

# — MARCHER LE PAYSAGE : LE PROJET COMME ÉCOLOGIE DE L'ATTENTION

Jennifer Buyck, Maîtresse de conférences  
Univ. Grenoble Alpes, CNRS, UMR PACTE  
Institut d'Urbanisme et de géographie  
Alpine

Courriel :  
jennifer.buyck@univ-grenoble-alpes.fr

## RÉSUMÉ

Cet article s'appuie sur une série d'expériences pédagogiques réalisées dans le cadre de formations en urbanisme et dans lesquelles il est proposé de penser, de représenter, d'expérimenter et de fabriquer les paysages de demain par la marche - ou plutôt au travers de marches allant du cours *in situ*, au « transect » en passant par les « itinéraires habitants ». A partir du récit de ces expériences, les liens entre marche, paysage et projet sont questionnés. Comment la marche articule-elle invention, explicitation et écoute attentive des paysages ? Comment suscite-elle une recomposition des relations entre soi, les autres et le paysage ? Façonne-elle en creux une pédagogie du projet spécifique ? Et enfin, que nous dit-elle du paysage lui-même ? Tel que convoqué par ces marches et ces projets, le paysage n'est pas tant lié à la vue qu'à sa mise en forme par ses habitant-e-s. La marche préconisée se soustrait alors à la passivité contemplative, pour s'inscrire dans une position plus dynamique liée aux activités qui composent ce paysage.

## MOTS-CLÉS

Écologie de l'attention, marche, paysage, pédagogie in situ, projet, urbanisme.

## ABSTRACT

This paper is based on a series of pedagogical experiments carried out within the framework of training in urbanism and in which it is proposed to think, to

represent, to experiment and to design the landscapes of tomorrow by walking - or rather through specific walks from an in situ classes to «transects» via the «inhabitants itineraries». From the narrative of these experiences, the links between walking, landscape and design are questioned. How does walking articulate invention, explicitation and attentive listening of landscapes? How does it stimulate a recomposition of relations between oneself, others and the landscape? Does it shape a specific pedagogy of urban design? And finally, what does it tell us about the landscape itself? As summoned by these walks and projects, the landscape is not so much related to the vision as to its shaping by its inhabitants. The recommended walk then evades contemplative passivity, to be part of a more dynamic position related to the activities that form this landscape.

## KEYWORDS

Ecology of the Attention, landscape, place-based learning, urban design, urban planning, walking.

—

« Qui de l'ornithologue ou du poète est le plus éclairé ? Est-ce celui qui connaît le nom de toutes les espèces aviaires mais les conserve bien rangées dans son esprit, ou celui qui ne sait rien mais pour qui chaque chose se présentant à son regard suscite l'émerveillement, la surprise et la perplexité ». Telle est l'interrogation proposée par Tim Ingold dans les premières lignes *Du dédale et du labyrinthe : la marche et l'éducation de l'attention* paru en 2015 (Ingold, 2015, p. 2).

C'est cette même interrogation qui nous a guidé aux travers de marches et que nous souhaitons ici détailler. Ces marches réalisées par des étudiant-e-s en urbanisme – de niveau master comme de licence – dans le cadre de leurs ateliers de projet comme de cours magistraux ont été imaginées comme autant de manières de penser, de représenter, d'expérimenter et de fabriquer les territoires de demain. Ces marches sont diverses et prennent des formes plus ou moins codifiées allant du cours *in situ* au « transect » (Tixier, 2015) en passant par les « itinéraires habitants » (Petiteau, 2018). Nous voudrions ici partager quelques éléments, principalement méthodologiques, qui sont issus de ces dispositifs pédagogiques particuliers reliant marche, projet et paysage. Relaté en première partie de cet article, le récit de ces expériences pédagogiques nous permettra d'explicitier dans la deuxième partie comment la marche articule invention, explicitation et écoute attentive des paysages. La question de l'attention sera quant à elle au coeur du troisième et dernier temps : comment la marche suscite-elle une recomposition des relations aux autres et aux paysages ? Façonne-elle en creux une pédagogie du projet spécifique ? Et enfin, qu'advient-il de la notion même de paysage quand, en marchant, on s'immerge dans sa pluralité et ses singularités ?

L'hypothèse repose ici sur une compréhension singulière du paysage. Tel que convoqué par ces marches et ces projets, le paysage n'est pas tant lié à la vue qu'à sa mise en forme par ses habitant-e-s (Jackson, 2003 & Ingold, 2011). La marche préconisée se soustrait alors à la passivité contemplative, pour s'inscrire dans une position plus dynamique liée aux activités qui composent ce paysage. Etant donné que les pratiques et usages – comme habiter ou marcher – ne s'inscrivent pas dans ou sur un paysage mais donnent forme au paysage (Ingold, 1993), dire que par ces marches nous marchons dans un paysage serait réducteur. Afin de réhabiliter l'action performative de la marche nous employons l'expression marcher le paysage. Alors que nous le marchons, nous le réalisons.



**Figure 1** : Quatre étudiants et étudiants marchant dans le cadre d'un dispositif de transect sur les traces de l'ancienne voie de chemin de fer entre Lamastre et les Nonières en Ardèche (source : Morgane Gloux, oct. 2015)

## — CADRE DES DISPOSITIFS DE PROJET ET MODALITÉS DE LA MARCHÉ

Cela fait cinq années que nous proposons régulièrement avec mon collègue Nicolas Tixier des marches exploratoires dans le cadre de la formation grenobloise en urbanisme. Ces dernières reposent sur des processus méthodologiques divers et trois de ces manières d'inviter à la marche seront décrites ici : le transect, les itinéraires et le cours *in situ*. Toutes n'ont pas les mêmes finalités ; certaines sont directement liées aux activités de projets, d'autres s'en détachent. Nous y reviendrons.

### LA MARCHÉ COLLECTIVE ET PROSPECTIVE DES TRANSECTS

Nous avons mis en place des transects dans le cadre justement d'atelier de projet en urbanisme. Par exemple, en octobre 2015, les étudiants-es du master « design urbain » de l'Institut d'Urbanisme de Grenoble et ceux du master « design & espace » de l'École Supérieure d'Art de l'Agglomération d'Annecy ont parcouru à pied le Sud de l'agglomération grenobloise<sup>1</sup>. A l'issue de ces

---

**1** Cet atelier pédagogique a eu lieu dans le cadre d'une commande formulée avec le service Égalité, Démocratie Locale de la Ville d'Échirolles où il s'agissait de penser le devenir des espaces publics du quartier dans le cadre de son renouvellement.

trois jours de marche exploratoire le long de lignes abstraites, préalablement définies en atelier et que nous appelons transect (Tixier, 2015), une restitution a été organisée sous la forme d'une « table longue », première expression des rencontres, émotions, réflexions et intentions de projets (Buyck et al., 2015). Ce même dispositif de transect et de table longue a aussi été déployé dans le grand Rovaltain Ardèche – Drôme<sup>2</sup>, dans le Centre Ardèche<sup>3</sup> comme dans l'Ouest genevois<sup>4</sup>. A chaque fois, les lignes de marche sont tracées et conçues à l'avance, soit définies à partir de caractéristiques géométriques – des lignes parallèles et perpendiculaires régulièrement espacées par exemple – ou à partir des grandes entités géo-morphologiques en présence – le long des rivières et dans les vallées par exemple. Ensuite, il s'agit d'affiner ce tracé au regard de réalités matérielles : présence ou nom de routes, de chemins ou, à défaut, de possibilités de passage, capacités physiques estimées des étudiant-e-s, localisation des lieux d'hébergement trouvés<sup>5</sup>... En effet, la question des points d'arrêt pour se reposer, pour manger, pour organiser des rencontres, pour réaliser des entretiens et d'éventuelles visites est centrale. Tout cela demande une intense préparation avant le départ. Une fois en chemin, les étudiant-e-s répartis en groupe de cinq, sont totalement autonomes<sup>6</sup>. Tout en marchant ils conversent, ils s'étonnent et s'interrogent (figure 1). Le projet est déjà en train de se faire.

---

**2** Cet atelier de projet a eu lieu dans le cadre d'une commande communément formulée avec les CAUE de la Drôme et de l'Ardèche où l'ambition était de soulever des éléments de prospective vis à vis du devenir de l'agglomération de Valence.

**3** Issu d'une commande formulée par les CAUE de l'Ardèche, cet atelier de projet a été l'occasion de s'intéresser à la question de l'eau et des vallées pour penser le devenir de l'agglomération dans la perspective de son futur SCoT.

**4** Dans ce cadre, la Fondation Braillard – architectes (Genève) nous a invité à réfléchir au devenir de l'Ouest genevois dans une perspective de frugalité et de décroissance.

**5** Les étudiant-e-s ont principalement dormi chez les habitant-e-s (élu-e-s, personnes investies dans des associations, collocations, ...) qui les ont accueillis chaleureusement. Dans de rares cas, les étudiant-e-s ont eu recours à des chambres d'hôtes ou hôtel bon marché.

**6** Les étudiant-e-s ont un budget (souvent d'environ 20€/jour/personne) qui leur permet essentiellement de se nourrir sur leur chemin. En ce qui concerne l'hébergement, ils/elles privilégient l'accueil à titre gracieux chez l'habitant. Durant les 2 à 5 journées des traversées, les professeur-e-s ne sont donc pas au quotidien avec leurs étudiant-e-s. Une page Facebook dédiée à l'expérience en cours permet cependant à tout à chacun-e d'échanger des nouvelles.



**Figure 2 :** À l'issue de trois jours de marche, restitution des rencontres, étonnements et pistes de projet sous la forme d'une coupe aussi appelée « table longue » (source : Hélène Page, oct. 2015)

Le dispositif de la table longue qui vient clore la marche<sup>7</sup> consiste justement à disposer, physiquement et matériellement dans l'espace une longue table où sont déployés les transects étudiés, les étonnements suscités et les pistes de projet (figure 2). En présence d'un public composé d'élu-e-s, d'habitant-e-s, de technicien-ne-s, les étudiants-e-s représentent en coupe leur transect en mobilisant différents éléments exprimant ou suggérant les enjeux à traiter : paroles d'habitant-e-s, paroles d'expert-e-s, photographies, expression des usages, données quantitatives, zoom sur un point particulier, éléments de diagnostic et d'enjeux, esquisses de projet, etc. « L'observation de terrain se traduit alors en un inventaire écrit, dessiné et photographié de situations diverses, une superposition d'ambiances, d'interrogations, d'usages. À la fois l'expression et l'interrogation d'un espace de vie, la table longue articule, en un temps inédit de débat public, analyse et conception. C'est une façon plurielle de mettre le quotidien en débats et en projets » (Buyck et al., 2015). De retour à l'université, ces coupes sont reprises. Elles sont le support des projets à venir (figure 3). Et, augmentées de ces projets<sup>8</sup>, c'est dans l'espace public<sup>9</sup> qu'elles sont restituées et mises en débat une nouvelle fois. Tel que développé ici le transect est à la fois un outil de parcours comme de relevé de terrain, une manière d'appréhender la complexité d'un paysage et de la révéler par le projet. La marche suscitée par ces expériences de transect est alors tant une manière d'expérimenter collectivement un paysage qu'un moyen de le représenter dans toute sa diversité. C'est une façon de saisir les multiples dimensions du lieu tout en dépassant le simple repérage d'espaces, un engagement à la réinvention des lieux. Mais c'est aussi une marche qui permet aux étudiant-e-s de renouveler les modalités de mise en récit des paysages traversés et ainsi d'échapper aux discours préconçus et visions d'expert parfois utilisés avec empressement et maladresse par les étudiant-e-s. La marche leur offre une possibilité de décalage (avec leur quotidien, leurs savoirs, leur automatismes...) qui est tout autant un recentrement (vis à vis des lieux, des autres et de soi très certainement aussi). Au centre, l'attention aux lieux justement<sup>10</sup>.

**7** La table longue a idéalement lieu le lendemain du dernier jour de marche. Les étudiant-e-s ont alors toute une soirée ensemble – le temps d'un dîner par exemple – pour discuter de leur expérience commune, pour se montrer des premiers éléments. Nous réservons dans ce cas un hébergement collectif.

**8** De la mise en exergue d'une bio-vallée aux micros aménagements d'espace publics en passant par de éléments de prospective par rapport aux mobilités, les projets réalisés sont de taille et d'ambition très variées.

**9** Ces restitutions publiques ont eu lieu dans des halls de gare (Valence TGV), dans des bibliothèques, au sein de parcs, sur des parvis...

**10** Dans une moindre mesure, ce décentrement / recentrement est aussi valable par extension pour les personnes qui viennent débattre autour des tables longues. On peut parler d'extension de l'expérience.

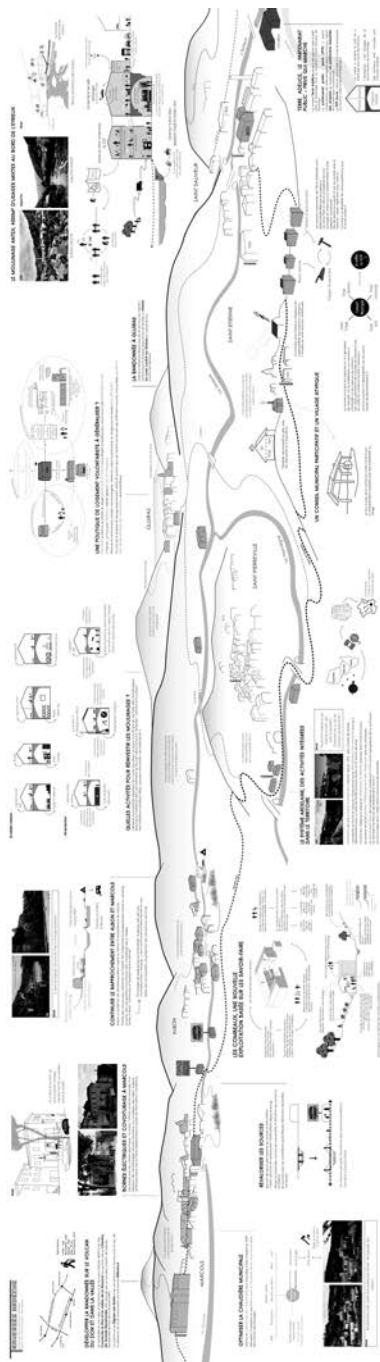


Figure 3 : Une des 7 coupes réalisées dans le cadre de l'atelier de projet en Centre Ardèche et issues du dispositif de transect (source : Benjamin Palle, Gérard Tirfroushan, Maël Trémaudan, nov. 2015)



## DANS LES PAS D'UN-E HABITANT-E, LA MARCHE DE L'ITINÉRAIRE

Alors que les transects sont conçus à partir de lignes fictives, les itinéraires sont fondés à partir de rencontres avec des habitant-e-s (Tixier et al., 2016). Lors de l'atelier d'automne 2015 déjà mentionné, des itinéraires habitant-e-s ont aussi été réalisés par les étudiant-e-s en se focalisent plus précisément sur la Villeneuve d'Échirolles. Là encore ils constituent une des toutes premières étapes de l'atelier de projet. En suivant la méthode du sociologue Jean-Yves Petiteau, 15 itinéraires ont été réalisés et rassemblés au final en un ouvrage<sup>11</sup>. Ce itinéraires, par leurs récits, nous emmènent à la rencontre de la Villeneuve Échirolles. À travers les yeux, les paroles et les pas de 15 personnes un territoire prend vie (Tixier et al., 2016). Pour réaliser ces itinéraires – qui ont aussi eut lieu à Genève<sup>12</sup> et à Bagnols-sur-Cèze<sup>13</sup> – il ne suffit pas de marcher en suivant quelqu'un ; plusieurs étapes et conditions sont nécessaires. Avant de marcher il convient que chaque étudiant-e choisisse l'habitant-e, l'usager-ère qui va guider l'exploration et la conversation. Un premier entretien suivant les règles de la « méthode non directive » initiée par Carl Rogers permet d'établir un rapport de confiance. « Il est alors proposé à la personne rencontrée de poursuivre son récit en nous guidant sur un parcours dont elle sera l'auteur et l'initiatrice. (...) Lors de l'itinéraire, la personne devient guide » (Petiteau, 2006, p.1). Cette personne initie l'étudiant e à la découverte d'un paysage inconnu et « sa parole jalonne sa mémoire en l'actualisant » (Petiteau, 2006, p.1). L'étudiant-e marche à ses côtés et l'écoute. Un-e autre étudiant-e « témoigne de cette journée en prenant un cliché à chaque modification du parcours, temps d'arrêt, variations du mouvement ou expressions émotionnelles perceptibles » (Petiteau, 2006, p.1). C'est le corps, la marche et le paysage qui suscitent et articulent le récit : « La marche joue avec la parole un rapport indissociable » (Petiteau, 2006, p.1). Ce récit, entièrement enregistré, est ensuite intégralement retranscrit et mis en page sous la forme d'un roman-photo. La réalisation, l'enregistrement et la représentation du parcours de chaque personne interrogée se fait l'écho du paysage expérimenté par la marche. Chaque étudiant-e réalise un itinéraire habitant en tant que « sociologue » et un autre en tant que « photographe ». L'ensemble des itinéraires réalisés donne lieu à

**11** Recueil des itinéraires habitants à découvrir ici : [https://issuu.com/jenniferbuyck/docs/itineraire\\_habitants\\_villeneuve\\_ech](https://issuu.com/jenniferbuyck/docs/itineraire_habitants_villeneuve_ech)

**12** Réalisé dans le cadre d'un partenariat avec la Fondation Brillard – architectes, Genève. Recueil des itinéraires habitants à découvrir ici : [https://issuu.com/jenniferbuyck/docs/version\\_fi-nale\\_itine\\_raires\\_est-ge](https://issuu.com/jenniferbuyck/docs/version_fi-nale_itine_raires_est-ge)

**13** Réalisé dans le cadre d'un partenariat avec la Ville de Bagnols sur Cèze et la Communauté des Communes du Gard Rhodanien. Recueil des itinéraires habitants à découvrir ici : [https://issuu.com/jenniferbuyck/docs/itin\\_raires\\_bagnols\\_sur\\_c\\_ze](https://issuu.com/jenniferbuyck/docs/itin_raires_bagnols_sur_c_ze)

l'édition d'un ouvrage, l'occasion de restituer les paroles recueillies (figure 4). Enfin, contrairement aux transects, il n'y a pas nécessairement de continuité évidente au premier regard entre les itinéraires accomplis et les projets à venir. Si ce n'est une qualité d'attention, d'écoute et de récit vis à vis des lieux et de ceux et celles qui y vivent. C'est que la rencontre au coeur de chacune de ces marches suscite des émotions (Thomas, 2007) et que l'autre, tout comme le lieu, n'existe « que lorsqu'il provoque chez nous une émotion ; et cette émotion nous oblige à revisiter nos analyses et perceptions pour découvrir le sens de cette différence » (Thomas, 2007, p.16). La marche fait ici émerger un autre savoir du lieu.



Ça c'est le Salève, et là, tout au bout de ce chemin, on retrouve le petit village de Veyrier. Il y a Vernier et Veyrier, ici c'est Veyrier. Il ne faut pas confondre. Ce chemin amène jusqu'au village, vous voyez là-bas.

Ici chez nous, c'est bien organisé. Tout doit être propre. La propreté c'est super important. Il n'y a pas des restes de bouteilles, tout ça, vous voyez. Parce que les gens ils font attention, vous voyez. On ne peut plus laisser ça trainer, ces choses, comme à l'époque.



À l'époque, ça fait 5 ou 10 ans en arrière, je venais beaucoup plus souvent par-là, pour marcher. Maintenant je marche vers chez moi, je fais des tours, très sympa aussi. Il y a des *parcours vita* comme on appelle, il y a des petites montées, des petites descentes, tout ça.

Mon fils s'appelle Frédéric, quand il était petit on venait souvent ici pour courir. Lui il courait par là, il jouait, puis moi j'étais derrière lui. À Genève il n'y a pas beaucoup d'endroits pour courir comme ça. Il y a beaucoup d'espaces verts, il y a des places et des endroits pour jouer, et tout. Mon fils à l'époque venait avec son petit vélo. Par ici c'est toujours calme vous voyez, il n'y a personne qui vous embête. C'est vraiment la campagne.

**Figure 4** : Extrait d'un itinéraire habitant réalisé par des étudiant-e-s dans l'Est genevois (source : Elodie Pinero et Luc Drochon, in ITINÉRAIRES Habitants Usagers Est-Genève, Fondation Braillard, 2016, p.60)

## LA PÉDAGOGIE UNVERSÉE LA MARCHE DU COURS IN-SITU

Enfin, le cours *in situ* raconte une histoire légèrement différente. Dans ce cas, il n'est pas question de projet mais simplement de transmettre des connaissances en matière d'analyses et stratégies paysagères à des étudiant-e-s de dernière année de Licence en Urbanisme. Pendant plusieurs années, photographies, plans, coupes, films et autres enregistrement ont été utilisés pour rendre le plus intelligible et palpable possible cette question du paysage au sein de l'amphithéâtre. Malgré cela le paysage apparaissait d'une abstraction déconcertante lors des exposés de fin de semestre des étudiant-e-s. L'an passé, j'ai opéré un renversement de situation en réalisant ce cours entièrement

à l'extérieur et en confiant l'animation des séances aux étudiant-e-s eux-mêmes. Seule la première séance a été animée par mes soins. Il s'agissait d'expliquer le principe du semestre : six séances de trois heures chacune pour explorer les paysages de la métropole grenobloise et en comprendre leur dynamique. Les étudiant-e-s ont alors définis les lieux de nos explorations. Nous avons ensuite débattu des enjeux et thématiques soulevés de manière générale par le paysage et enfin parler des méthodes à notre disposition pour interroger un paysage<sup>14</sup>. Au bout de ces deux heures, les étudiant-e-s se sont réparti e s en six groupe. Chaque groupe choisissant un lieu et devenant par là-même responsable d'une séance sur ce paysage. Avant chaque séance une rencontre entre l'enseignante et le groupe responsable de la séance est planifiée et ce afin d'affiner l'organisation de l'exploration à venir<sup>15</sup>. Lors des séances en elles-mêmes les étudiant-e-s mènent la marche et instaurent des pauses, des temps de parole, de débats, de lectures, de projets, de dessins, de captations sonores,... Autant de manières de restituer et de mettre en débat le paysage expérimenté par la marche. Le contraste avec les exposés des autres années est saisissant. La marche fait ici émerger un autre savoir du paysage. C'est justement cette question du savoir transmis par ces marches singulières que souhaitons par la suite aborder. Car, au-delà des différences entre ces protocoles méthodologiques (tableau 1), nous faisons ici l'hypothèse que ces expériences reposent sur une compréhension commune de la marche notamment dans son rapport au paysage.

---

**14** Bien évidemment aucun thème ni aucune méthode d'analyse n'a été associé au préalable aux lieux choisis pour le cours.

**15** Les étudiant-e-s qui organisent une séance sont forcément allés sur place avant d'élaborer leur proposition de séance.

Dispositif pédagogique	Transect	Itinéraire	Cour <i>in situ</i>
Mis en place en	2013, 2014, 2015 et 2016	2014, 2015 et 2016	2016
Localisation(s)	Valence, Echirolles, Centre Ardèche et Genève	Echirolles, Bagnols-sur-Cèze et Genève	Grenoble
Mobilisé dans le cadre	Ateliers de projet	Ateliers de projet	Cours théorique
<b>Par an :</b>			
Nombre d'étudiant-e-s concernés	20	20	40
Nombre de parcours effectués	5	20	6
Nombre d'étudiant-e-s / parcours	4	2	40
Longueur moyenne d'un parcours	20 km	2km	5km
Temporalités et modalités spécifiques de la marche	Marches en équipe de 4 étudiant-e-s menées en parallèle sur 2 à 4 jours	Marches de 2 étudiant-e avec 1 habitant-e durant 1 à 2 heures	Marches hebdomadaires de 3 heures sur 6 semaines avec toute la promotion
Parcours défini par	Le groupe d'étudiant-e au préalable	L'habitant-e le jour J	1 groupe d'étudiant-e-s responsable de chacune des marches
Présence des enseignant-e-s	Non, marche en autonomie	Non, marche en autonomie	Oui
Mobilisation des habitant-e-s	Oui	Oui	Oui/Non
Rôle des étudiant-e-s pendant la marche			
Restitution, réception	Coupes, films, projets	Ouvrage, recueil, projets	Billets de blog
Temps public de restitution	Oui, exposition et mis en débat dans l'espace public	Oui, lecture publique	Non

**Tableau 1** : Comparaison des dispositifs pédagogiques mobilisant la marche (source : Jennifer Buyck, 2018)

## — APPORTS ET RETOURS CRITIQUES RELATIFS AUX MARCHES ET AU PAYSAGE

Si la marche est régulièrement convoquée dans les pédagogies et recherches relatives aux sciences de l'espace, elle n'en demeure pas moins plurielle. Modalités et finalités diffèrent bien souvent (Solnit, 2002). Si dans les écoles de paysage, la marche est une pratique incontournable de l'observation des paysages, elle connaît actuellement un renouveau à travers les médiations paysagères (Paradis, Lelli, 2010). les démarches participatives (Derioz et al., 2010) et les réflexions sur les liens entre paysage et démocratie (Delbaere, 2012). Pratiquée de façon moins systématique dans les formations en urbanisme (Paquot, 2004), la marche y est cependant un sujet et une

méthode de travail récurrente (Careri, 2002). Considérée comme une manière de prendre le pouls des usages (Thomas, 2010), la marche y est souvent mobilisée dans le cadre d'approche sensible (Thomas, 2004). Là encore, les enjeux de la participation mais aussi le « *geographical turn* » des disciplines artistiques participent de son renouveau (Davila, 2002). À travers l'analyse des méthodes décrites précédemment et en relisant les projets et pensées façonnées dans ce cadre, nous cherchons ici à comprendre de quelle manière ces marches spécifiques contribuent – même modestement – à ces débats actuels sur la marche. Quelle éducation reçoit-on par ces marches ?

### MARCHER POUR SE DÉPLACER

Tim Ingold rappelle qu'il existe deux conceptions fort différentes de l'éducation (Ingold, 2015). Étymologiquement issue du verbe latin *educare*, l'une d'elle nous est familière. Eduquer signifie dans ce cas « élever », « inculquer une ligne de conduite approuvée ». Mais une autre origine étymologique existe reposant cette fois sur le verbe *educere*, littéralement signifiant mener au dehors (de « *ex* » - dehors - et de « *ducere* » - mener -). Eduquer revient alors « à mener les novices vers le monde extérieur et non – comme il est conventionnellement admis de nos jours – à inculquer un savoir dans leurs esprits » (Ingold, 2015). À s'inscrire dans cette perspective, la marche acquiert alors en soi une valeur éducative. Et c'est je crois en ce sens que l'on peut comprendre les trois dispositifs de marche présentés. Dans les trois cas, l'ambition est en effet de maintenir voire de susciter l'émerveillement, la surprise, la perplexité là où malheureusement le professionnalisme bride parfois la curiosité. L'expérience de ces marches ne relève donc pas de la mise en situation de savoirs universitaires, ces invitations à aller à la rencontre du monde extérieur sont à mon sens conçues en tant que manière d'apprendre (ou de réapprendre) à voir comme à écouter pour au final générer d'autres possibilités de penser. On y croise des animaux, des oiseaux par exemple, mais aussi des corps maquillés ou tatoués, du mobilier urbain usager, des friches, des aménagements plus ou moins soignés, des terres agricoles comme des zones commerciales... autant de situations insolites qui interrogent et où le paysage n'est ni une donnée abstraite ni déconnecté des vies quotidiennes. Telle que mobilisée dans les processus d'observation, d'écoute et de projet décrits précédemment, la marche est alors une expérience de déplacement (Levy, 2008) tant physique dans le paysage que cognitif (Muller, 2015) par et pour le paysage. C'est ce double déplacement paysagèrement incarné et faisant émergé d'autres réalités du paysage que nous cherchons à traduire avec cette expression « marcher le paysage ». Décentrer le regard pour ouvrir d'autres horizons sur les paysages, leurs usages et leur devenir, tel est pour moi le sens de ces marches où le déplacement cognitif s'opère au travers d'un

déplacement corporel. Cette corrélation n'est pas anodine. Tim Ingold parle alors d'une véritable « manière de penser en agissant »<sup>16</sup> (Ingold, 2017). En s'appuyant sur la formulation d'Olivia Germon à propos des somatiques, il convient de rappeler que la marche est une expérience incarnée, vécue en relation à un contexte sensible, social, spatial (Thomas, 2007) et dans notre cas paysager. Ces marches répondent à un « paradigme holistique » où « percepts, concepts et affects sont indissociables » (Germon, 2016). La conception du corps sous-entendue par cette définition repose sur une conception unifiée du sujet en prise avec le monde où « *body concepts* », « *body percepts* » et « *body affects* » s'entremêlent (Ginot, 2011). A l'instar de Richard Shusterman pour qui la conscience corporelle est un outil critique de l'espace habité (Shusterman, 2010), envisager la marche sous l'angle des somatiques (Hanna, 1995) revient à placer le corps au centre du déplacement pour en révéler la puissance critique notamment au regard des paysages. Les somatiques, ou « discipline d'érudition du sentir » (Ginot, 2013) travaillent à et sur « l'échelle micro-corporelle du senti » et se détachant de la « dichotomie platonicienne corps-esprit » dont pâtit le mot « corps » pour lui préférer celui de « soma » compris comme « sujet sentant, éprouvant, pensant, agissant, en relation avec le monde et dans l'idée d'une pleine conscience de soi » (Germon, 2016). En somme, telle que mobilisée ici, la marche est un déplacement tant corporel qu'intellectuel tout en offrant une possibilité de se recentrer tant sur le paysage que sur soi même. L'expression « marcher le paysage » insiste justement sur cette connexion renforcée entre soi (compris en tant que soma) et le paysage.

### MARCHER POUR RENDRE INCONTOURNABLE LE PAYSAGE

Attardons-nous un peu sur les trois dispositifs mobilisés. Dans chacun des cas les parcours sont tracés à l'avance et/ou par d'autres personnes : le trajet du transect est défini en atelier bien avant le départ, celui de l'itinéraire par l'habitant qui fait découvrir son propre territoire de vie et celui du cours in situ par l'équipe étudiant-e en charge de l'organisation de la séance. Ainsi, lors de ces marches les questions de destination et de choix du chemin cessent d'être un enjeu. Là encore ce n'est pas anodin. De manière générale, nous avons l'habitude de marcher pour nous rendre précisément d'un endroit à un autre et notre marche d'adulte repose sur une série de choix raisonnés. Chacun d'entre eux repose lui-même sur une décision qui le précède. Par exemple : « je pars de chez moi, je vais à droite, puis deuxième à gauche (car c'est un raccourci), je m'arrête ici car il pleut, je repars en courant car je suis en retard,

---

16 Expérience toute différence de celle d'agir en pensant

j'arrive essoufflé et mouillé ». Tim Ingold parle dans ce cas de l'expérience du dédale : « au sein du dédale, l'intention dicte la cause et l'action régit l'effet » (Ingold, 2015, p. 14). La finalité de ce type de marche est de toute évidence d'atteindre la destination et non pas de parcourir un chemin pour ce qu'il dévoile. Transects, itinéraires et cours *in situ* fonctionnent différemment. Comme nous l'avons vu, le parcours y est donné d'avance. Suivre une voie, fut-elle déjà tracée, requiert beaucoup d'attention. Il s'agit de ne pas s'égarer (dans le cas du transect) et de mettre en relation les paysages traversés avec les propos recueillis (dans le cas des itinéraires) comme avec les débats soulevés (pour le cours *in situ*). C'est le fameux labyrinthe d'Ingold : « La poursuite d'une trajectoire relève en résumé d'une logique qui est d'avantage centrée sur l'attention que l'intention. Le chemin amène le voyageur vers la présence du réel » (Ingold, 2015, p. 16). En ce sens, de part leurs tracés prédéfinis et leurs ambitions de captation des paysages (par la photo pour les itinéraires ou à travers différents médiums pour les transects), une attention toute particulière est portée au paysage. Ces marches rendent le paysage incontournable non seulement aux regards mais aussi à la pensée. Cette évidence du paysage est accentuée par le renforcement des solitudes individuelles (étudiant-e en face à face avec un-e habitant-e lors des itinéraires) voire collectives (groupes pour les transects en autonomie sur plusieurs jours) sur des temps longs (de 2 heures pour les itinéraires à plusieurs jours pour les transects) (Sansot, 1998). Sans doute la conscience de soi va t-elle de pair avec la conscience du paysage. Il s'agit d'un continuum où se déplacer, s'exposer au paysage, est alors l'occasion d'un décentrement, un pas de côté, un éloignement par rapport à point de vue initial, mais aussi une invitation à « une observation qui nous constitue comme partie de ce que nous observons » (Ingold, 2015). Enfin dans la mesure où ces marches sont l'occasion d'un débat *in situ* sur le devenir de paysages, le paysage objet du regard n'est pas considéré comme déterminé mais toujours naissant, confinant à une émergence permanente : « Tandis que le sentier invite le marcheur, celui-ci se met à la disposition et à la merci de ce qui advient » (Ingold, 2015, p.22).

### **MARCHER POUR COMME MODALITÉ DE PROJET**

La propre finalité de cette approche des paysages par la marche – et leur mise en récit – est incertaine. Mais, comme nous venons de le rappeler pour les transects comme les itinéraires, il n'existe pas d'opposition entre la conception du projet et la marche *in situ*. L'activité de projet commence avec la marche, voire même lors de la conception du trajet pour les transects ou le choix de l'habitant-e à rencontrer pour les itinéraires. Par contre, si pour les transects les premiers projets se matérialisent directement à l'issue de la marche (lors des tables longues, sur les coupes), il n'en est pas de même

pour les itinéraires où les liens entre la marche et le projet à venir sont moins évidents. Ce qui frappe cependant dans les discours des étudiant-e-s à peine revenu-e-s de leurs marches c'est l'enthousiasme, le sentiment de liberté (surtout après les transects) et l'empathie qui les traversent. Dans les projets cet état d'esprit se maintient en partie et une certaine indécision s'installe ou plutôt le caractère dynamique des discours, en perpétuel renouvellement, s'affirme. Pour reprendre l'expression de Gilbert Lascault formulée dans un tout autre contexte, je dirai qu'un récit « éparpillé en propos non liés mais situés » (Lascault, 1979, p. 10) émerge. A comparer les productions de projets réalisées avec ou sans itinéraires et transects, nous constatons que les projets générés par les marches contiennent relativement moins de poncifs mais aussi clairement moins de structure (cette différence est la même entre les exposés de fin de semestre du cours donné en amphithéâtre et les marches *in situ* organisées par les étudiant-e-s). Ces récits de projets relèvent dans leurs formes les plus abouties d'une pensée nomade ; ils ne sont pas démonstratifs et n'ont pas en apparence de but précis. Si ces projets se tiennent dans leur ensemble à l'écart de toute apologie et de toute tentation hiérarchique, les propositions en sont contrastées. Tantôt les étudiant-e-s rêvent par leurs projets de tout égaliser, de penser les paysages en autant de variantes toutes également séduisantes. Tantôt ils préfèrent renverser les hiérarchies plutôt que de les abolir ; alors ils réhabilitent, défendent et illustrent des paysages décriés. Il en résulte que les projets qui émergent de ces marches sont équivoques et que bien souvent un seul de ces projets en lui-même n'est pas univoque car « ce projet qui se dessine c'est aussi 100 projets et ces projets se développent à des échelles très variées et dans d'autres sphères que le seul espace construit » (Buyck et al., 2017, p. 6).

## — PISTES DE RÉFLEXION À PROPOS DU PROJET COMME ÉCOLOGIE DE L'ATTENTION

Comme nous venons de commencer à le faire, intéressons nous maintenant aux projets générés à partir de ces marches. Notre propos potera alors plus spécifiquement sur l'expérience des transects et des itinéraires, dispositifs mobilisés dans le cadre d'atelier de projet. Des liens peuvent être aussi révélées entre la marche et le projet au niveau des cours *in situ* mais ils sont plus ténus : les étudiant-e-s qui s'occupent de l'organisation d'une séance y proposent parfois des activités de projet ou d'analyse de projets mais cela constitue plutôt une activité assez marginale.



## LE PROJET COMME IMMERSION DANS LE PAYSAGE

Ainsi mêlés aux paysages et à leurs habitant-e-s / usager-ère-s, les projets générés par ces marches nous révèlent que le « peu » intéresse plus que le « beaucoup », le « moins » que le « plus » et le « faible » que le « fort ». L'énorme est ici installé dans l'infiniment petit et un « vertige naît de la multiplicité des détails saisis en un lieu minuscule » (Lascault, 1979, p.136). Notre formation et notre culture nous invite plutôt à privilégier la totalité en dépit du détail, à « refouler l'individuel au profit du général » et à préférer « les notions aux sensations » (Lascault, 1979, p. 136). L'analyse des projets montre ici une tendance inverse et c'est, je crois, un véritable défi. S'éparpiller dans une place, une ville, un paysage, relève donc d'un véritable défi, d'une lente construction. Pour permettre une errance souple, une dispersion dans les détails, rien de tel que l'immersion *in situ* où la multiplicité des éléments l'emporte *de facto* sur la vaste synthèse. Ce constat a une incidence concrète sur la manière de penser le projet. En marchant, les étudiant-e-s, en relation avec les paysages, développent une pensée sans doute assez proche de celle décrite par le poète et philosophe Edouard Glissant dans sa philosophie de la relation, une « pensée de l'archipel » (Glissant, 1990). Confrontée aux fragments parfois chaotique du paysage, la pensée y est diffractée et ne saurait faire système. La pensée rebondit un peu partout dans le paysage, un peu sur tout et sans crier gare. C'est une pensée sans véritablement de commencement ni de fin, où s'exprime répétitions et infinies variations. Elle semble tout l'inverse d'une « insinuation » – d'une certitude enracinée – et s'apparente d'avantage à une « sinuation » (Glissant, 1990). Pour autant, je ne pense pas que les pensées se dispersent dans le paysage car cela supposerait qu'une racine de la pensée unique pourrait y être identifiée. Disons plutôt que le déplacement cognitif généré par ces marches se prolonge dans les projets et l'immersion dans le paysage continue d'y être palpable.

## LE PROJET COMME DIALOGUE PERMANENT AVEC LE PAYSAGE

Lors de cette immersion initiale lors des marches, difficile de distinguer quelque chose dans le désordre des paysages contemporains – rappelons que l'on marche partout, dans des quartiers de grands ensembles, dans des zones commerciales parfois en friche, le long d'autoroutes, à travers les champs... A suivre une ligne, une trace, une personne, cette « pédagogie pauvre » (Masschelein, 2010) dont l'enjeu réside précisément dans une immersion totale dans le présent plonge immédiatement l'étudiant-e dans l'inconnu. Cette totalité, de prime abord, est des plus confuses. Aussi, nous faisons le constat que les étudiant-e-s construisent leurs projets à partir de détails récoltés en chemin (une pelouse stérile en quartier pavillonnaire vieillissant, une camionnette-épicerie que l'on croise partout, une industrie en faillite ou

justement l'inverse...) autant de prises à partir desquelles une mise en récit générale émerge. Directement liés aux problèmes économiques, sociaux, voire personnels des habitant-e-s, ces détails parlent aux habitant-e-s. Sans doute ces détails sont-ils très précieux pour comprendre et faire comprendre l'étonnant désordre des lieux de vie et créer les conditions d'un dialogue, d'une pédagogie réciproque (Buyck et al., sous presse). Mais, la mobilisation de détails a d'autres avantages. Comme le rappelle Edouard Glissant, « un détail n'est pas un fragment, il interpelle la totalité » (Glissant, 1990) et ces minces entrées circonscrites ouvrent très vite vers d'autres horizons. En ce sens, les passerelles entre les échelles sont nombreuses au sein des projets réalisés. Ainsi, le projet apparaît dès lors comme un jeu d'interactions entre des écosystèmes paysagers locaux et les enjeux globaux du paysage. Loin de connecter simplement ces enjeux, le projet construit un système d'interactions, un équilibre dynamique, entre ces différentes polarités. Ces prises paysagères, ces détails à partir desquels les récits se construisent, ces anomalies qui interrogent ne sont d'ailleurs pas sans rappeler la notion de « lieu-commun » telle que définie par Edouard Glissant « où chaque fois une pensée du monde appelle et éclaire une pensée du monde » (Glissant, 1990, p. 25). En d'autres termes, le projet émerge ici en tant qu'expérience de connexion par le et au paysage. Aujourd'hui la communauté scientifique s'accorde à constater l'accélération de la perte des liens entre les sociétés occidentales et la nature (Descola, 2005). « L'extinction de l'expérience (de nature) », expérience qu'aucune connaissance théorique et virtuelle ne saurait remplacer est l'une des principales raisons de cette dégradation (Pyle, 1978 et Miller, 2005). Proposer par ces marches des expériences qui dépassent la simple prise de contact avec un paysage et qui ne sauraient exister sans susciter des changements – parfois profonds – auprès des personnes qui les vivent, c'est aller à contre courant de cette déconnexion. Quelque soit le dispositif méthodologique mobilisé, le projet est ici l'occasion de définir les modalités d'un dialogue permanent avec le paysage où observation, énonciation et conception sont d'importance égale (Buyck et al., sous presse) et où les habituels liens de cause à effet entre l'observation et la conception sont suspendus (Tixier, 2017).

## **LE PROJET COMME EDUCATION DE L'ATTENTION AU PAYSAGE**

Ni purement inductif ou déductif, le projet quelque'il soit est une reformulation du réel, un changement de point de vue qui pousse à l'action. Mais le projet ne peut se résumer aux transformations qu'il induit : « fortement intriqué au réel, le projet crée – trouve – quelque chose qui était déjà là, latent » (Buyck, 2015, p. 100). En d'autres termes, le projet s'élabore aussi pour donner à voir ce qui est là et permet ainsi de comprendre autrement la réalité. C'est notamment

l'hypothèse du projet comme producteur de connaissance (Viganò, 2016). Dans le cas des ateliers analysés, les projets relèvent de plus du partage de représentations issu de l'expérience *in situ*. Expérience du continuum (notamment entre soma et paysage), du sentir écosystémique, de la micro-corporéité du paysage (via celle du soma), tel est l'objet de ces processus de projets par la marche. Nous relier les un-e-s aux autres, nous relier au vivant dans son ensemble, sans nier nos spécificités mais en investiguant ce lien si essentiel qui nous unit à la vie, et notamment à la vie commune, tel est aussi le sens de ces dispositifs de projet. Mais il ne s'agit pas seulement de mise en relation. Si pour Tim Ingold, « faire » consiste ni plus ni moins à mettre en correspondance celui qui fait avec le matériau qu'il travaille (Ingold, 2017) alors « marcher », écouter, donner voix aux récits des paysages, les réaliser consiste dans sa forme la plus aboutie à mettre en correspondance celui qui marche, qui projette, avec les paysages qu'il traverse. Cette expérience de mise en correspondance qu'est ici le projet peut aussi se comprendre en tant qu'« éducation de l'attention » (Citton, 2014 & Ingold, 2015). L'ambition est bien de se soucier d'un quartier comme d'un-e habitant-e, de répondre à leur demande, une demande non prédéterminée et perpétuellement émergente. Il s'agit de se rendre disponible à ce qui advient, de se laisser guider par ce que l'on trouve et qui était déjà là – partiellement invisible par manque de vigilance (Depraz, 2014). Dans le contexte contemporain de sur sollicitation de notre attention, il est nécessaire de transmettre des méthodes grâce auxquelles les étudiant-e-s peuvent se préserver, s'orienter et devenir force de proposition. Plusieurs pistes sont avancées par Yves Citton, notamment aider à une meilleur « préhension » du réel (comme avec les fameux détails glanés lors des marches ou l'immersion dans le paysage en tant que tel), encourager l'art de la « conversation » (comme ici avec le paysage) et celui de l'« erratisme » (comme celui engendré par le « labyrinthe » du transect ou de l'itinéraire) (Citton, 2016). Dans le même sens, l'écologie de l'attention (Citton, 2014) appelle à un retour sur soi comme vers autrui. C'est bien dans ces directions qu'oeuvrent il me semble les dispositifs de projets présentés.

En définitive, la marche relève plus d'une qualité de présence et de relation à soi, aux autres et aux paysages face à laquelle la méthode en ce sens compte peu : parler d'outils méthodologiques – pourtant nécessaire dans le cadre de formations universitaires comme pour les activités professionnelles – induit souvent en erreur ; les moyens sont alors confondus en fins. La marche est un déplacement qui peut aider le projet à participer de manière plus générale à une écologie de l'attention. De tels projets par la marche, par la relation au paysage et par l'attention sont des expériences, manières de ne pas être emprisonné par ce qui nous entoure – l'amphithéâtre (les savoirs), la salle du

studio de projet (les savoirs-faire, les références, la commande),... –, dominé par les connaissances que l'on transmet parfois malgré nous. Il est façon de construire autrement ses projets, de renouveler son rapport au paysage et d'y cultiver son potentiel d'attention. Face aux crises écologiques et climatiques, face aux exigences de rentabilité immédiate, face à la vitesse des événements qui nous tétanise parfois, nous marchons à travers les paysages, nous marchons les paysages, l'oreille attentive. C'est une sage folie, un vertige vécu, un immense défi et en même temps, une heureuse liberté.

## — BIBLIOGRAPHIE

**Buyck, J. (2015).** Le concept de projet. In Commissariat général au développement durable – Direction de la recherche et de l'innovation, *Paysages, Territoires, Transitions : retour sur une démarche de préfiguration*, p. 100.

**Buyck, J., Tixier, N. (2015).** Villeneuve Échirolles en projets, retours sur l'atelier d'urbanisme des étudiant-e-s du master design urbain. In Dijkema, C., Gabriel, G., Koop, K., *Les tours d'en face : Renforcer le lien entre Université et Villeneuve*, Grenoble : Modus Operandi, Planning.

**Buyck, J., Tixier, N. (2016).** Marcher, décrire, projeter. In *Construire des pédagogies coopératives. Premières rencontres des enseignements coopératifs en architecture*, Paris : Cité de l'architecture et du patrimoine.

**Buyck, J., Tixier, N., Ramirez-Cobo, I. (sous presse).** La maquette in situ comme pédagogie immersive du projet urbain. Des étudiants au coeur du quartier des Escanaux à Bagnols-sur-Cèze. A quoi joue-t-on ? In Prévot, M. (Ed.) *L'urbanisme, l'architecture et le jeu*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

**Careri, F. (2002).** Walkscapes. Walking as an aesthetic practice. Barcelona : Culicidae Architectural Press.

**Citton, Y. (2014).** *L'économie de l'attention: Nouvel horizon du capitalisme ?*, Paris: La Découverte.

**Citton, Y. (2014).** Pour une écologie de l'attention, Paris : Le Seuil.

**Citton, Y. (2016).** L'éducation de l'attention à l'âge du numérique ubiquitaire, *The Conversation*.

**Davila, T. (2002).** *Marcher, créer. Déplacements, flâneries, dérives dans l'art de la fin duXXième siècle*. Paris : Editions du regard.

**Delbaere, D. (2012).** *La fabrique de l'espace public. Ville, paysage et démocratie*. Paris : Ellipses.

**Depraz, N. (2014).** *Attention et vigilance . À la croisée de la phénoménologie et des sciences cognitives*, Paris : PUF.

**Dérior, P., Béringuier, P., Laques, A.-E. (2010).** Mobiliser le paysage pour observer les territoires : quelles démarches, pour quelle participation des acteurs ?, *Développement durable et territoires*, vol. 1, n° 2.

**Germon, O. (2016).** Les Ambiances au prisme des Somatiques. Dialogue entre théories et pratiques. In Rémy, N., Tixier, N., (Ed.) *Ambiances, tomorrow*. Proceedings of 3rd International Congress on Ambiances, (pp. 641-646 ). Volos, Greece : International Network Ambiances ; University of Thessaly.

**Gilbert, M. (2003).** *Marcher ensemble. Essai sur les fondements des phénomènes collectifs.* collectifs, Paris : PUF.

**Ginot, I. (2011).** Body Schema and Body Image: At the Crossroad of Somatics and Social Work. *Journal of Dance & Somatic practices*, vol. 3, 151-165.

**Ginot, I. (2013).** Douceurs somatiques, *Repères, cahier de danse*, n° 32, 21-25.

**Glissant, E. (1990).** *Poétique de la relation*, Paris : Gallimard.

**Hanna, T. (1995).** What Is Somatics? In Johnson, D.H. (Ed.), *Bone, Breath and Gesture*. Berkeley : North Atlantic Books, 341-352.

**Ingold, T. (1993).** The Temporality of the Landscape, *World Archaeology*, 25(2), 152-174.

**Inglod, T. (2011).** *Being Alive : Essays on movement, knowledge and description*, Londres et New York : Routledge.

**Ingold, T. (2015).** *Le dédale et le labyrinthe: la marche et l'éducation de l'attention*, Intuitive Notebook #2 - Diagrams, Drawings and Spaces, Paris : ESAAA.

**Ingold, T. (2017).** *Faire – Anthropologie, Archéologie, Art et Architecture*, Bellevaux : Dehors.

**Jackson, J. B. (2003).** A la découverte du paysage vernaculaire. Arles : Actes Sud.

**Lascault, G. (1979).** *Ecrits timides sur le visible*, Paris : 10/18.

**Levy, B. (2008).** Marche et paysage. Le rôle de l'expérience vécue. *La Revue durable*, n° 30, 23-25.

**Masschelein, J. (2010).** E-ducing the gaze: the idea of a poor pedagogy. *Ethics and Education*, 5 (1), 43 -53.

**Miller, J. R. (2005).** Biodiversity conservation and the extinction of experience. *Trends in Ecology and evolution*, n° 20, 430-443.

**Muller, Y. (2015).** Le corps, la marche et la zone critique du paysage. *Les chantiers de la création*, 8.

**Paradis, S., Lelli, L. (2010).** La médiation paysagère, levier d'un développement territorial durable ?, *Développement durable et territoires*, Vol. 1, n° 2.

**Paquot, T. (2004).** L'art de marcher dans la ville. *Esprit*, 201-214.

**Petiteau, J.-Y. (2006).** La méthode des itinéraires ou la mémoire involontaire. In Berque, A., De Biase, A., Bonnin, P. Colloque *Habiter dans sa poétique première*, 1-8 septembre 2006, Cerisy-La-Salle, Paris : Editions Donner Lieu.

**Petiteau, J.-Y., Renoux, B., Tallagrand, D., Tixier, N., Toussaint, M. (2018).** *Dockers à Nantes. L'expérience des itinéraires.* Annecy : Ecole supérieure d'arts Annecy Alpes / Ensa Nantes.

**Pyle, R. M. (1979).** The extinction of experience, *Horticulture*, n°56, 64-67.

**Sansot, P. (1998).** *Du bon usage de la lenteur*, Paris : Payot.

**Shusterman, R., (2010).** *Soma-esthétique et architecture : une alternative critique*, Genève : Haute école d'art et de design.

**Solnit, R. (2002).** *L'art de marcher.* Arles : Actes Sud.

**Tixier, N. (2015).** Le transect urbain. Pour une écriture corrélée des ambiances et de l'environnement, In Barles, S. et Blanc, N. (Ed.) (dir.), *Écologies urbaines 2*, Paris : Éd. Economica-Anthropos, PIR Ville et Environnement.

**Tixier, N., Amphoux, P., Buycck, J., Tallagrand, D. (2016).** Transect urbain et récit du lieu, Des ambiances au projet, In Guillot, X. (Ed.), *Ville, territoire et paysage*, Saint-Etienne : Publ. De St-Etienne, 2016, 50-57.

**Tixier, N. (2017).** Le quotidien en projets : Parcours, coupes, travellings et autres transects. Architecture, aménagement de l'espace, Grenoble : UGA - Université Grenoble Alpes; Ecole Nationale Supérieure d'Architecture de Grenoble.

**Thomas, R. (2004).** Quand le pas fait corps et sens avec l'espace. Aspects perceptifs et expressifs de la marche en ville, *Cybergéo : revue européenne de géographie*, n°261.

**Thomas, R. (2007).** La marche en ville. Une histoire de sens, *L'espace géographique*, n°1, 15-26.

**Thomas, R. (2010).** *Marcher en ville*, Faire corps, prendre corps aux ambiances urbaines, Paris : Éditions des archives contemporaines.

**Viganò, P. (2016).** Les territoires de l'urbanisme : Le projet comme producteur de connaissance. Genève : MétisPresses.

