation abstraite et de manipuler celle-ci avec plus de souplesse. Le souvenir de leur expérience polysensorielle du site réel de Lernacken et leur connaissance intime de leur propre projet leur a permis de se projeter dans une analyse sensorielle détaillée avec toute leur imagination incarnée. Ils ont pu ainsi enrichir par touches successives l'expérience spatiale qu'ils associaient en imagination à leur projet – c'est-à-dire, selon l'expression d'une étudiante, le « rendre vivant ».
- 20 Ici encore, l'exercice, en permettant aux étudiants de faire dialoguer (cette fois virtuellement) les formes physiques et leur perception, les a amenés à réfléchir autrement sur la composition spatiale. En particulier, ils ont pu entrevoir le caractère dynamique des transformations de l'espace perçu, lors d'un parcours qui met en jeu tous les sens, avec ses seuils, ses transitions et ses rythmes. Un étudiant a même proposé de concevoir des espaces en termes de motifs (*pattern*) polysensoriels.
- 21 Au-delà du projet lui-même, certains étudiants se sont posé des questions sur leur propre processus de conception : « C'est ainsi que je pense, a écrit une étudiante, mais je ne l'ai jamais explicité. » Plusieurs ont proposé l'utilisation de partitions pendant l'élaboration du projet et pas seulement comme analyse *a posteriori* en fin d'atelier¹³.

Les étudiants comme coexpérimentateurs

- 22 Dès la première expérience pédagogique avec la partition sensorielle en 2013, les étudiants ont pu se positionner comme coexpérimentateurs. Ils ont été invités à exprimer leurs impressions et faire des propositions, autant dans les commentaires écrits inclus dans l'exercice que lors des discussions qui ont suivi le voyage à Stockholm et le projet de fin d'année. Chaque année, Ann Bergsjö a pris en compte les remarques de l'année précédente pour faire évoluer l'exercice.
- 23 Certains étudiants sont allés plus loin : ils se sont réapproprié la méthode qu'ils ont utilisée dans d'autres ateliers ou dans leur mémoire de master. Une étudiante, par exemple, a choisi de reprendre la partition circulaire avec les mêmes catégories pour comparer des promenades dans les jardins de plusieurs hôpitaux psychiatriques (figure 5a). D'autres étudiantes, réfléchissant à la mise en scène de la pluie dans les espaces publics, ont imaginé un parcours comme une composition polyphonique des différents jeux de pluie. Elles ont repris l'idée de la partition, mais avec des catégories tout à fait différentes, pertinentes pour leur projet, qui leur ont permis d'imaginer des rythmes et des motifs sonores (figure 5b).

Figure 5a. Jardin d'institution

Mémoire de master, 2018.
Étudiante : Caroline Sjetne.

Figure 5b. Chemin de pluie

Projet de master, 2017.
Étudiantes : Frida Axelson et Therese Ryding.

Conclusion

- 24 Cet article nous a donné l'occasion d'une première réflexion, avec quatre ans de recul, sur les apports pédagogiques de l'expérience menée à Alnarp. Le premier retour est positif : dans leur grande majorité, nous l'avons vu, les étudiants étaient satisfaits de l'exercice et des nouvelles compétences d'analyse et de conception qu'il leur a permis de développer. De son côté, Ann Bergsjö a remarqué une plus grande sensibilité dans les projets des étudiants depuis qu'elle mène cette expérience. La réappropriation par certains d'entre eux de la partition sensorielle comme méthode d'analyse et de projet est une confirmation supplémentaire de son potentiel.
- 25 Comme toute forme d'écriture nouvelle et abstraite, la partition sensorielle demande un peu de routine pour être efficace dans le but qui lui a été fixé – ici, dans un premier temps, une perception plus fine des différentes modalités sensorielles composant une expérience spatiale. Malgré les difficultés initiales que les étudiants ont ressenties lors de sa première utilisation, et malgré la distanciation nécessaire qu'elle impose – ainsi que toute analyse – à l'expérience qu'elle permet de transcrire, elle semble cependant avoir atteint en partie son but : même les étudiants les moins réceptifs à l'exercice ont reconnu avoir été plus attentifs aux espaces qu'ils parcouraient.
- 26 Plus généralement, il semble que la double compétence que la partition polysensorielle permet aux étudiants de développer – une compétence d'observation de l'espace, mais aussi une compétence introspective – peut les amener à mettre en œuvre de nouvelles manières d'aborder le site, en les engageant à s'observer eux-mêmes, à prendre conscience de leur propre processus de perception, et donc à commencer à élaborer consciemment leur propre stratégie perceptive. En tant qu'« analyse plurisensorielle *in situ* », elle leur permet d'entamer une réflexion sur l'« intermodalité perceptive » (Augoyard, 2011). En stimulant leur mémoire sensorielle, elle les aide à enrichir leur vocabulaire des formes perceptives et à élargir leur « encyclopédie de référence » (Gustavsson, 2009). Finalement, en mettant l'accent sur le déroulement temporel de l'expérience, elle encourage le développement d'une pensée dynamique de l'espace qui conçoit les formes physiques fixes par l'expérience dynamique qu'elles rendent possible. Si elle ne remplace aucunement la représentation synthétique d'une organisation spatiale qu'offre le plan, elle en enrichit l'interprétation par la pensée polysensorielle et dynamique de l'expérience qu'elle facilite.
- 27 Si le deuxième exercice – le parcours imaginé dans l'espace virtuel de leur propre projet – a paru si riche aux étudiants, c'est, nous semble-t-il, grâce au début de familiarité qu'ils ont développé avec la méthode lors du premier exercice : l'abstraction du dessin étant liée à une expérience vécue, l'exercice prenait sens dans l'ordre inverse, où un dessin conceptuel (leur projet), analysé par un outil abstrait (la partition) mais faisant référence à une expérience vécue, permettait d'imaginer la richesse vécue d'une expérience en partie réelle (le site du projet qu'ils avaient visité) et en partie virtuelle. Le jeu d'aller-retour entre l'expérience (réelle et imaginée) et sa représentation était ici plus souple que dans la réalité du premier exercice, et cette souplesse leur a permis d'utiliser l'outil graphique non seulement comme moyen de représentation, mais aussi comme moyen d'exploration, donc comme réel outil de conception.
- 28 Lors du premier exercice, plusieurs étudiants ont mis en doute la valeur de connaissance objective qu'apportait leur propre expérience vécue (c'est-à-dire sa

validité pour développer une réflexion partagée sur l'espace). Dans le deuxième exercice, en revanche, aucun n'a contesté la valeur de l'expérience imaginée pour justifier le bien-fondé de son projet, bien au contraire. Il pourrait être intéressant d'examiner les implications pédagogiques de cette contradiction entre une validité refusée à l'expérience réelle d'un espace qu'il s'agit d'analyser et accordée à l'expérience imaginaire d'un espace qui reste encore à inventer.

- 29 Dans les premiers travaux de Catherine Szanto, la transcription graphique de l'expérience spatiale sous forme de « partition sensorielle » avait été pensée comme outil de description et d'analyse. La manière dont les étudiants s'en sont emparés dans le dernier exercice de l'atelier d'Ann Bergsjö ou, de manière volontaire, dans le cadre d'autres exercices, montre que ce mode de représentation peut réellement fonctionner comme outil de « pensée spatiale et expérientielle ». Cette dimension prospective développée sur le plan pédagogique par Ann Bergsjö suggère de nouvelles perspectives pour l'utilisation d'une telle méthode dans différents domaines de réflexion et d'action sur l'espace.

BIBLIOGRAPHIE

Appleyard, D., Lynch, K., Myer J. R., *The View from the Road*, Cambridge MA, The MIT Press, 1964.

Augoyard, J.-F., « Introduction », dans Augoyard, J.-F. (dir.), *Faire une ambiance – Actes du colloque international, Grenoble, septembre 2008*, Bernin, Éditions À la croisée, 2011, p. 11-16.

Blanchon-Caillot, B., « Pour une genèse de la compétence paysagiste », *Projets de paysage*, n° 3, décembre 2009, URL : http://www.projetsdepaysage.fr/fr/pour_une_genese_de_la_competence_paysagiste.

Corajoud, M., « Le projet de paysage : lettre aux étudiants », dans Brisson, J.-L. (dir.), *Le Jardinier, l'Artiste et l'Ingénieur*, Besançon/Paris, Les Éditions de l'Imprimeur, 2000.

Dee, C., *To Design Landscape : Art, Nature and utility*, Londres, Routledge, 2012.

Gustavsson, R., « The Touch of the world : Dynamic vegetation studies and embodied knowledge », *JoLA - Journal of Landscape Architecture*, vol. 7, 2009, p. 42-55.

Lassus, B., « Analyse inventive », dans Berque, A., Conan, M., Donadieu, P., Lassus, B. et Roger, A. (dir.), *Mouvance : cinquante mots pour le paysage*, Paris, Éditions de la Villette, 1999.

Palasmaa, J., *Le Regard des sens*, Nîmes, Le Lintreau, 2010.

Straus, E., *Le Sens des sens* (1935), Grenoble, Jérôme Millon, 1989.

Szanto, C., « La promenade dans les jardins de Versailles : analyse d'une expérience spatiale », *Projets de paysage*, n° 6, juillet 2011. URL : http://www.projetsdepaysage.fr/fr/la_promenade_dans_les_jardins_de_versailles_analyse_d_une_exp_rience_spatiale#.

Szanto, C., « A Graphical Analysis of Louis XIV's walk in Versailles », *JoLa-Journal of Landscape Architecture*, section « Thinking Eye », printemps 2010a, p. 52-59.

Szanto, C., « Experiential Analysis of Versailles : A Methodology to Teach Spatial Thinking », dans A. C. Yildizci (dir.), *“Cultural Landscape”, 27th ECLAS 2010 Conference Proceedings*, Istamboul, Université technique d'Istamboul, Cenkler, 2010b, p. 937-948.

NOTES

1. Les attitudes préconisées par Lassus (« faire l'éponge », 1999) ou Corajoud (« se mettre en état d'effervescence », 2000) sont des formes de stratégies perceptives.
2. L'expression « situation expérientielle » indique que la situation est pensée à travers le filtre des possibilités d'expériences qu'elle recèle.
3. Des exemples d'exercices sont présentés aux conférences de l'ECLAS (European Council of Landscape Architecture Schools) tous les ans. En France, ces questions sont abordées, entre autres, dans l'approche mise en oeuvre par le Cresson et dans les rencontres du réseau Ambiances.
4. Ce travail a également été présenté dans une optique différente dans *Projets de paysage* (Szanto, 2011).
5. Pour reprendre l'expression de Husserl décrivant l'attitude qui fonde la pensée phénoménologique.
6. Dans les années 1960, il y a eu aux États-Unis plusieurs expérimentations de notations du déroulement temporel de l'expérience spatiale. L'analyse d'Appleyard *et al.* (1964) est particulièrement intéressante car les auteurs expliquent en détail les fondements théoriques qui ont guidé leur choix des catégories à représenter.
7. L'année universitaire (hors été) est divisée en 4 sessions de 10 semaines. À chaque session, les étudiants choisissent un atelier thématique ; tous les cours qu'ils suivent pendant cette session sont organisés autour du thème et sont coordonnés par l'enseignant responsable de l'atelier de projet.
8. Norr Mälarstrand fait partie du système de parcs créé par la ville de Stockholm dans les années 1940. Projet du paysagiste Erik Glemme, c'est l'un des exemples emblématiques de ce qu'on a appelé en paysage l'« école de Stockholm », qui mêlait apparence naturelle et vision fonctionnaliste.
9. Projet des architectes Gunnar Asplund et Sigurd Lewerentz en 1915, il est sur la liste du patrimoine mondial de l'Unesco depuis 1994.
10. Voir (quelque chose), voir (de la lumière) : la langue française distingue ces deux expériences de vision.
11. Ann Bergsjö a mis en place un exercice similaire en licence, avec des catégories moins introspectives et plus directement liées à l'expérience de la topographie qui était le thème central de l'atelier. Ceux qui avaient suivi cet atelier ont tous noté se sentir rapidement assez à l'aise avec l'exercice. Un étudiant a même remarqué qu'en refaisant l'exercice cette année il comprenait mieux restrospectivement ce qui lui avait été demandé l'année précédente.
12. Créé artificiellement avec les déchets de la carrière qui a servi à la construction du pont sur l'Øresund, la pointe de Lernacken à côté de Malmö est aujourd'hui un lieu perçu comme sauvage, apprécié des promeneurs et des pêcheurs.
13. Ann Bergsjö a prévu de le faire à partir de l'année prochaine.

RÉSUMÉS

Il y a aujourd'hui un intérêt croissant pour les questions de perception et d'expérience dans l'enseignement du paysage. La Convention européenne du paysage – la référence commune aux acteurs du paysage – intègre la question de la perception dans la définition même du paysage. Les enseignants de projet sont donc amenés à développer différentes méthodologies pour répondre à des questions telles que : comment fait-on l'expérience de l'espace ? Comment les étudiants peuvent-ils être sensibilisés à leur propre expérience spatiale ? Comment des mots (pour nommer ou narrer) ou des représentations graphiques peuvent-ils être mis à profit dans ces processus d'apprentissage ? Quelles formes d'apprentissage (quels protocoles expérimentaux) proposer aux étudiants ? Comment enfin analyser les travaux des étudiants pour développer ces méthodes et leurs fondements théoriques ? Cet article cherche à explorer ces thèmes à travers l'analyse d'une expérience d'enseignement du projet de paysage en master, développée par Ann Bergsjö, enseignante à l'Université suédoise d'agronomie, à partir d'un travail de recherche mené par Catherine Szanto (ENSA Paris-La Villette).

Currently in the teaching of landscape architecture, there is growing interest in perceptual and experiential issues. The European Landscape Convention – the established reference among actors in the field of the landscape – integrates the issue of perception in the very definition of the landscape. Teachers dealing with spatial design are thus led to develop various methodologies to tackle questions such as, how is space experienced ? How can students be made more aware of their own spatial experiences ? How can words (for naming and narrating) or graphic representations be used in this learning process ? What teaching methods (experimental protocols) should be proposed to students ? How can the work of students be analysed to further develop these methods and the theoretical framework on which they are based ? This article will explore these issues through the analysis of a teaching experiment conducted for several years in the context of a master course in landscape architecture by Ann Bergsjö (Swedish University of Agronomy in Alnarp) and inspired by the research of Catherine Szanto (Paris-La Villette School of Architecture).

INDEX

Mots-clés : enseignement du projet de paysage, perception de l'espace, sensibilité spatiale, partition sensorielle

Keywords : teaching landscape project design, perception of space, spatial awareness, sensory score

AUTEURS

CATHERINE SZANTO

Catherine Szanto est paysagiste diplômée aux États-Unis (master en Landscape Architecture) et docteure en architecture. Elle enseigne à l'École nationale supérieure d'architecture de Paris-La Villette, où elle est membre du laboratoire Architecture-Milieu-Paysage (AMP) et à l'École de la nature et du paysage de Blois (INSA Centre Val de Loire). Le thème central de ses recherches est l'expérience esthétique de l'espace par le mouvement.

k.szanto[at]wanadoo[dot]fr

ANN BERGSJÖ

Ann Bergsjö est paysagiste, diplômée à l'Université suédoise d'agriculture (SLU). Après une vingtaine d'années de pratique professionnelle au sein de sa propre agence, elle a rejoint le département de paysage de l'Université suédoise d'agriculture (Alnarp) comme professeure de pratique et de projet. Elle coordonne depuis de nombreuses années l'atelier de projet de master « Composition et matérialité ».

Ann.Bergsjo[at]slu[dot]se