

Écoformation et éducation relative à l'environnement montagnard : entre territoire, nature et culture

Résumé : Dans un contexte professionnel d'éducation et de formation liée à l'environnement, comment favoriser la rencontre et le dialogue avec la montagne, avec l'*éco* (*Oikos* = habitat) ? Comment explorer nos relations dialogiques et conscientiser l'écoformation vécue entre *culture* et *nature* montagnardes ? Comment la montagne symbolique contribue-t-elle à la construction d'un imaginaire à la fois individuel et social, source d'écoformation et base d'éducation relative à l'environnement (ErE) ? Ce questionnement sous-tend un grand nombre de préoccupations tant pédagogiques et environnementales que de développement de territoires montagnards. Une démarche de praticien-chercheur en formation apporte des éléments de réflexion à ce questionnement. Ceci permet de mettre en lumière des processus d'écoformation montagnarde entre nature et culture et souligne la pertinence de méthodes pédagogiques pour une ErE ancrée dans les cultures et territoires de montagne. Au regard des éléments ressortant de cette recherche, nous proposons l'accompagnement d'une écoformation et éducation montagnarde dans des démarches de *rencontre transculturelle*, pour s'enrichir de la diversité des façons de voir et de vivre le monde à travers la grande richesse de ses cultures et de ses territoires que nous devons préserver et valoriser.

*Christophe
Andreux
Groupe de
Recherche sur
l'Écoformation,
Université François
Rabelais de Tours*



Abstract : Within a professional context of environmental education and training, how can interacting and dialoguing with the mountain, with the *eco* (*Oikos* = habitat) be promoted ? How can we explore our dialogic relationships and make eco-education experienced through mountain culture and mountain nature a conscious process ? How does the mountain as a symbolic entity contribute to build an individual and social imaginary frame, a resource for eco-education and a basis of environmental education ? These questions underlie many pedagogical and environmental concerns, as well as concerns related to the development of mountain areas. An in-training practitioner-researcher approach feeds the questioning process on these concerns. It enlightens eco-education processes between mountain nature and culture and emphasizes the relevance of pedagogical methods for an environmental education embedded in mountain cultures and places. Considering the results of this research, we suggest the association of mountain eco-education and education with transcultural meeting approaches, to enrich the diversity of ways of seeing and living the world through the great richness of cultures and places we must preserve and value.

La montagne est école et cathédrale.
Jean Giono

Comment l'expérience de la montagne peut-elle être source et support de formation pour les professionnels de l'ErE (éducation relative à l'environnement) et de la montagne ? Quels rôles peut jouer l'ErE dans l'accompagnement de politiques environnementales, de développement local de territoire montagnards, dans une dimension partenariale, d'échanges entre territoires (montagne-ville, inter-massifs) et de développement durable et local, d'*éco-développement* ? Ce questionnement est issu de mon expérience personnelle d'alpinisme et d'expériences professionnelles d'animation/formation nature-environnement et d'accompagnement en montagne. Il sous-tend un grand nombre de préoccupations tant pédagogiques et environnementales que de développement de territoires montagnards (Roux, 2002), qui font écho à une mobilisation et des travaux nationaux et internationaux récents.

Ma démarche de praticien-chercheur en formation apporte des éléments de réflexion autour de ce questionnement. Accompagnée par Gaston Pineau et le GREF¹, cette exploration fait référence à une recherche-action (Barbier, 1996) dont le titre du mémoire est « Montagne, formation et professionnalisation des pratiques d'Éducation à l'Environnement – Recherche ethnométhodologique à partir de l'approche des Histoires de vie² ». Une réflexivité sur ma vie en montagne, personnelle et professionnelle, déclenche une prise de conscience et une analyse de mes interactions et transactions avec la montagne et de mes pratiques éducatives et formatives. Ceci me permet de mettre en lumière des processus d'écoformation montagnarde ainsi que la pertinence de méthodes pédagogiques pour une ErE ancrée dans les cultures et les territoires de montagne.

1. Vie en montagne, terre de trans-formation

1.1 La montagne, une expérience écoformatrice

Expression de ma montagne intérieure ...

Natif des Pyrénées-Atlantiques puis auvergnat « d'adoption », je vis la montagne depuis mon plus jeune âge : randonnée, ski de piste et de fond, séjours en montagne pour pré-adolescents en « itinérance » à pied ou à vélo. Depuis mon adolescence je pratique l'alpinisme en montagnes auvergnates et alpines. À partir de 1993, après une réorientation professionnelle, ma formation et mon implication en ErE se vivent en montagne, où j'habite. Cela me permet de concrétiser un rêve : vivre la montagne au quotidien et durant toutes les saisons, en contact permanent avec et pour ses habitants. C'est en réfléchissant à « l'imagination matérielle » des quatre éléments de Gaston Bachelard (1947), et particulièrement « la terre et les rêveries de la volonté », que j'ai décodé mes apprentissages expérientiels et révélé mon sens de la nature par le passage à l'écrit de mon histoire de vie avec la montagne.

Ma montagne intérieure est le reflet de cette expérience de *rencontre* entre la montagne et moi.

Pour moi la montagne c'est ... un paradis sauvage fait pour le bonheur des hommes, des plantes et des animaux. Ici je marche, je grimpe, je respire, je regarde, j'écoute le silence, j'entends vivre la nature en toute liberté. Je suis seul, simplement humain dans un espace où les éléments se déchaînent, où le temps est rythmé par ma respiration, mes pas, la faim, le sommeil et les saisons. Je passe des cols, je vais d'une vallée à l'autre, je découvre. Je gravis des sommets tout en devenant montagnard, frère du roc, de la neige et des vents. Insensiblement, naturellement, comme l'eau du torrent qui épouse la pente, mon cœur bat au rythme de la terre et de son cours autour du soleil. Découvrir. Devenir.

Massifs extraordinaires, sauvages, à la fois si difficiles à atteindre et si proches de moi. Ils me charment, m'enchantent. Leur beauté est celle des grands espaces : natifs, premiers, tels quels depuis des siècles, où l'homme dans une liberté totale, naturelle et retrouvée, peut marcher et grimper. Il y a l'altitude et les larges panoramas dans une lumière claire. L'ascension prend une dimension d'hymne à la Terre, à ses thalwegs patiemment creusés pendant des millénaires, à ses grandes étendues de caillasses cuites comme des briques et constellées de fleurs, à ses neiges éternelles frileuses sous le soleil ardent, à ses montagnes souvent cachées, mais qui accordent l'intimité. Je touche le mystère.

En remontant les longs vallons sauvages, en traversant les vastes déserts de pierres, en suivant la crête des moraines, je découvre, pas à pas, la merveilleuse sensation de laisser derrière moi les petites choses que je croyais importantes et de vivre à l'unisson de la grande nature. Silencieux, je retrouve une paix et une allégresse secrète, née tout simplement de l'utilisation de ce que la naissance a donné de meilleur à chacun de nous, des muscles, un cœur, une âme, qui ici trouvent nourritures et écho. Découvrir, devenir.

Il est une nourriture dont on ne parle guère et dont l'homme a besoin : l'émerveillement. Or rien ni personne comme la montagne ne peut donner, gratuitement, à tous, cette nourriture aussi indispensable que le pain. L'homme a besoin du frissonnement des feuilles, du vol d'un oiseau, d'un brin de mousse ou de « mauvaise » herbe, il a aussi besoin des orages et des tempêtes.

La montagne est avant tout l'expression de l'élément **terre**. Mais son vécu par tous les temps, à toutes les saisons, dans des aventures engageantes où l'effort physique et les prises de risques sont permanents, révèle une présence très marquée de l'**eau**, de l'**air** et du **feu**. C'est une relation directe aux quatre éléments qui m'oblige à les apprivoiser et à me laisser apprivoiser par eux, à

recréer le lien de parenté. Une parenté existe bien entre les choses et moi. La montagne parente m'accueille mais me résiste aussi. « Tous ces objets résistants portent la marque des ambivalences de l'aide et de l'obstacle. Ils sont des êtres à maîtriser. Ils nous donnent l'être de notre maîtrise, l'être de notre énergie » (Bachelard, 1947, p. 19).

... source de relations écoformatrices

« Explorer l'écoformation c'est conscientiser comment sommes nous affectés, touchés, formés, éduqués par la terre : par ses climats, ses régions et ses éléments » (Galvani, 2005). Par une approche sensible, subjective et réflexive, la montagne apparaît comme source d'émerveillement (Espinassous, 1990) et d'auto-écoformation. Nous qualifions cette relation personnelle « d'auto-écologique » : « le trait d'union entre les deux préfixes renvoie à un rapport formateur réciproque entre soi et le cadre de vie, non médiatisé par les autres » (Pineau, 1992, p. 22). Dans un contexte professionnel de formation, comment favoriser la rencontre et le dialogue avec la montagne, avec l'éco (Oïkos = habitat) ? Comment explorer nos relations dialogiques et conscientiser l'écoformation vécue entre culture et nature montagnardes ? Des jalons sont à construire, cet article souhaite y contribuer.

1.2 « Cairns³ » pour notre exploration de territoire montagnard entre nature et culture

La montagne est plus pentue que la plaine, plus haute, plus froide, aux écarts de température plus importants, aux sols et à la végétation plus fragiles, aux travaux agricoles ou industriels plus pénibles et coûteux. Malgré ces caractéristiques l'espace montagnard ne semble pas comporter de traits géographiques spécifiques comme celui du littoral ou du désert. Seulement, leurs intensités sont à leur maximum, la montagne est un « milieu terrestre extrême » (Bozonnet, 1992, p. 11). Nous retrouvons également ce caractère extrême dans les premières évocations que la montagne induit. Il apparaît une opposition primordiale, élémentaire, entre le **ciel** et la **terre**. Terre à laquelle s'attachent les notions de pesanteur, d'opacité, de matérialité, d'inertie, d'obscurité, de froid, de rugosité, etc. En revanche l'altitude, cette portion de terre qui s'élève vers le ciel, accumule des observations positives. « Dès lors que cette altitude rapproche un objet quelconque du niveau céleste, elle commence à lui conférer ses propres vertus » (Samivel, 1984, p. 17-18).

Pour notre étude, la montagne, ce territoire extrême, est entendue comme un « éco-anthroposystème » (Espinassous et Lachambre, 2001). C'est-à-dire un territoire où homme et nature, écosystème et anthroposystème ont, pendant des siècles, joué une partition qui les unit indéfectiblement. Nous sortons de l'opposition nature/culture (Terrasson, 1997) pour nous rapprocher de la notion d'*écoumène*, de « terre habitée par l'homme » que Gaston Pineau

(2005) développe en réactualisant la mésologie, la science des milieux. L'étude de l'éco-anthroposystème montagnard implique donc une approche multiréférentielle (Barbier, 1997) reliant l'homme et la culture à la nature. Ces notions demandent à être précisées car elles recouvrent une grande diversité d'acceptions. Nous avons retenu les définitions suivantes comme base de réflexion et de recherche :

- Dans une approche écologique, la notion de « nature » qualifie un ou plusieurs écosystème(s) (Fischesser et Dupuis-Tate, 1996, p. 307). La nature représente donc une unité écologique fonctionnelle douée d'une certaine stabilité, constituée par un ensemble d'organismes vivants (biocénose) exploitant un milieu naturel déterminé (biotope). Cette notion intègre également les interactions des espèces entre elles et avec leur milieu de vie (on parle de micro-écosystème pour un tronc d'arbre pourrissant ; de macro-écosystème pour un océan).
- Pour la notion de culture, nous faisons référence à la définition formulée par Edward B. Tylor (1871 *in* Yanez, 2003) dans une approche anthropologique :

La culture est un tout complexe qui inclut les connaissances, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes, ainsi que toutes autres dispositions et habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société. La culture résulte de l'activité sociale, il n'y a donc pas de culture individuelle.

Dans cette définition, la culture est toujours et uniquement collective. Sans aucun doute le commentaire le plus important est que toute société possède une culture, de façon qu'il existe au moins autant de cultures que de sociétés. La culture apparaît comme un résultat, particulier et unique, d'adaptation de chaque société à son environnement à travers sa propre histoire. « Le concept de diversité bioculturelle met en évidence les liens étroits entre la diversité biologique et la diversité culturelle » (Sauvé et Brunelle, 2003, p. 7). Ceci nous permet de comprendre l'existence de « sociétés montagnardes » qui, à travers le monde, se sont construites en s'adaptant aux spécificités de leur environnement. Elles ont structuré des « cultures montagnardes » spécifiques par rapport aux autres territoires (plaine, littoral, par exemple). Nous les qualifions souvent de cultures traditionnelles au sein de nos sociétés modernes, par opposition à la culture profane.

1.3 Imaginaire social et mythes des montagnes dans le monde

À la lumière d'une démarche réflexive sur mon imaginaire de la montagne, nous avons identifié des sources de relations écoformatrices. Les cairns sur la nature et la culture soulignent que la montagne symbolise aussi un imaginaire social fécond et fécondant que nous retrouvons à travers la symbolique des mythes. Les dimensions spirituelles et culturelles de notre

exploration s'appuient sur des travaux ethno-géographiques, sociologiques et écologiques des montagnes dans le monde. Leur étude met en lumière la puissance écoformatrice qu'a la montagne au niveau planétaire et la richesse et pertinence des approches transdisciplinaires (Nicolescu, 1996) et transculturelles (Galvani, 2003), nécessaires pour notre recherche.

Les montagnes sacrées ...

En tant que points culminants et frappants du paysage, les montagnes ont une tendance naturelle à éveiller un sentiment d'émerveillement et de respect mêlé de crainte. Tout contribue à créer des impressions de force écrasante, de magnificence et de mystère. « Transportés par de telles émotions les hommes du monde entier, même ceux des sociétés modernes, profanes, ressentent dans les montagnes quelque chose qui les imprègne d'une atmosphère de caractère sacré » (Messerli et Ives, 1999, p. 43). Du fait, notamment, de leur nature évocatrice, les montagnes, en sont arrivées à refléter les valeurs et les croyances les plus hautes et les plus essentielles de beaucoup de cultures et traditions différentes. Le mont Sinaï occupe une place particulière dans la bible, base de la législation et de la morale pour beaucoup de civilisations occidentales. Le pic himalayen du mont Kailas dirige les esprits de millions d'Hindous et de Bouddhistes vers les plus hautes conquêtes de leurs traditions spirituelles. L'élégant cône du volcan Fuji en est venu à représenter la quête de la beauté et de l'harmonie se trouvant au cœur de la culture japonaise. Pour beaucoup, dans le monde « moderne », le sommet du mont Everest symbolise le plus haut but qu'ils puissent s'efforcer d'atteindre, que leur recherche soit matérielle ou spirituelle.

... sources et support d'éducation et de formation ...

D'après Edwin Berbaum (1990), le caractère sacré de la montagne met en lumière des facteurs culturels et spirituels qui influencent profondément la vie des hommes. Ils s'identifient à la montagne et s'y forment, structurent leurs sociétés et établissent des liens avec les autres et l'environnement montagnard. Les valeurs et les croyances associées aux sommets les plus sacrés comme le Sinaï et le Kailas influencent les façons dont les membres des différentes sociétés voient le monde et leur place dans celui-ci. Ces valeurs et croyances déterminent dans une grande mesure leur environnement et les ressources naturelles que les hommes veulent exploiter et ceux qu'ils se sentent profondément déterminés à protéger.

... dans des cultures traditionnelles « écologiques »

Parmi toutes les entités géographiques dans le monde, les montagnes forment les milieux et les écosystèmes les plus divers et les plus complets. De plus, les montagnes sont les plus grands éléments du paysage naturel qui puissent être

directement perçus comme des ensembles (Fischesser, 1992). Elles fonctionnent, en fait, à la fois comme des microcosmes et des macrocosmes de l'environnement, perçus comme un tout. Les populations des différentes cultures font généralement l'expérience du caractère sacré des montagnes à travers les visions qu'elles en ont (Messerli et Ives, 1999) : montagne au centre de l'univers, lieu de pouvoir et de puissance, divinité ou demeure de la divinité, jardin ou paradis, lieu des ancêtres et de la mort, identité communautaire et identité personnelle, source de la vie, lieu d'inspiration, de révélation et de transformation.

Chaque vision véhicule des idées, des images et des associations différentes pour évoquer l'expérience d'une réalité plus profonde dans une montagne vénérée comme sacrée. Ces visions traditionnelles des montagnes, se retrouvent dans les mythes qui expriment une culture sur la nature de la réalité. (Messerli et Ives, 1999, p. 45)

Pour beaucoup de peuples, aussi bien traditionnels que modernes, la montagne n'est pas seulement le milieu naturel. Elle englobe des aspects culturels et spirituels qui la rendent signifiante. Ils voient la montagne et ses éco-anthroposystèmes comme des composants essentiels d'un système plus large de sens : expressions d'une réalité plus profonde qui les soutient spirituellement et culturellement, aussi bien que physiquement.

2. Montagne, territoire d'écoformation entre nature et culture

2.1 Imaginaire et symbolique de la montagne

La montagne nous révèle une symbolique puissante des éléments et un imaginaire créateur qui en font un éco-anthroposystème éducateur et écoformateur : entre ciel et terre. Comment la montagne symbolique contribue-t-elle à la construction d'un imaginaire à la fois individuel et social, source d'écoformation et base d'ErE ? En nous immergeant dans la formation « entre terre et mer », que développe Dominique Cottureau (2001*a*), ce questionnement nous pousse à entreprendre une exploration de la « symbolique des mythes » (Jean, 2001) de la montagne. Gaston Bachelard (1947) ouvre la voie par son « imaginaire de la matière ». Il nous apporte un éclairage significatif sur les images et les symboles vécus lors d'expériences directes avec la montagne et l'altitude. Ces dimensions, imaginaires et symboliques, contribuent à une meilleure compréhension des effets psychosociologiques et renforcent la singularité de ces territoires de montagne.

Geste de verticalité, élévation ou gravité ...

La montagne travaille l'inconscient humain par des forces de soulèvement.

Immobile devant le mont, le rêveur est déjà soumis au mouvement vertical des cimes. Il peut être transporté, du fond de son être, par un élan vers les

sommets, et alors il participe à la vie aérienne de la montagne. Il peut vivre au contraire une sensation toute terrestre d'écrasement. [...] Ces impressions de *verticalité induite* vont des plus douces sollicitations aux défis les plus orgueilleux, les plus insensés. (Bachelard, 1947, p. 358-359)

« Élévation et puissance sont en effet synonymes » nous rappelle Gilbert Durand (1992, p. 151) ce qui se traduit dans les mythes par le vécu des montagnes bienveillantes et effrayantes. La fréquentation des hauts lieux, le processus de gigantisation ou de divination qu'inspire toute altitude et toute ascension rendent compte de ce que Bachelard (1947, p. 152) nomme judicieusement une attitude de « contemplation monarchique » liée à l'archétype lumino-visuel d'une part, de l'autre à l'archétype psychosociologique de la souveraine domination : « On voit comment l'attitude imaginative de l'élévation, originairement psycho-physiologique, non seulement incline à la purification morale, à l'isolement angélique ou monothéiste, mais encore rejoint la fonction sociologique de souveraineté ».

... lumière ou ténèbres, contemplation ou agression

Claire ou sombre, la montagne tient à la fois de l'air et de la pierre. Par les archétypes de l'altitude, l'ascension sera toujours sous-tendue par deux motivations antagoniques, l'agression et la contemplation, illustrées respectivement par les mythes de Prométhée et d'Icare (Bozonnet, 1992). Deux motivations contradictoires poussent donc à gravir la montagne, incarnées dans deux modèles d'ascension. Elles plongent leurs racines dans les aspects opposés de la montagne symbolique, en rapport direct avec le milieu physique élémentaire, l'air et la terre. Elles sont liées aussi au statut mythique de l'espace montagnard, siège du surnaturel, lequel suscite toujours deux attitudes contraires : l'effroi et l'attirance. Mais, dans la pratique, cette distinction entre les motivations se retrouve au sein d'une même personne. L'expérience ascensionnelle concrète les contient toutes les deux inextricablement liées : on attaque l'ascension dans l'effort inquiétant pour jouir ensuite dans la sérénité contemplative des grands espaces.

Possession, centralité, ...

Il existe aussi sur les sommets des images de domination plus apaisées devant la terre infinie. Ces images apportent des nuances multiples à la psychologie de la hauteur. Il semble qu'une telle contemplation grandisse à la fois le spectacle et le spectateur. Elle donne l'orgueil de voir grand et elle éveille l'idée d'immensité. La première image de l'immensité est une image terrestre nous dit Bachelard (1947). Il y a là un exemple de grandeur absolue, d'une grandeur sans comparaison, mais concrète, immédiate, lorsque l'on est en hauteur. De quelque côté que se tournent les yeux, les objets divers pourraient retenir une attention particulière, mais une force d'intégration les

attache à un cercle commun qui a l'observateur pour centre. « Un regard circulaire entoure tout l'horizon. Le regard panoramique est une réalité psychologique. Par son tour d'horizon, le rêveur prend possession de toute la terre. Il domine l'univers » (Bachelard, 1947, p. 380).

... souveraineté, identité territoriale

D'une vue panoramique, « le rêveur reçoit parfois une fonction de vigie. De si haut on *garde* la campagne » (Bachelard, 1947, p. 384). L'isolement dans la montagne « consacre le rêveur à la fois comme un voyant et comme un veilleur » (Bachelard, 1947, p. 384). Apparaît le sentiment que le veilleur est le protecteur de la paix des champs et qu'il en prend possession. « On pourra parler d'une contemplation monarchique. Elle est une loi de l'imagination de la hauteur, formée dans la contemplation sur les hauteurs » (Bachelard, 1947, p. 385-386). Nous pouvons alors facilement faire de cette image un thème de psychanalyse. La volonté de puissance accueille ingénument cette image. Un naïf orgueil du montagnard est de contempler, du sommet de la montagne, la petitesse des hommes. Tout ceci exprime ce sentiment de possession, de souveraineté, d'identification à un territoire, mais également de domination de la vie d'en bas dans un complexe de supériorité où ce qui devient petit nous rend grands. Le sentiment de prise de distance, de dépassement des problèmes du quotidien est favorisé. Des sommets, dans ce premier contact avec l'immensité, il semble que la contemplation trouve le sens d'une soudaine maîtrise de l'univers.

L'ascension régénératrice et transformatrice ...

Chaque ascension est une régénération, « une réactualisation de l'expérience primitive qui ragaillardit les corps et affermit les âmes » (Bozonnet, 1992, p. 38). Le symbole ascensionnel est utilisé par certaines écoles de psychanalyse qui se servent de la montagne ou de ses substituts. Robert Desoille en particulier, qui travaillait avec la technique du rêve éveillé, demandait à ses patients d'imaginer l'ascension d'un sommet ou d'un escalier (Lesourd, 2005). Pour les ascensionnistes de jadis comme pour nos contemporains, l'ascension n'est pas simplement un acte physique, mais un geste qui prend son sens au sein d'un récit qui nous transforme (Terrasson, 1997) : l'ascension doit être racontée pour exister, fonction des mythes et même de nos récits personnels.

... aux rythmes des saisons et au fil de la vie

Les saisons très marquées en montagne donnent des points de repère spatio-temporels de la vie et de la mort, de l'éternel retour du printemps qui symbolise la régénération, la transformation et la progression. Dans ces espaces-temps (Moneyron, 2003), c'est l'obligation pour l'homme, comme

pour toutes les autres espèces, de respecter le cycle naturel et de vivre ses rythmiques. Le travail saisonnier agricole et touristique découle des rythmes imposés par la montagne. Le rythme personnel de la marche a une influence psycho-physiologique (Bozonnet, 1992). Nous avons aussi tous les chants et « musiques » de la montagne qui caractérisent les saisons avec les sources et torrents à la fonte des neiges, les oiseaux qui annoncent le printemps avec la période des amours et de la reproduction, la montée en estive des milliers de vaches et de moutons avec leurs sonnailles, les sauterelles et les criquets qui nous rythment les chaudes journées d'été, les vents de l'automne et le silence de l'hiver. Cycles et rythmes dialectisent les antagonismes, la montagne devient « reliance », charnière entre ciel et terre, lumière et ténèbres, sommet et gouffre.

2.2 Trajet anthropologique de l'imaginaire montagnard

Gilbert Durand, par ses « structures anthropologiques de l'imaginaire » (1992), permet d'analyser les images et les symboles liés à nos gestes, à notre expérience directe avec la montagne. C'est la forme des interactions sensori-motrices, la forme même de nos gestes, la structure dynamique de nos interactions, qui s'intériorise dans la psyché sous forme d'image. Cette intériorisation de la forme de nos gestes est le schème.

Le schème c'est la forme d'un mouvement, l'abstraction du geste. Les gestes fondamentaux de l'être humain : se dresser, se nourrir, se reproduire, sont alors les grandes matrices qui polarisent l'imagination de la formation humaine. (Galvani, 2001, p. 270-272)

Gilbert Durand (1992) nomme ce processus de formation le « trajet anthropologique », c'est-à-dire « l'incessant échange qui existe au niveau de l'imaginaire entre les pulsions subjectives et assimilatrices et les intimations objectives émanant du milieu cosmique et social » (p. 38). Chacun des trois gestes réflexologiques dominants est mis en lien avec trois régimes de l'imaginaire symbolique : le régime diurne à dominante posturale et les deux régimes nocturne, mystique à dominante digestive et synthétique à dominante copulative. Chacun des trois régimes caractérise l'imaginaire et la symbolique de la montagne.

Du régime diurne à dominante posturale ...

*Geste de verticalité, élévation ou gravité, lumière ou ténèbres,
contemplation ou agression*

Le geste postural de la verticalité oriente la structure ascensionnelle de l'imaginaire du régime diurne. Il correspond aux deux schèmes de la verticalisation ascendante (héroïsme) et de la division tant visuelle que manuelle (antithétique) dans la distinction et l'opposition entre le haut et le

bas, la lumière et les ténèbres. Ce régime diurne semble être le plus prégnant des imaginaires de citadins, pour qui la montagne est vécue le plus souvent lors de séjours. Il correspond à l'imaginaire de nos premières rencontres avec la montagne, mais aussi à celui de tous les passionnés des cimes.

... au régime nocturne mystique à dominante digestive ...

Possession, centralité, souveraineté, identité territoriale

Dans l'imaginaire symbolique du régime nocturne mystique, la forme du geste de l'avalement nous porte vers les rêveries de l'intimité et de l'intériorité. Les schèmes correspondants sont ceux de la descente et du blottissement : arrivé au sommet il faut bien redescendre, le retour au foyer, à la maison, au « refuge » lieu du repos, du ressourcement. Nous retrouvons le schème de la possession avec l'archétype du « centre » par ce qu'elle génère comme « contemplation monarchique », souveraine, sur les sommets. Dans sa dimension sociale, comme territoire de vie, la montagne symbolise également le « centre du monde ». Dans les mythologies, la montagne cosmogonique représente le centre du cosmos et l'origine de la vie terrestre, la terre nourricière. Ces mythes contribuent à la construction culturelle et sociale, à l'identité des populations montagnardes.

... rythmé par le régime nocturne synthétique à dominante copulative ...

L'ascension régénératrice et transformatrice, aux rythmes des saisons et au fil de la vie

Le régime nocturne synthétique, avec le geste de la reproduction, se caractérise par les formes cycliques, le schème de la roue, des cycles des saisons qui donne la rythmique cosmologique vécue par l'ensemble des être vivants. Par ses multiples espaces-temps, l'éco-anthroposystème montagnard symbolise la complémentarité des saisons, des pratiques professionnelles en pluriactivité. Il dialectise les antagonismes du haut et du bas, des cimes réservoirs et sources de vie et des vallées productrices des ressources, etc. Cet imaginaire synthétique, caractérisé par l'archétype de la montagne charnière, médium, est celui de toutes les pensées paradoxales qui gèrent les polarités dans la complémentarité. Elle relie les contradictions par la maîtrise du temps dans son historisation.

Tous les symboles de la mesure et de la maîtrise du temps vont avoir tendance à se dérouler selon le fil du temps, à être mythique, et ces mythes [...] tentent de réconcilier l'antinomie qu'implique le temps : la terreur devant le temps qui fuit, l'angoisse devant l'absence, et l'espérance en l'accomplissement du temps, la confiance en une victoire sur le temps. (Durand, 1992, p. 322-323)

... créant l'émergence d'une écoformation montagnarde

Dans l'interaction entre la personne et la montagne, « l'imagination est le lieu intermédiaire entre le sensible et l'intelligible, le lieu des correspondances symboliques et des résonances harmoniques » (Galvani, 2001, p. 270). Cette dynamique éco-symbolique de morphogenèse et de métamorphose de nos représentations du monde est conditionnée par la forme même de nos gestes intériorisés en schèmes (Durand, 1992). Les schèmes de cette éco-symbolique se forment au niveau de l'imaginaire individuel et participent également à l'imaginaire social qui se traduit par les mythologies, les cultures, etc. L'imaginaire crée donc des interactions avec la montagne qui, par une démarche réflexive d'expression et d'explicitation de l'expérience, se transforme en transactions écoformatives. Cette écoformation montagnarde est bien le fruit de processus de formations expérientielles et existentielles issus de nos appartenances culturelles et territoriales. Les démarches d'ouverture et de rencontre d'autres cultures et de découverte d'autres territoires participent donc fortement à l'enrichissement de notre écoformation individuelle et collective. Il n'y a pas toujours besoin de beaucoup voyager pour vivre ces rencontres et découvertes écoformatives. Elles peuvent se concrétiser au sein même d'un pays, d'une région, d'un département, etc.

Nos multiples relations à la montagne, dans son histoire et dans l'instant, nous amènent à rentrer dans l'intériorité des choses, des autres et de soi-même car « il faut creuser au plus profond de soi pour déterrer les secrets symboliques – substantiels et contradictoires – de la montagne » (Bureau, 1991, p. 220). L'approfondissement de cette intériorité nous pousse toujours plus loin dans la prise de conscience de nos liens et interdépendances entre la vie quotidienne et la grandeur du monde, ainsi que dans la formalisation et l'évolution de nos pratiques et projets éducatifs et formatifs. Pour cela, l'exploration de l'imaginaire montagnard, reliant les dimensions micro et macrocosmiques, apparaît comme une clé essentielle pour comprendre nos interactions, nos transactions et nos transformations issues de nos relations aux éco-anthroposystèmes : notre écoformation montagnarde.

3. Quelles pédagogies pour une écoformation et éducation montagnarde ?

3.1 Pédagogie de l'imaginaire pour une écoformation montagnarde

L'exploration des images symboliques de la montagne peuplant récits, mythes et contes, montre que « tout imaginaire se nourrit de nos propres pulsions et de tout le passé culturel de l'imagination en mouvement depuis et sans doute en deçà de l'Histoire » (Jean, 2001, p. 535) et ceci même dans nos sociétés modernes. En tant qu'acteurs de l'écoformation et de l'ErE (Chautagnat et

Andreux, 2002), cela peut nous permettre de relier l'imaginaire de chaque jeune, de chaque adulte à des archétypes universels. À nous d'emprunter et de poursuivre les « chemins de l'imaginaire » balisés par Dominique Cottureau (1999), qui propose une pédagogie centrée sur l'être-au-monde. C'est-à-dire, une pédagogie qui favorise l'émergence des multiples formes qui nous constituent et nous construisent. Une pédagogie qui prend « la complexité de l'être-au-monde » (Cottureau, 2001*b*, p. 63) comme postulat de toute formation pouvant tendre vers une prise de conscience écologique.

3.2 De l'écoformation à l'éducation au territoire

Des projets éducatifs de territoire de vie partagé ...

Comment peut s'inscrire la pédagogie de l'imaginaire, de l'écoformation, dans une éducation au territoire ? Une piste de concrétisation est celle mise en œuvre en montagne auvergnate. À partir de 1997, de nouveaux programmes d'ErE se déroulent en milieu scolaire, pour le primaire et le secondaire, en accompagnement de politiques environnementales et paysagères. En plus des contextes socio-économiques difficiles, des problématiques environnementales spécifiques aux territoires de montagne sont identifiées : pollution des sols et des eaux, érosion et diminution de la biodiversité des milieux et des espèces, dégradation de la qualité paysagère. Dans le même sillon, la gestion et la prévention des risques naturels font l'objet actuellement de réflexions et travaux régionaux et nationaux sur la culture du risque, en particulier pour les territoires de montagne (Andreux, 2002).

Pour contribuer à une meilleure prise en compte de ces enjeux territoriaux, par l'ensemble des acteurs, ces nouveaux programmes se mènent en partenariat avec un grand nombre d'acteurs locaux, dès leur phase d'élaboration jusqu'à leur phase d'évaluation. Trois thématiques sont étudiées dans une approche écosystémique : l'eau, les déchets / la consommation ainsi que les paysages. Les projets liés aux paysages font l'objet de trois années d'études (Andreux et Brault, 2003). Cette dernière thématique permet d'aborder le territoire montagnard dans sa globalité pour chacune des collectivités territoriales engagées : patrimoine et enjeux environnementaux, culturels et socio-économiques. La démarche pédagogique de l'**alternance** liant les pédagogies de projet et de l'écoformation (École et Nature, 1997) permet de prendre en compte et de révéler la dimension de « territoire de vie partagé » (Andreux, 2001-2002, p. 155-166).

... dans une pédagogie de l'alternance

L'ancrage et le développement de la pédagogie de l'alternance dans les territoires permettent une réelle mobilisation et implication de l'ensemble

des acteurs pour des projets d'éco-développement du territoire montagnard et de la personne. Nous retrouvons, outre-atlantique, des préoccupations et projets communautaires semblables, développés dans « une pédagogie de l'appartenance » (Sauvé, Berryman et Villemagne, 2005).

Les porteurs de projet (élus, enseignants et animateurs environnement) sont émerveillés par l'enthousiasme, les prises de conscience et les nouveaux rapports qui se créent entre les jeunes, les adultes et leur territoire, durant la mise en place de cette alternance pédagogique en montagne. Nous sommes tous amenés à regarder, goûter, sentir, toucher, endurer, écouter, parler, réfléchir, créer, rêver, à nous émerveiller, à vivre la montagne par tout notre corps et nos sens, mais aussi avec toute la joie de savoir, d'imaginer, de reconnaître, « d'appivoiser » par la connaissance et d'agir ensemble. En plus des études de milieu et paysagères et des enquêtes auprès de la population, nous vivons des ateliers d'écriture, d'art et nature, des partages d'expériences et de ressentis. La création de contes et de poèmes nous immerge dans un monde symbolique, imaginaire où la montagne prend une dimension extraordinaire. Une grande diversité d'approches pédagogiques (École et Nature, 2001) permet une alternance entre les différents modes de relations avec les autres et le milieu montagnard : cognitif, sensoriel, corporel, ludique, imaginaire, symbolique, créatif, etc. « L'environnement est alors à la fois milieu d'apprentissage et ressource pédagogique : il est source de questionnement et fournit les éléments de réponse » (Sauvé, 1994, p. 18).

La science postule la possibilité d'une totale séparation entre l'objet et le sujet. L'imagination au contraire place l'objet au cœur même du sujet. Ainsi, « entre la montagne objective d'une géoscience et la montagne subjective d'une géosymbolique, nous constatons un renversement complet de perspective » (Bureau, 1991, p. 220). L'alternance pédagogique nous fait vivre la montagne sous de multiples dimensions et nous permet de conjuguer cette dichotomie radicale entre objet et sujet. La montagne devient objet d'étude et territoire de vie communautaire, mais aussi sujet dans des transactions écoformatives, aux niveaux personnels et collectifs. Alors le mode de relation « Je-Il » avec la montagne objet se transforme en mode « Je-Tu » (Buber, 1969) caractérisant un dialogue direct avec la montagne sujet que nous nommons « éco-dialogue » (Andreux, 2004).

3.3 Pédagogie de l'alternance et formation tripolaire

La pédagogie de l'alternance que nous venons de présenter dans des contextes éducatifs est également mise en œuvre dans des actions de formation se déroulant en montagne. Nous avons pu étudier les différentes formes d'accompagnement en formation (Andreux, 2004) conditionnées par l'alternance pédagogique en révélant les liens avec la formation tripolaire. En effet, croiser pédagogie de projet et pédagogie de l'écoformation c'est trouver

un équilibre dans l'influence des « maîtres » qui participent à l'éducation de chacun : soi-même, les autres, et les choses (Rousseau, 1966). Partant de ces trois maîtres, Gaston Pineau (1986) a défini les principes de la formation tripolaire permanente où l'être se développe sous cette triple articulation entre l'autoformation, l'hétéroformation et l'écoformation, tel que montré à la figure 1.

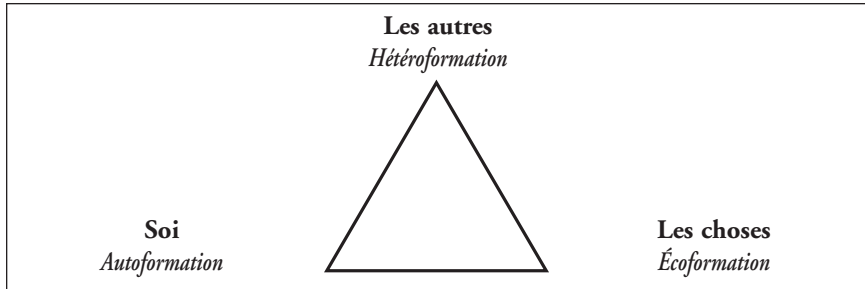


Figure 1 : La formation tripolaire selon Gaston Pineau (1986)

La pédagogie de projet est une pédagogie de l'autoformation, puisqu'elle s'appuie sur l'implication des personnes dans leur propre processus d'apprentissage (le projet est de leur ressort). Elle est aussi une pédagogie de la co-formation, car les personnes constituent un groupe (hétéro) dans lequel elles échangent, se concertent, communiquent. La pédagogie de l'écoformation apporte la troisième part influente qui est celle du monde physique, notre *oïkos*, environnement matériel (naturel ou artificiel) dans lequel nous habitons et qui forme notre écosystème. Elle donne la possibilité de vivre notre double rapport au monde, qui est à la fois : objectif et subjectif, rationnel et imaginaire, scientifique et poétique, collectif et personnel, intellectuel et sensible. Ainsi avec la conjugaison des deux pédagogies redonne-t-on à chaque pôle formatif la place qui lui revient. C'est par ce moyen que se forment des individus autonomes, responsables et impliqués dans le devenir du monde.

4. Conclusion – Pour une écoformation et éducation montagnarde transculturelle

L'« Agenda Montagne », élaboré à Rio en 1992, stipule que la protection des écosystèmes et des populations des montagnes du monde est une priorité (Messerli et Ives, 1999). Tout comme nous avons besoin de maintenir la biodiversité pour son propre bien et pour les bénéfices qu'elle peut apporter à l'homme, nous avons besoin de préserver la diversité culturelle et individuelle pour sa valeur intrinsèque, humaine, et pour les richesses qu'elle

peut offrir. Dans leurs propres cheminements, les différentes cultures montagnardes traditionnelles – même dans notre monde moderne – ont beaucoup à apporter par leurs connaissances de l’environnement et leurs manières de vivre en harmonie avec la nature (Galvani, 2005). Pour cela, une des voies nous paraît être la rencontre de ces cultures traditionnelles montagnardes par une éducation au territoire, dans un échange réciproque des savoirs entre les différentes cultures : traditionnelle et moderne, montagnarde et urbaine, etc. Au regard des éléments ressortant de cette recherche, nous proposons l’accompagnement d’une écoformation et éducation montagnarde dans des démarches de rencontre transculturelle, pour s’enrichir de la diversité des façons de voir et de vivre le monde, à travers la grande richesse de ses cultures et de ses territoires que nous devons préserver et valoriser. ☼

Notes

- ¹ Groupe de Recherche sur l’ÉcoFormation, Laboratoire des Sciences de l’Éducation et de la Formation de l’Université François Rabelais de Tours et Centre de Recherche sur l’Imaginaire Social et l’Éducation de l’Université de Paris 8, voir : www.barbier-rd.nom.fr/GREF.html.
- ² Mon récit de vie avec la montagne a contribué à l’élaboration de ma grille d’analyse, base de ma méthode de recherche-action, dans une démarche d’*ethnométhodologie* (Coulon, 1987), utilisant *l’histoire de vie sociale approfondie en co-investissement* (Pineau et Le Grand, 2002, p. 97-112) d’un animateur-formateur en ErE en montagne également conteur et écrivain.
- ³ « Cairns » est le nom donné, dans les montagnes françaises, aux constructions de pierres sèches servant de balisage tout au long des sentiers d’altitude.

Note biographique

Christophe Andreux est conseiller, formateur et chargé de recherche en écoformation, éducation à l’environnement, au développement durable, prévention des risques majeurs et développement local. Il accompagne la professionnalisation des pratiques éducatives et formatives ainsi que les politiques territoriales dans les domaines précités. Il est également membre actif au niveau national du Réseau École et Nature et du GREF, ainsi que de l’ONG Planèt’ERE au niveau international.

Références

- Andreux, C. (2001-2002). Éducation à l’environnement en milieu scolaire et partenariat avec les collectivités territoriales – Une expérience en Auvergne. *Éducation relative à l’environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 3, 155-166.
- Andreux, C. (2002). La montagne, un risque naturel. *L’Encre Verte, Revue d’éducation à l’environnement*, 44, 14.
- Andreux, C. (2004). Pratiques d’accompagnement dans l’éducation à l’environnement et l’écoformation en montagne. Comment notre « éco » participe-t-il aux pratiques

- d'accompagnement en formation ? In Boutinet, J.P., Denoyel, N., Pineau, G. et Robin, J.Y. (dir.), *L'accompagnement et ses paradoxes*, Actes du 1^{er} colloque international sur l'accompagnement, Fontevraud (mai 2003). Université François Rabelais de Tours et Université Catholique de l'Ouest d'Angers (CD-ROM, non paginé).
- Andreux, C. et Brault, C. (2003). *Paysages en Combrailles – Guide recueil et pédagogique*. Clermont-Ferrand : CRDP d'Auvergne.
- Bachelard, G. (1947). *La terre et les rêveries de la volonté*. Paris : J. Corti.
- Barbier, R. (1996). *La recherche action*. Paris : Anthropos.
- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale : l'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos.
- Berbaum, E. (1990). *Sacred mountains of the world*. San Francisco : Sierra Club Books.
- Bozonnet, J.P. (1992). *Des monts et des mythes – L'imaginaire social de la montagne*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, Collection Montagnes.
- Buber, M. (1969). *Je et Tu*. Paris : Aubier.
- Bureau, L. (1991). *La Terre et Moi*. Montréal : Boréal.
- Chautagnat, J.L. et Andreux, C. (2002). Quels acteurs pour quelles éducations à l'environnement montagnard ? *L'Encre Verte, Revue d'éducation à l'environnement*, 44, 15-16.
- Cottureau, D. (1999). *Chemins de l'imaginaire – Pédagogie de l'imaginaire et éducation à l'environnement*. La Caunette : Babio.
- Cottureau, D. (2001a). *Formation entre terre et mer – Alternance écoformatrice*. Paris : L'Harmattan.
- Cottureau, D. (2001b). Pour une formation écologique, complémentarité des logiques de formation. *Éducation Permanente*, 148, 57-68.
- Coulon, A. (1987). *L'éthno-méthodologie*. Paris : Presses Universitaires de France, Collection « Que sais-je ? ».
- Durand, G. (1992). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire (1^{re} édition)*. Paris : Bordas.
- École et Nature. (1997). *Alterner pour apprendre – Entre pédagogie de projet et pédagogie de l'écoformation*. Montpellier : École et Nature.
- École et Nature. (2001). *Guide pratique d'éducation à l'environnement – Monter son projet*. Lyon : Chronique sociale.
- Espinassous, L. (1990). *Émerveillement et découverte de la nature*. Tarbes : Documents pédagogiques du Parc National des Pyrénées.
- Espinassous, L. et Lachambre, J. (2001). Reconstruire et réoffrir du lien avec la nature. *Éducation Permanente*, 148, 123-129.
- Fischesser, B. (1992). *La vie de la montagne*. Paris : Chêne/Hachette.
- Fischesser, B. et Dupuis-Tate, M.F. (1996). *Le guide illustré de l'écologie*. Grenoble : Édition de la Martinière.
- Galvani, P. (2001). Boire à la source : gestes et symboles du rapport formateur à l'eau. In Pineau, G. (dir.), *Les eaux écoformatrices* (p. 269-284). Paris : L'Harmattan, Collection Écologie et Formation.
- Galvani, P. (2003). Pour une approche transculturelle de la formation. *Cultures en mouvement*, 56, 51-54.
- Galvani, P. (2005). Retrouver la terre intérieure : une démarche d'écoformation en dialogue avec les cultures amérindiennes. In Pineau, G., Bachelard, D., Cottureau, D. et Moneyron, A. (dir.), *Habiter la Terre – Écoformation terrestre pour une conscience planétaire* (p. 65-78). Paris : L'Harmattan.
- Jean, G. (2001). Imaginaire. In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation – 2^e édition* (p. 534-537). Paris : Nathan.

- Lesourd, F. (2005). Gravitation vécue et processus de formation. In Pineau, G., Bachelart, D., Cottereau, D. et Moneyron, A. (dir.), *Habiter la Terre – Écoformation terrestre pour une conscience planétaire* (p. 79-92). Paris : L'Harmattan.
- Messerli, B. et Ives, J.D. (1999). *Les montagnes dans le monde – Une priorité pour un développement durable*. Grenoble : Glénat.
- Moneyron, A. (2003). *Transhumance et Éco-savoir – Reconnaissance des alternances écoformatives*. Paris : L'Harmattan.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité*. Paris : Édition Du Rocher.
- Pineau, G. (1986). *Temps et contretemps en formation permanente*. Paris : Éditions Universitaires, Mésonance.
- Pineau, G. (1992). *De L'AIR*. Paris : Paideia.
- Pineau, G. (2005). Habiter la terre entre demeures et mobilités. In Pineau, G., Bachelart, D., Cottereau, D. et Moneyron, A. (dir.), *Habiter la Terre – Écoformation terrestre pour une conscience planétaire* (p. 217-240). Paris : L'Harmattan.
- Pineau, G. et Le Grand, J.L. (2002). *Les histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France, Collection « Que sais-je ? ».
- Rousseau, J.J. (1966). *Émile ou de l'éducation*. Paris : Garnier-Flammarion.
- Roux, I. (2002). À l'école des cathédrales. *L'Encre Verte, Revue d'éducation à l'environnement*, 44, 8-9.
- Samivel. (1984). *Hommes, Cimes et Dieux – Les grandes mythologies de l'altitude*. Paris : Arthaud.
- Sauvé, L. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement*, Paris : Eska.
- Sauvé, L. et Brunelle, R. (2003). Éditorial. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 4, 7.
- Sauvé, L., Berryman, T. et Villemagne, C. (2005). Terre en ville, terre en vue : pour une pédagogie de l'appartenance. In Pineau, G., Bachelart, D., Cottereau, D. et Moneyron, A. (dir.), *Habiter la Terre – Écoformation terrestre pour une conscience planétaire* (p. 191-212). Paris : L'Harmattan.
- Terrasson, F. (1997). *La peur de la nature*. Paris : Sang de la terre.